

Mémoire de master

Mars 2015

**Mise en pratique des politiques linguistiques pour les  
enfants nouvellement arrivés aux Pays-Bas et en  
Belgique dans l'enseignement primaire**

Margot Stoll

3501132

Directeur de mémoire : Dr. E. Le Pichon-Vorstman

Second lecteur : Dr. O.S. Sécardin

Troisième lecteur : Prof. dr. H. De Swart

Université d'Utrecht

Département de communication interculturelle



**Mise en pratique des politiques linguistiques pour les  
enfants nouvellement arrivés aux Pays-Bas et en  
Belgique dans l'enseignement primaire**

Margot Stoll

3501132

Directeur de mémoire : Dr. E. Le Pichon-Vorstman

Second lecteur : Dr. O.S. Sécardin

Troisième lecteur : Prof. dr. H. De Swart

Université d'Utrecht

Département de communication interculturelle

## Table des matières

<b>1. Introduction</b>	<b>9</b>
<b>2. Cadre théorique</b>	<b>12</b>
<b>Chapitre 1 : Enfants nouvellement arrivés et établissements scolaires</b>	<b>12</b>
1.1 Différentes catégorisations	12
1.2 La prise en compte éducative de l'identité plurielle	12
1.3 Discours et représentations sociales	13
1.4 Retard langagier ?	14
<b>Chapitre 2 : Les politiques linguistiques éducatives dans l'enseignement primaire</b>	<b>16</b>
2.1 Politique(s) linguistique(s) : une définition	16
2.2 Politique(s) linguistique(s) au niveau de l'Europe	17
2.3 Mesures de soutien au niveau de l'intégration scolaire des enfants nouvellement arrivés	17
2.3.1 Information et orientation scolaire	17
2.3.2 Modalités d'intégration	19
2.3.3 Langues et cultures d'origine	21
2.3.4 Niveau d'études	24
2.4 Politique(s) linguistique(s) aux Pays-Bas (municipalité A)	25
2.5 Politique(s) linguistique(s) en Belgique (municipalité B)	28
<b>Chapitre 3 : Méthodes d'enseignement</b>	<b>33</b>
3.1 L'acquisition d'une langue seconde	33
3.2 Séparation ou inclusion ?	33
3.3 La méthode d'enseignement selon Appel, Van den Branden et Paus et ses collègues	35
3.4 Effets des classes passerelles selon Mulder et ses collègues	36
<b>Chapitre 4 : La prise en compte des langues et cultures d'origine</b>	<b>41</b>
4.1 L'enseignement interculturel selon Appel	41
4.2 La pluralité culturelle dans les manuels scolaires selon Van de Laarschot	42
4.3 Le plurilinguisme dans l'enseignement selon Van den Branden	43

4.4	Le plurilinguisme dans l'enseignement selon Auger.....	44
4.5	La diversité linguistique dans l'enseignement selon Sierens et Van Avermaet.....	46
4.6	Initiatives en faveur du plurilinguisme dans l'enseignement.....	49
<b>Chapitre 5 : Communication entre établissements scolaires et familles.....</b>		<b>54</b>
5.1	Difficultés de communication.....	54
5.2	Communication entre les établissements scolaires et les familles selon Eurydice.....	55
5.2.1	Solutions 1 : Publications en langues d'origine.....	56
5.2.2	Solutions 2 : Recours aux interprètes.....	58
5.2.3	Solutions 3 : Personnes-ressources.....	58
<b>3. Méthode.....</b>		<b>61</b>
3.1	Hypothèses.....	61
3.2	Observations de classes et entretiens.....	62
3.3	Prise en charge énonciative des sites web.....	64
<b>4. Résultats.....</b>		<b>66</b>
4.1	Analyse des sites web.....	66
4.1.1	Définitions et termes.....	66
4.1.1.1	Ecole A.....	67
4.1.1.2	Ecole B.....	68
4.1.1.3	Ecole C.....	69
4.1.1.4	Ecole D.....	71
4.1.1.5	Ecole E.....	74
4.1.1.6	Ecole F.....	75
4.1.1.7	Ecole G.....	75
4.1.2	Qui parle ? A qui ?.....	76
4.1.2.1	L'auteur (ou l'instance responsable des textes) : la direction.....	77
4.1.2.2	Les différentes voix : enseignants et enfants.....	78
4.1.2.3	Les destinataires des textes : parents ou municipalités ?.....	78
4.1.2.4	Les destinataires des textes : enfants ?.....	81
4.1.2.5	Les destinataires des politiques linguistiques.....	82

4.1.3	Posés et présupposés.....	84
4.1.3.1	Soutien pour les enseignants dans les écoles de municipalité A.....	84
4.1.3.2	Les postures d'enseignement envers les enfants dans les écoles de municipalité A.....	84
4.1.3.3	Les postures d'enseignement envers les langues et les cultures des parents dans les écoles de municipalité A.....	86
4.1.3.4	Les langues d'origine dans les écoles de municipalité B.....	87
4.1.4	Politiques linguistiques.....	88
4.1.4.1	Les politiques linguistiques dans les écoles de municipalité A.....	88
4.1.4.2	Les politiques linguistiques dans les écoles de municipalité B.....	89
4.1.5	Conclusion préliminaire sur les sites web.....	93
4.2	Analyse des observations et entretiens.....	94
4.2.1	Méthodes d'enseignement.....	95
4.2.1.1	Méthodes d'enseignement dans les écoles de municipalité A.....	95
4.2.1.2	Méthodes d'enseignement dans les écoles de municipalité B.....	98
4.2.1.3	Enfants nouvellement arrivés sans expérience scolaire.....	102
4.2.2	Politiques linguistiques au niveau micro.....	106
4.2.2.1	La réalisation des politiques linguistiques et les municipalités.....	106
4.2.2.2	L'existence des politiques linguistiques.....	111
4.2.3	Les différentes langues en présence au niveau micro.....	114
4.2.3.1	Le niveau d'études.....	114
4.2.3.2	La communication en classe.....	119
4.2.3.3	La prise en compte des langues d'origine.....	123
4.2.3.4	La communication entre les écoles et les familles.....	129
4.2.4	Conclusion préliminaire sur les observations et entretiens.....	133
<b>5.</b>	<b>Conclusion.....</b>	<b>136</b>
<b>6.</b>	<b>Feuille de route.....</b>	<b>138</b>
<b>7.</b>	<b>Bibliographie.....</b>	<b>142</b>
<b>Annexes</b>	<b>.....</b>	<b>146</b>
Annexe I	Questions observation de classe.....	147
Annexe II	Questions entretien.....	152

## 1. Introduction

L'enseignement est l'un des domaines dans lequel les effets des changements d'ordre social sont particulièrement visibles. La mobilité des populations confronte l'enseignement à un grand nombre d'enfants nouvellement arrivés, entraînés dans cette mobilité. Concrètement, cela veut dire que les établissements scolaires accueillent des enfants venant de l'étranger qui ne maîtrisent pas encore la langue du pays d'accueil, dans le cas de cette recherche le néerlandais, et qui, pour certains, n'ont encore jamais fréquenté l'école. Prenons la municipalité B, où 50% des enfants nouvellement arrivés qui sont admis dans l'enseignement primaire en 2011 n'avaient aucune expérience scolaire (LOP X Basisonderwijs 2011 : 1). Beaucoup d'auteurs, dont Van Avermaet (2006) ou Paus et ses collègues (2002), insistent sur le fait que l'on dit souvent que ces enfants ont beaucoup de difficultés d'apprentissage, qu'ils ont un retard langagier et que ce retard est un problème important pour l'enseignement. Pourtant, les enfants nouvellement arrivés n'ont pas de retard langagier. Ils ont déjà acquis des compétences linguistiques dans leur(s) langue(s) d'origine<sup>1</sup> et apportent avec eux d'autres langues que le néerlandais. Les établissements scolaires sont alors confrontés à une grande diversité linguistique, qui les oblige à adapter leur enseignement et à définir des politiques linguistiques pour organiser l'enseignement des langues et déterminer les places des différentes langues en présence.

Malgré le fait que beaucoup d'auteurs soulignent l'importance des politiques linguistiques et d'une cohérence entre ces politiques et les actions concrètes que les enseignants entreprennent au niveau de la classe, il n'existe pas encore beaucoup de recherches sur la mise en pratique de ces politiques linguistiques au niveau micro dans l'enseignement primaire destiné aux enfants nouvellement arrivés. Ma recherche fait partie d'une recherche plus large sur l'accueil des enfants nouvellement arrivés<sup>2</sup>. Le but de cette recherche est de mettre à jour les écarts entre les politiques linguistiques des établissements primaires pour les enfants nouvellement arrivés et leurs réalisations, aux niveaux méso et micro. Je me focaliserai sur deux municipalités, à savoir municipalité A, l'une des grandes villes aux Pays-Bas qui se caractérise par sa composition démographique multiculturelle, et municipalité B, une municipalité en Belgique où l'on trouve différentes initiatives au niveau des politiques linguistiques destinées aux enfants nouvellement arrivés. Contrairement aux Pays-Bas, où il

---

<sup>1</sup> Une langue d'origine est une «*langue, souvent première, de personnes ou de groupes amenés à s'installer dans d'autres états*» (Beacco & Byram 2007 : 127).

<sup>2</sup> Le Pichon-Vorstman & Baauw en préparation.

existe de nombreuses discussions sur cette population, municipalité B essaie de sortir de cette problématisation. C'est pourquoi la comparaison avec municipalité B sera très intéressante.

La question principale de cette recherche est la suivante :

*Comment les établissements primaires qui accueillent des enfants nouvellement arrivés à municipalité A et municipalité B réalisent-ils les politiques linguistiques aux niveaux méso et micro et quelles sont les postures des enseignants envers ces enfants et leurs familles ?*

Pour pouvoir répondre à cette question, j'ai formulé plusieurs questions sous-jacentes. Je me pencherai tout d'abord sur les trois niveaux des politiques linguistiques :

- Le niveau macro (le niveau de la municipalité)
- Le niveau méso (le niveau de l'établissement scolaire)
- Le niveau micro (le niveau de la classe) à municipalité A (Pays-Bas) et municipalité B (Belgique)

Je me focaliserai ensuite sur ce qui se passe au niveau micro, en me posant les questions suivantes :

- Comment et dans quelles mesures les politiques linguistiques sont-elles repérables dans les classes destinées aux enfants nouvellement arrivés ?
- Quelles sont les méthodes d'enseignement utilisées pour intégrer les enfants nouvellement arrivés dans l'enseignement et dans la société ?
- Quelle(s) langue(s) et quels outils les établissements scolaires et les enseignants utilisent-ils pour pouvoir communiquer avec les enfants nouvellement arrivés et leurs familles ?
- Comment les enfants nouvellement arrivés et leurs bagages linguistiques sont-ils inclus dans les classes ?

J'examinerai ensuite comment les établissements scolaires font ou non une place, et laquelle, aux enfants nouvellement arrivés et leurs familles. Je me concentrerai sur les postures des enseignants envers ces enfants et leurs familles, en me posant les questions suivantes :

- Quelles sont les postures des enseignants vis-à-vis des enfants nouvellement arrivés et de leurs familles et dans quelles mesures ces postures sont-elles repérables dans les discours tant écrits qu'oraux ?



- Dans quelles mesures les établissements scolaires à municipalité A et municipalité B renforcent-ils la catégorisation voire la ségrégation de ces enfants ou au contraire, comment permettent-ils une meilleure adaptation des enfants nouvellement arrivés et de leurs familles dans la société par le biais de l'école ?

Dans un premier temps, je présenterai le cadre théorique dans lequel je parlerai des enfants nouvellement arrivés, des politiques linguistiques éducatives dans l'enseignement primaire, des méthodes d'enseignement, de la prise en compte des langues et cultures d'origine et de la communication entre les établissements scolaires et les familles. Dans le chapitre sur la méthode de recherche, j'introduirai l'observation de classe, l'entretien et la prise en charge énonciative des sites web. Je présenterai ensuite les résultats. J'analyserai d'abord les sites web des écoles, ce qui sera suivi par l'analyse des observations de classes et des entretiens. Dans la conclusion, je décrirai les mises en pratique des politiques linguistiques dans l'enseignement primaire destiné aux enfants nouvellement arrivés et les postures des enseignants envers ces enfants et leurs familles dans les deux municipalités nommées. Enfin, je proposerai une feuille de route, destinée aux écoles qui accueillent des enfants nouvellement arrivés.

## **2. Cadre théorique**

### **Chapitre 1 : Enfants nouvellement arrivés et établissements scolaires**

Dans ce premier chapitre, je me concentrerai sur les différentes catégorisations qui existent pour désigner les enfants nouvellement arrivés et sur les termes utilisés pour parler de ces enfants. Je parlerai également de l'identité des enfants nouvellement arrivés et de la prise en compte ou non par les établissements scolaires de leur identité plurielle.

#### **1.1 Différentes catégorisations**

Tout d'abord, il semble nécessaire de se pencher sur le groupe-cible de cette recherche, à savoir les enfants nouvellement arrivés. Galligani (2010) est l'une des auteures qui insiste sur les différentes catégorisations rencontrées dans les discours officiels pour désigner ces enfants : «*Tantôt désignés "élèves immigrés", "primo arrivants", "enfants étrangers", "élèves de nationalité étrangère", tantôt "enfants nouvellement arrivés en France", "nouveaux arrivants", "élèves non francophones"*» (Galligani 2010 : 68). Selon Galligani, ces «*véritables actes de catégorisation*» ou bien ces dénominations, collent des étiquettes sur ces enfants en indiquant leur appartenance à des groupes et par la même en les excluant du groupe des enfants déjà scolarisés. Galligani souligne alors que par ces termes, on se focalise plutôt sur ce que l'enfant n'est pas que sur ce qu'il est (Galligani 2010 : 68). Dans cette recherche, j'utiliserai le terme *enfants nouvellement arrivés* pour désigner ces enfants. C'est un terme qui est utilisé dans une circulaire de 2002 et qui devrait contribuer à changer le regard sur ces enfants. Galligani explique que les pays d'origine, les raisons, les motivations et les conditions de la migration ont changé par rapport aux années 70. C'est dans le cadre de cette grande hétérogénéité des populations migrées qu'un terme plus large apparaît, à savoir les enfants nouvellement arrivés (Galligani 2010 : 69-70).

#### **1.2 La prise en compte éducative de l'identité plurielle**

Galligani avance que les systèmes éducatifs européens ont de plus en plus à faire avec la mobilité des populations et donc avec les enfants nouvellement arrivés entraînés dans cette mobilité. Les établissements scolaires sont alors confrontés à une grande diversité de différences individuelles. Pensez par exemple aux différents pays de provenance, aux différentes expériences langagières et culturelles et ainsi de suite. Galligani se demande si et comment les établissements scolaires prennent en compte l'identité plurielle de ces enfants nouvellement arrivés. Pour pouvoir répondre à cette question, elle nous explique le concept

d'identité, ou bien *«la reconnaissance de ce que l'on est, par soi-même ou par les autres»* (Galligani 2010 : 66). Selon Galligani, on ne peut réduire une personne à une seule identité. Elle explique que chaque personne appartient en même temps à plusieurs catégories et que chaque personne a une identité linguistique, une identité religieuse, une identité culturelle, une identité sexuelle et ainsi de suite. Pourtant, il semble que le système éducatif réduise les enfants nouvellement arrivés à une seule dimension, à savoir la dimension linguistique : *«Ainsi, parler de l'identité d'un élève – sous-entendue son identité linguistique –, c'est se référer à la ou les langues ou encore les variétés de langues dont il dispose ou pas dans son répertoire verbal, pointer ses pratiques langagières plus ou moins éloignées du français de l'école ou encore mettre au jour les valeurs et les représentations qu'il associe aux langues»* (Galligani 2010 : 66).

Galligani indique que l'identité des enfants nouvellement arrivés se construit selon *«un double processus d'identification et de différenciation»* (Galligani 2010 : 67). D'une part, les enfants nouvellement arrivés peuvent se démarquer des enfants francophones par l'utilisation de leurs langues d'origine. D'autre part, les enfants nouvellement arrivés peuvent se rapprocher des enfants qui ont la même langue d'origine. Pourtant, les établissements scolaires ne donnent pas le choix ; les enfants nouvellement arrivés vont à l'école et suivent les cours uniquement dans la langue nationale du pays d'accueil. Les écoles insistent sur la maîtrise de la langue de scolarisation, dans ce cas le français, et excluent ainsi d'autres manifestations identitaires qui incluent les langues que les enfants nouvellement arrivés ont acquises ou apprises avant leur arrivée en France (Galligani 2010 : 67). Galligani explique que ces langues sont pourtant très importantes pour l'identité des enfants : *«C'est bien par et dans la langue que la personne se sent exister dans ses fonctions et rôles sociaux, dans ses valeurs et orientations. C'est souvent par l'usage de la langue, notamment, qu'elle exprime et revendique son individualité ; ce par quoi elle se définit, ce par quoi elle se sent acceptée et reconnue par autrui.»* (Galligani 2010 : 66). Cela vaut également pour les enfants nouvellement arrivés ; la langue d'origine est un élément essentiel pour leur identité. Vu que les enfants nouvellement arrivés sont obligés d'utiliser la langue de scolarisation et non leurs langues d'origine, Galligani conclut que les établissements scolaires ont du mal à reconnaître et à prendre en compte la pluralité identitaire des enfants. Selon elle, les écoles freinent la construction identitaire de ces enfants.

### **1.3 Discours et représentations sociales**

Moore (2006) décrit le concept d'identité de la manière suivante : *«La façon dont les*

*individus comprennent leur relation au monde qui les entoure, comment cette relation se construit dans le temps et dans l'espace, et comment ils comprennent et se représentent la construction de leur avenir»* (Moore 2006 : 23). L'auteur explique que l'identité s'exprime à travers les comportements, les actions, les discours et les productions. Regardons de plus près les discours. Moore et Py (2008) avancent que les discours sur les langues, ses locuteurs et l'apprentissage jouent un rôle important dans la construction des représentations sociales et les relations entre les différents groupes : *«C'est dans et par le discours que les représentations se construisent, se modifient et se transmettent»* (Moore & Py 2008 : 276). Ils expliquent que les représentations sociales se manifestent par l'activité discursive des rapports existant entre les langues et leurs utilisateurs, les images que les acteurs sociaux se font du langage ou de la langue et le statut énonciatif des discours impliqués (Moore & Py 2008 : 271-272).

#### **1.4 Retard langagier ?**

Outre le fait que les établissements scolaires ne reconnaissent pas l'identité plurielle des enfants nouvellement arrivés, comme on l'a constaté dans le paragraphe 1.2, ces enfants ont également à faire avec des termes négatifs. Prenons par exemple les termes *handicap linguistique* ou *retard langagier* qu'on entend souvent quand on parle des enfants nouvellement arrivés qui ne maîtrisent pas encore la langue du pays d'accueil ou la langue de scolarisation. Van Avermaet (2006) avance qu'on dit souvent que ces enfants rencontrent des difficultés d'apprentissage à l'école, qu'ils ont moins de chance de réussir leur parcours scolaire et qu'on considère ces enfants et leur *«retard langagier»* comme un problème majeur de l'enseignement. Van Avermaet n'est pas d'accord avec ces jugements. Pour lui, *«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»»* (Van Avermaet 2006 : 8). Van Avermaet souligne qu'il ne faut pas stigmatiser ces enfants et avance qu'il y a également des enfants nouvellement arrivés qui n'ont pas de difficultés scolaires et qui n'ont aucun retard langagier à l'école.

Paus et ses collègues (2002) sont également d'avis que les termes utilisés pour parler des enfants nouvellement arrivés, dont le terme *retard langagier*<sup>3</sup> sont souvent négatifs. Selon Paus et ses collègues, il n'est pas correct de parler de retard langagier. Pour eux, les enfants nouvellement arrivés qui s'installent aux Pays-Bas commencent à apprendre le néerlandais au

---

<sup>3</sup> *Taalachterstand* en néerlandais.

moment où ils vont à l'école néerlandophone. Ils expliquent que ces enfants n'ont pas de retard langagier ; ils ont au contraire déjà acquis des compétences linguistiques dans leur(s) langue(s) d'origine. Avant d'arriver aux Pays-Bas, ces enfants connaissaient déjà des mots et des constructions grammaticales dans leur(s) langue(s) d'origine. Ce n'est qu'au niveau de la langue néerlandaise qu'ils ont un retard par rapport aux enfants néerlandophones. C'est pourquoi Paus et ses collègues insistent sur le fait qu'on peut uniquement utiliser le terme *retard langagier* dans le cas des enfants qui ont, dès le début, des problèmes dans l'acquisition de la langue d'origine. Paus et ses collègues préfèrent alors les termes *enfants bilingues* ou *enfants alloglottes*<sup>4</sup> pour désigner les enfants qui ont d'abord acquis des compétences linguistiques dans leur(s) langue(s) d'origine et qui apprennent ensuite la langue du pays d'accueil (Paus et al. 2002 : 432)<sup>5</sup>.

On pourrait alors dire qu'il est essentiel de ne pas utiliser des termes ou des catégorisations pour désigner les enfants nouvellement arrivés, qui participent à une certaine ségrégation de ces enfants par rapport aux autres enfants. Ces étiquettes les réduisent à une seule identité et vont à l'encontre de la dynamique intrinsèque de l'identité liée au mouvement de migration. C'est aux établissements scolaires de prendre en compte la pluralité et la dynamique identitaires de ces enfants. Mais comment ? Quelles mesures les établissements scolaires peuvent-ils prendre pour soutenir ces enfants et leurs familles ? Ce sont ces aspects que je vais examiner dans le chapitre suivant.

---

<sup>4</sup> *Tweetalige kinderen* ou *anderstalige kinderen* en néerlandais.

<sup>5</sup> «*Veel anderstalige kinderen leren het Nederlands echter pas als ze op school komen. Strikt gesproken hebben ze dan geen taalachterstand, ze hebben immers al een taalontwikkeling van vier jaar in hun eerste taal achter de rug. Daarin hebben ze een zekere woordenschat en grammaticale vaardigheid opgebouwd. In het Nederlands hebben ze echter een achterstand ten opzichte van de andere leerlingen. De term 'taalachterstand' wordt daarom vaak gebruikt, maar als we hem kritisch tegen het licht houden zou hij als algemene term alleen kunnen gelden voor kinderen die vanaf het begin problemen met de eerstetaalverwerving ondervinden.*» (Paus et al. 2002 : 432).

## **Chapitre 2 : Les politiques linguistiques éducatives dans l'enseignement primaire**

Ce chapitre se focalise sur les politiques linguistiques dans l'enseignement primaire. Après une définition des politiques linguistiques, je me pencherai sur les politiques linguistiques au niveau de l'Europe et je mettrai en avant les différentes mesures que les établissements scolaires peuvent adopter pour soutenir les enfants nouvellement arrivés et leurs familles. Je me concentrerai ensuite sur les politiques linguistiques aux Pays-Bas (municipalité A) et en Belgique (municipalité B).

### **2.1 Politique(s) linguistique(s) : une définition**

Selon Van den Branden (2010), une politique linguistique est l'effort structurel et stratégique d'une équipe scolaire d'adapter l'enseignement aux besoins (notamment linguistiques) des élèves, afin de stimuler leur développement et d'améliorer leurs résultats scolaires (Van den Branden 2010 : 11)<sup>6</sup>. Pour lui, au début, il n'était question que de politiques linguistiques dans les écoles multiculturelles. L'afflux des enfants avec d'autres langues d'origine que le néerlandais a obligé les établissements scolaires, dans les années 80 et 90, à adapter leur enseignement. Van den Branden insiste pourtant sur le fait qu'une politique linguistique n'est pas seulement destinée aux écoles qui accueillent beaucoup d'enfants nouvellement arrivés. Il dit qu'il est devenu de plus en plus clair qu'une politique linguistique est nécessaire pour toutes les écoles (Van den Branden 2010 : 9).

Van den Branden avance d'ailleurs que les objectifs d'une politique linguistique répondent souvent à un problème. Il s'agit souvent d'attaquer, de réduire ou de résoudre un problème langagier. Pourtant, une politique linguistique doit également permettre d'éviter ou de prévenir les problèmes (Van den Branden 2010 : 12-13). Van den Branden explique qu'il n'est pas suffisant de rédiger un plan avec des objectifs. Il souligne qu'il faut faire un effort réel pour atteindre les objectifs. C'est aux enseignants de réaliser les objectifs concrètement (Van den Branden 2010 : 13). De plus, il insiste sur la cohérence nécessaire entre les objectifs des politiques linguistiques et les actions entreprises. Autrement dit, il doit y avoir une cohérence entre ce que l'on dit et écrit et ce que l'on fait (Van den Branden 2010 : 22).

---

<sup>6</sup> «Taalbeleid is de structurele en strategische poging van een schoolteam om de onderwijspraktijk aan te passen aan de taalleerbehoeften van de leerlingen met het oog op het bevorderen van hun algehele ontwikkeling en het verbeteren van hun onderwijsresultaten» (Van den Branden 2010 : 11).

## **2.2 Politique(s) linguistique(s) au niveau de l'Europe**

Les enquêtes *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe* menées par la Communauté européenne et publiées sur le site d'Eurydice (2004 ; 2009), se focalisent sur les politiques linguistiques au niveau macro, ou bien au niveau de l'Europe, et sur les différents modes d'intégration des enfants nouvellement arrivés dans les systèmes d'enseignement de 30 pays européens, dont les Pays-Bas et la Belgique. Regardons dans un premier temps quelques mesures importantes au niveau de l'Europe. La première mesure juridique de l'Union européenne au niveau de la scolarisation des enfants nouvellement arrivés date de 1977. La directive du Conseil de 1977 concerne les enfants de travailleurs migrants des Etats membres et oblige les Etats à adapter l'enseignement aux besoins spécifiques de ces enfants. En outre, cette directive indique que les Etats doivent promouvoir l'enseignement des langues et cultures d'origine (Eurydice 2004 : 12). Selon la Convention européenne, qui date de la même année, les Etats membres doivent donner aux enfants de travailleurs migrants les mêmes droits à l'éducation que ceux qu'ils attribuent aux enfants de travailleurs nationaux. Tout comme la directive du Conseil, la Convention indique que les Etats membres doivent, outre le fait qu'ils sont obligés de faciliter l'enseignement de la langue nationale, promouvoir l'apprentissage des langues d'origine (Eurydice 2004 : 14).

## **2.3 Mesures de soutien au niveau de l'intégration scolaire des enfants nouvellement arrivés**

Les pays membres de l'Union européenne, qui sont selon la directive du Conseil et la Convention européenne de 1977 obligés de donner aux enfants nouvellement arrivés les mêmes droits à l'éducation qu'aux autres enfants, ont adopté différents types de mesures pour soutenir l'intégration scolaire des enfants nouvellement arrivés et de leurs familles.

### **2.3.1 Information et orientation scolaire**

Certains établissements scolaires ont adopté des mesures pour assister les parents des enfants nouvellement arrivés dans les langues d'origine. De cette manière, il est plus facile pour eux d'inscrire leurs enfants, de suivre le parcours scolaire de leurs enfants et d'avoir accès aux informations sur le système éducatif. La figure 1, qui se trouve ci-dessous, montre quelques mesures concrètes. Cette figure, et les figures qui suivent, sont très intéressantes pour cette recherche, dans la mesure où elles peuvent aider à analyser dans quelles mesures les politiques linguistiques et les dispositifs qui seront exposés dans ce chapitre sont repérables au niveau micro aux Pays-Bas et en Belgique. Cette première figure aide à répondre à la question quelle(s) langue(s) et quels outils les établissements scolaires et les enseignants utilisent,

selon les enquêtes de la Communauté européenne, pour pouvoir communiquer avec les enfants nouvellement arrivés et leurs familles. Tout en haut de la figure, on voit, de gauche à droite, les différents pays européens qui ont adopté ou non les cinq dispositifs (A jusqu'à E), qui se trouvent en bas de la figure. Les points noirs indiquent l'existence des dispositifs dans les pays concernés. Les cases grises indiquent quels pays n'ont adopté aucun dispositif pour soutenir les familles migrantes.

	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	ENG/ WLS/NIR	SCT	IS	LI	NO	BG	RO
A			●		●	●		●		●	●		(:)	●		●	●		●	●					●		●		●	(:)	●			
B	●	●			●					●	●	●	(:)												●	●		●		(:)				
C	●	●	●	●			●		●		●	●	(:)			●			●					●	●		●	●		(:)				●
D							●	●	●				(:)		●	●									●	●				(:)				
E			●					●					(:)						●						●	●		●		(:)				

A Information écrite sur le système scolaire  
 B Recours à des interprètes  
 C Personnes ressources/conseils ad hoc  
 D Réunions supplémentaires destinées en particulier aux familles immigrées  
 E Information sur l'enseignement préprimaire  
 ● Existence de dispositifs d'orientation  
 □ Aucun dispositif d'orientation pour les enfants immigrants

Figure 1 : Dispositifs d'information et d'orientation scolaire pour les familles migrantes. Enseignement préprimaire et obligatoire à temps plein. Année scolaire 2003/2004 (Eurydice 2004 : 37).

La figure montre que plusieurs pays prenaient, au moment de cette enquête, des dispositifs au niveau de l'information écrite sur le système scolaire. Ces pays et régions, dont les Pays-Bas (NL) et la Flandre (BE nl), publiaient les informations destinées aux familles migrantes dans les langues d'origine<sup>7</sup>. Par contre, la figure montre que les établissements scolaires aux Pays-Bas et en Flandre n'avaient pas recours à des interprètes dans des situations de communication avec les familles migrantes. Il n'y avait que peu de pays où ces familles

<sup>7</sup> Il est important de mentionner que les enquêtes de la Communauté européenne datent de l'époque qui précède l'abrogation de l'OALT ou bien l'enseignement dans les langues d'origine (*Onderwijs in Allochtone Levende Talen* en néerlandais) aux Pays-Bas. Avant 2004, il était possible pour les enfants nouvellement arrivés de suivre des cours, subventionnés par l'Etat, dans leur langue d'origine. A partir d'août 2004, ces cours ont été supprimés (Taalunieversum).



avaient le droit statutaire à un interprète, soit la Finlande et la Suède. Une troisième mesure, qui, selon les enquêtes présentées ci-dessus, était présente aux Pays-Bas et en Flandre en 2004, est le recours à des personnes-ressources ou à des commissions ad hoc. Cela veut dire que les établissements scolaires peuvent utiliser des conseillers, ou bien des médiateurs interculturels, pour assurer le lien entre l'école et la maison. De plus, les établissements scolaires peuvent organiser des réunions informatives destinées aux familles migrantes. Pendant ces réunions, le système éducatif est expliqué, parfois à l'aide d'interprètes. La figure 1 montre que les écoles aux Pays-Bas et en Flandre n'organisaient pas de telles réunions en 2004. La cinquième mesure que les établissements scolaires peuvent adopter consiste à donner des informations sur l'enseignement préprimaire. Dans ce cadre, les Pays-Bas ont lancé une campagne afin d'encourager les familles migrantes à inscrire leurs enfants, le plus rapidement possible, à l'école préprimaire ou à l'école primaire (Eurydice 2004 : 37-40). Plus d'informations sur ces dispositifs se trouvent dans le dernier chapitre sur la communication entre les établissements scolaires et les familles.

### **2.3.2 Modalités d'intégration**

Les Etats membres, obligés d'adapter l'enseignement aux besoins spécifiques des enfants nouvellement arrivés et de faciliter l'enseignement de la langue nationale, peuvent prendre plusieurs autres mesures en ce qui concerne les modalités d'intégration. On peut distinguer deux modalités : le modèle intégré et le modèle séparé. Dans le modèle intégré, l'accent est mis sur l'insertion scolaire immédiate. Les enfants nouvellement arrivés sont intégrés à des classes régulières avec les enfants de leur âge. Dans ces classes, les enfants suivent le même programme que les autres enfants, dans la langue de scolarisation. Les mesures de soutien pour ces enfants peuvent être mises en pratique de manière ad hoc pendant l'horaire scolaire normal. Ces enfants peuvent aussi suivre des cours supplémentaires en dehors du temps scolaire.

Le modèle séparé se décline sur deux modèles :

1. le modèle transitoire
2. et le modèle de longue durée.

Le premier type, le modèle transitoire, regroupe les enfants nouvellement arrivés et les sépare des autres pendant un temps limité afin de pouvoir tenir compte des besoins spécifiques (surtout linguistiques) de ces enfants et de faciliter leur entrée dans le système éducatif du pays d'accueil. Ces enfants suivent parfois une partie des cours dans la classe régulière. Le

deuxième type, le modèle de longue durée, regroupe les enfants nouvellement arrivés selon leur niveau de compétence dans la langue de scolarisation et forme des classes spéciales pour une ou plusieurs années scolaires (Eurydice 2004 : 41-42). La figure ci-dessous présente ces différentes modalités d'intégration et montre que les établissements scolaires aux Pays-Bas et en Flandre connaissaient, au moment de cette enquête, le modèle transitoire et le modèle intégré avec du soutien sur une base ad hoc.

		BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	ENG/ WLS/NIR	SCT	IS	LI	NO	BG	RO
A	A1	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	(:)	●	●	●	●
	A2	●				●						●									●								●		●	(:)			
B	B1	●	●	●	●		●			●	●					●	●			●		●		●	●	●					(:)	●		●	●
	B2				●		●	●	●																●							(:)			
C						●			●	●					●	●					●	●	●				●	●		●	(:)				
A	Modèle intégré	A1 Intégration directe avec soutien ad hoc en classe																																	
		A2 Intégration directe avec soutien ponctuel en dehors de la classe																																	
B	Modèle séparé	B1 Transitoire																																	
		B2 Longue durée (plus d'un an)																																	
C		Soutien extracurriculaire organisé en dehors de l'horaire officiel des cours																																	
		● Existence de mesures de soutien vis-à-vis des enfants immigrants																																	
		■ Pas de mesures de soutien vis-à-vis des enfants immigrants																																	

Figure 2 : Modalités d'intégration pour les enfants nouvellement arrivés dans le système éducatif du pays d'accueil. Enseignement préprimaire et obligatoire à temps plein. Année scolaire 2003/2004 (Eurydice 2004 : 42-43).

Dans le cadre de ces deux modèles d'intégration, les établissements scolaires peuvent adopter plusieurs mesures concrètes pour soutenir les enfants nouvellement arrivés. Premièrement, les écoles peuvent adopter des mesures pour soutenir l'apprentissage de la nouvelle langue. Pensez par exemple à l'enseignement intensif de la langue de scolarisation. Deuxièmement, les écoles peuvent adopter des mesures pour soutenir le processus d'apprentissage des enfants nouvellement arrivés. Pensez par exemple aux méthodes didactiques qui peuvent être adaptées, aux cours de remédiation ou à l'évaluation des enfants nouvellement arrivés qui peut être adaptée. Troisièmement, les écoles peuvent prendre des mesures au niveau de la taille des classes et diminuer le nombre d'élèves par classe. La Communauté européenne avance qu'il est recommandé, dans certains pays, de ne pas accepter plus de quinze élèves

dans une classe séparée. De plus, il est recommandé de ne pas dépasser un certain nombre d'enfants nouvellement arrivés dans les classes régulières (Eurydice 2004 : 44-46). La figure ci-dessous montre les différentes mesures qui ont été adoptées ou non par les pays européens.

		BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	ENG/WLS/NIR	SCT	IS	LI	NO	BG	RO
A	A1	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●						●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	(-)	●		●	
	A2			●	●		●									●	●										●	●	●	●		(-)	●		
	A3							●							●	●											●	●				(-)	●		
B	B1	●	●	●	●				●	●				●										●	●	●	●	●	●	●	(-)				●
	B2			●			●							●							●				●		●	●	●		(-)				
C				●			●				●		●		●					●		●			●					(-)					
A	Soutien linguistique	A1	Enseignement intensif de la langue d'instruction																																
		A2	Initiation à la langue d'instruction au niveau préprimaire																																
		A3	Enseignement bilingue (langue d'origine/langue d'instruction)																																
B	Soutien pédagogique	B1	Cours d'appui/remédiation																																
		B2	Adaptation de l'évaluation																																
C		Réduction de la taille de la classe/normes spéciales de composition de la classe																																	
		●	Existence de mesures de soutien vis-à-vis des enfants immigrants																																
		■	Pas de mesures de soutien vis-à-vis des enfants immigrants																																

Figure 3 : Types de soutien pour les enfants nouvellement arrivés. Enseignement préprimaire et obligatoire à temps plein. Année scolaire 2003/2004 (Eurydice 2004 : 46).

Les établissements scolaires aux Pays-Bas et en Flandre ont, par le passé, adopté différentes mesures pour pouvoir soutenir les enfants nouvellement arrivés. Au niveau du soutien linguistique, les écoles en Flandre donnaient, au moment de cette enquête, des cours intensifs de langue de scolarisation et enseignaient les bases de cette langue au niveau préprimaire. Au niveau du soutien pédagogique, les écoles en Flandre s'occupaient des cours de remédiation. Les écoles aux Pays-Bas prenaient, en plus du fait qu'ils donnaient des cours intensifs de langue de scolarisation, des mesures au niveau de la taille et de la composition des classes. Je reviendrai sur cette dernière mesure dans quelques instants.

### 2.3.3 Langues et cultures d'origine

Outre le fait que les Etats membres de la Communauté européenne se soient engagés à

faciliter l'apprentissage de la langue nationale dans les établissements scolaires, ces établissements doivent également promouvoir l'apprentissage des langues et cultures d'origine des enfants nouvellement arrivés (Eurydice 2004 : 12). Mais pourquoi adopter des mesures de soutien sur les langues d'origine des enfants nouvellement arrivés ? La maîtrise de la langue d'origine est très importante pour les enfants nouvellement arrivés. La prise en compte des langues et cultures d'origine peut faciliter l'apprentissage de la langue de scolarisation. De plus, la façon dont la société d'accueil considère les langues et les cultures d'origine joue un rôle important dans l'estime de soi et l'identité des enfants nouvellement arrivés et de leurs familles. La prise en compte de leurs langues et de leurs cultures d'origine peut renforcer l'identité en construction de ces enfants (Eurydice 2009 : 19).

La plupart des pays européens ont adopté des mesures afin que les enfants nouvellement arrivés puissent suivre des cours dans leurs langues d'origine. La figure 4, qui se trouve ci-dessous, montre que plus de deux tiers des pays et des régions, dont la Flandre, connaissent des réglementations ou des recommandations sur les cours en langues d'origine destinés aux enfants nouvellement arrivés. Dans d'autres pays, dont les Pays-Bas, les cours en langues d'origine dépendaient des initiatives privées. En 2004, le gouvernement des Pays-Bas a décidé de supprimer les cours en langues d'origine pour les enfants nouvellement arrivés. Il a été décidé de donner la priorité à l'apprentissage du néerlandais et de se concentrer sur la maîtrise de cette langue par les enfants nouvellement arrivés (Eurydice 2009 : 21).

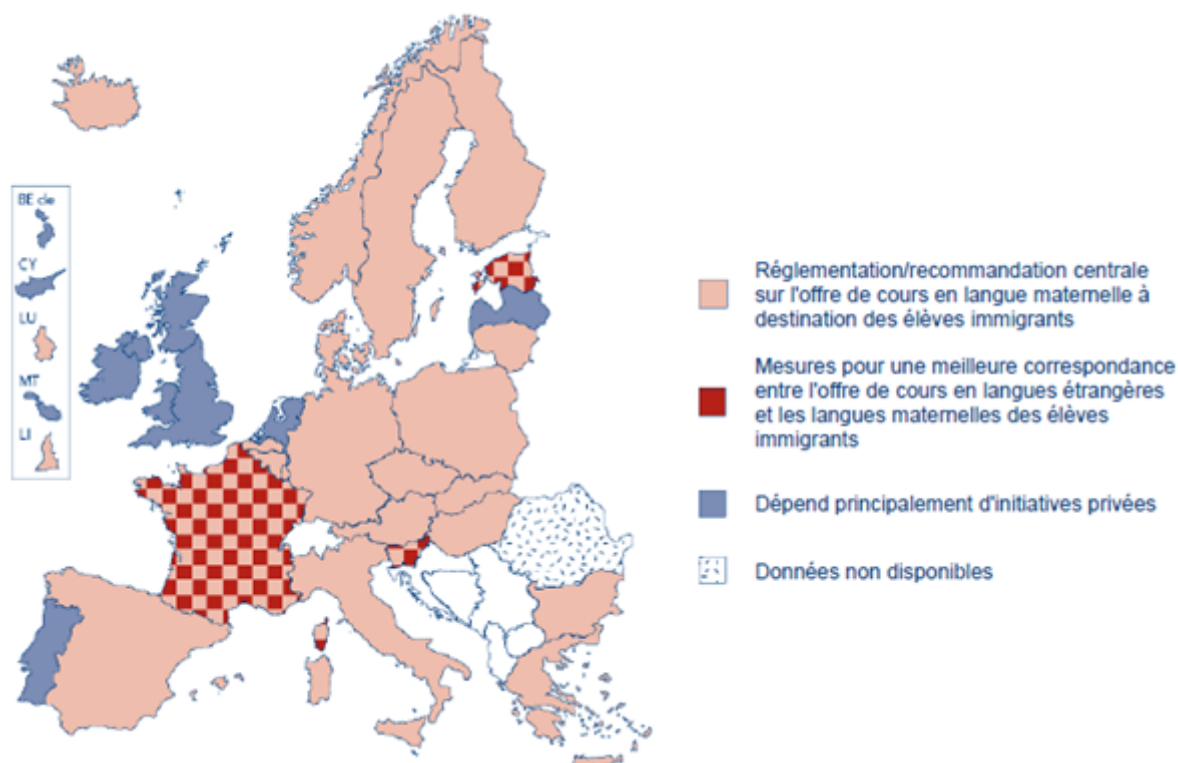


Figure 4 : Dispositifs pour l'enseignement des langues d'origine des enfants nouvellement arrivés. Enseignement général. Année scolaire 2007/2008 (Eurydice 2009 : 20).

Les établissements scolaires peuvent également prendre des mesures au niveau des pratiques culturelles et religieuses des enfants nouvellement arrivés. Pensez par exemple aux concessions spéciales pour les fêtes religieuses, les codes vestimentaires et les menus (voir figure 5 ci-dessous).

	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK		IS	LI	NO	BG	RO
	ENG/	WLS/NIR	SCT																														
A	○	○	●	■	■	○	■	■	■	●	●	●	○	○	○	■	■	○	■	■	■	■	■	■	○	●	●	○	(:)	●	■	■	
B	○	○	○	■	■	○	■	■	■	○	○	○	○	○	○	■	■	○	■	■	■	■	■	■	○	●	●	○	(:)	○	■	■	
C	○	○	○	■	■	■	■	■	■	●	○	■	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	●	●	■	(:)	■	■	■	
D	○	○	○	■	■	■	■	■	●	●	○	■	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	●	●	■	(:)	■	■	

Figure 5 : Adaptation de la vie scolaire. Année scolaire 2003/2004 (Eurydice 2004 : 56).

Cette figure montre que les établissements scolaires en Flandre et aux Pays-Bas ont adapté l'enseignement à certaines pratiques culturelles et religieuses des enfants nouvellement arrivés. Cela vaut pour les quatre domaines, à savoir les horaires scolaires et les fêtes religieuses, les activités éducatives, les codes vestimentaires et les menus. La Flandre est une des régions dans laquelle la législation autorise une absence scolaire en raison de *«célébration des fêtes religieuses constituant un élément inhérent aux croyances philosophiques d'un élève si elles sont reconnues par la Constitution»* (Eurydice 2004 : 54). Dans certains pays européens, le code vestimentaire et le port de symboles religieux entraînent des débats. C'est le cas pour les Pays-Bas, où le débat sur la liberté de culte est vif, certains jugeant les dispositifs publics discriminatoires. D'autres s'opposent aux vêtements qui couvrent le visage, *«ce qui rend difficile pour les enseignants et les autres élèves de la classe d'identifier l'élève et de communiquer avec lui»* (Eurydice 2004 : 55).

#### **2.3.4 Niveau d'études**

Reste la question de savoir comment déterminer le niveau d'études des enfants nouvellement arrivés quand ils arrivent à l'école. Quand un enfant nouvellement arrivé est inscrit dans une école du pays d'accueil, il est nécessaire d'évaluer sa maîtrise de la langue de scolarisation et ses connaissances des matières principales du programme d'enseignement. Ces enfants n'arrivent pas toujours au début de l'école primaire et ont plus ou moins de bagage scolaire à prendre en compte pour évaluer le niveau auquel l'enfant est capable de fonctionner d'emblée et s'il y a des matières à rattraper.

La figure 6, qui se trouve ci-dessous, montre deux approches possibles. Selon la première approche, l'évaluation doit être faite au cas par cas par la direction de l'école ou par le personnel enseignant, ce qui était le cas pour les Pays-Bas au moment de l'enquête. Les écoles peuvent alors utiliser leurs propres critères pour déterminer le niveau d'études d'un enfant et pour déterminer la classe dans laquelle l'enfant sera placé. Selon la Communauté européenne, beaucoup d'écoles utilisent l'âge de l'enfant comme critère principal pour le placer dans une classe (Eurydice 2004 : 40). Selon la deuxième approche, qui était plus répandue en Belgique, les écoles doivent utiliser des critères externes centralisés pour déterminer le niveau d'études correspondant au niveau de l'enfant. Ces critères prennent souvent la forme de tests créés ou contrôlés par le ministère de l'Education. Pensez également aux équivalences qui peuvent être établies pour les diplômes que les enfants ont reçus dans les établissements scolaires qu'ils ont fréquentés dans leur pays d'origine (Eurydice 2004 : 40).

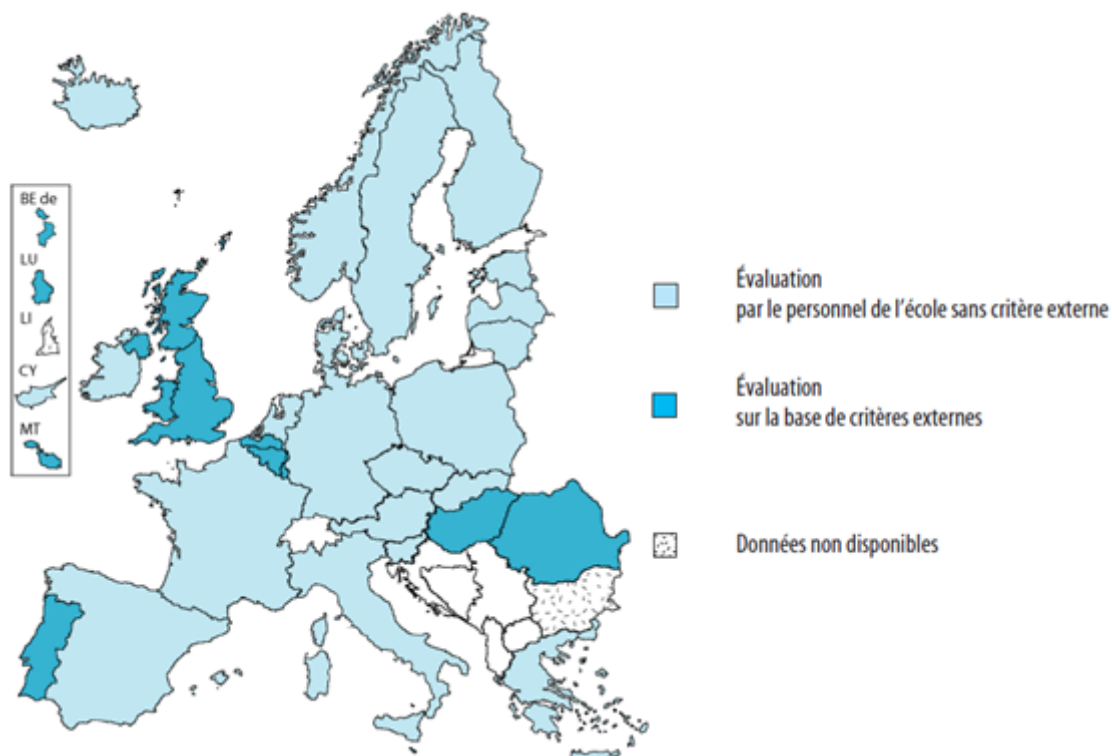


Figure 6 : Types d'évaluation du niveau d'études. Enseignement obligatoire à temps plein. Année scolaire 2003/2004 (Eurydice 2004 : 41).

Les enquêtes de la Communauté européenne avancent que la détermination du niveau d'études des enfants se fait, en général, par l'évaluation de la maîtrise de la langue de scolarisation comme, par exemple, le test TAK<sup>8</sup>, un test d'expression orale que beaucoup d'établissements scolaires aux Pays-Bas utilisent pour évaluer le niveau d'études des enfants nouvellement arrivés (Jeugd, Onderwijs en Samenleving Gemeente X 2006 : 10). Selon la Communauté européenne, il serait préférable d'évaluer les acquis éducatifs précédents des enfants nouvellement arrivés dans leurs langues d'origine : «*Cela constitue assurément une preuve de flexibilité, de respect envers les nouveaux arrivés et de rapprochement culturel*» (Eurydice 2004 : 69).

#### 2.4 Politique(s) linguistique(s) aux Pays-Bas (municipalité A)

L'école est obligatoire pour les enfants nouvellement arrivés en âge scolaire, tout comme pour les autres enfants. Pourtant, beaucoup d'enfants nouvellement arrivés ne maîtrisent pas encore la langue de scolarisation du pays d'accueil, dans le cas de cette recherche, le néerlandais. Il existe des classes spéciales, ou bien des classes passerelles<sup>9</sup>, où ces enfants sont accueillis. Le but de ces classes est d'apprendre aux enfants, de manière intensive, la langue néerlandaise

<sup>8</sup> *Taaltoets Alle Kinderen* en néerlandais.

<sup>9</sup> *Schakelklassen* en néerlandais.

avant de rejoindre la classe régulière correspondant à leur âge. Les classes passerelles ne sont pas limitées aux enfants nouvellement arrivés. Elles accueillent en principe tous les élèves qui ont des difficultés en langue néerlandaise. Ces élèves suivent, pendant environ une année scolaire, des cours intensifs de néerlandais pour apprendre le minimum langagier pour suivre la classe. Après cette année, les élèves devraient être capables de rejoindre la classe régulière et de participer à l'enseignement régulier. Il existe trois types de classes passerelles aux Pays-Bas. Premièrement, il y a la classe passerelle à plein temps<sup>10</sup>, où les élèves suivent pendant toute l'année scolaire des cours dans un groupe séparé. Deuxièmement, il y a la classe passerelle à mi-temps<sup>11</sup>, où les élèves suivent une partie de l'enseignement dans un groupe séparé. Troisièmement, il y a le programme de journée prolongée<sup>12</sup>, qu'on ne trouve plus souvent et dans laquelle les élèves suivent, en dehors de l'horaire régulier, des cours supplémentaires dans un groupe séparé (Broekhof 2006 : 3).

Il existe également des classes passerelles qui sont uniquement destinées aux enfants nouvellement arrivés et non pas à tous les enfants qui ont du mal à maîtriser le néerlandais. Ces classes passerelles<sup>13</sup> sont les classes sur lesquelles je me focalise dans cette recherche. Appel (1999) explique que ce type de classes a deux buts. Premièrement, les enfants doivent apprendre, le plus rapidement possible, la langue néerlandaise. Cela veut dire que les enseignants doivent se focaliser sur l'apprentissage du néerlandais. Deuxièmement, les enfants doivent apprendre le minimum nécessaire du programme des Pays-Bas pour pouvoir suivre dans les classes régulières. Il est très important que les enfants nouvellement arrivés se sentent à l'aise à l'école néerlandaise et qu'ils puissent s'intégrer dans l'enseignement régulier et dans la société néerlandaise (Appel 1999 : 102).

Aux Pays-Bas, c'est la nouvelle loi appelée 'politique des retards scolaires'<sup>14</sup> qui forme le cadre législatif pour les classes passerelles. Tout comme Galligani (2010) avance, en insistant sur les catégorisations qui sont présentes dans les discours officiels pour désigner les enfants nouvellement arrivés, la formulation de cette loi catégorise les enfants concernés. Selon cette loi, qui est entrée en vigueur en 2006, les municipalités reçoivent un budget annuel pour 'combattre les retards' de tous ordres (mais notamment linguistiques) accumulés au niveau scolaire. Ce sont les municipalités et les comités de gestion scolaire qui sont responsables des

---

<sup>10</sup> *Voltijd schakelklas* en néerlandais.

<sup>11</sup> *Deeltijd schakelklas* en néerlandais.

<sup>12</sup> *Verlengde schooldag* en néerlandais.

<sup>13</sup> *Schakelklassen eerste opvang* en néerlandais.

<sup>14</sup> *Onderwijsachterstandenbeleid (ou OAB)* en néerlandais.



politiques linguistiques pour les enfants nouvellement arrivés. Cela veut dire que les municipalités peuvent dépenser, comme bon leur semble, les subventions qu'elles reçoivent dans le cadre de la politique des retards scolaires. De plus, elles peuvent déterminer elles-mêmes les critères pour la sélection des enfants qui s'inscrivent dans les classes passerelles. Elles peuvent également indiquer quelles écoles doivent créer des classes passerelles. Ce sont ensuite les écoles qui sont responsables de l'organisation et du contenu du programme d'enseignement dans ces classes (Broekhof 2006 : 5-9).

Prenons la municipalité A, qui est connue pour sa composition démographique multiculturelle. Les classes passerelles à municipalité A accueillent des enfants nouvellement arrivés en âge scolaire qui ont entre 6 et 12 ans. Ces classes ne sont pas destinées aux enfants nouvellement arrivés de 4 et 5 ans. Ces derniers rejoignent les classes régulières de l'école maternelle (Gemeente X). Selon la définition de la municipalité A, la classe passerelle est destinée aux enfants des classes élémentaires en obligation scolaire arrivés récemment aux Pays-Bas et sans enseignement préalable en néerlandais<sup>15</sup>. Pour pouvoir déterminer si un enfant peut rejoindre une classe passerelle de l'enseignement primaire, la municipalité A a rédigé les critères suivants :

- L'enfant est un enfant nouvellement arrivé en âge scolaire, c'est-à-dire un enfant entre 6 et 11½ ans.
- L'enfant nouvellement arrivé en âge scolaire habite aux Pays-Bas depuis moins d'un an et demi.
- L'enfant nouvellement arrivé ne maîtrise pas (ou à peine) la langue néerlandaise ; il a un score D ou E pour le test TAK, un test d'expression orale.

(Jeugd, Onderwijs en Samenleving Gemeente X 2006 : 10)

La municipalité A a décidé de créer des classes passerelles à plein temps. Les classes passerelles à municipalité A doivent compter au moins huit élèves pour être subventionnées. De même, les classes passerelles qui sont uniquement destinées aux enfants nouvellement arrivés doivent, étant donné l'arrivée et le départ de ces enfants pendant l'année scolaire, compter au moins huit élèves qui se trouvent dans la classe passerelle pendant toute l'année scolaire (Jeugd, Onderwijs en Samenleving Gemeente X 2006 : 6).

---

<sup>15</sup> «*De schakelklas eerste opvang is bedoeld voor leerplichtige kinderen in de basisschoolleeftijd die recent in Nederland zijn gekomen en niet eerder onderwijs in de Nederlandse taal hebben gevolgd*» (Jeugd, Onderwijs en Samenleving Gemeente X 2006 : 9).

## 2.5 Politique(s) linguistique(s) en Belgique (municipalité B)

En 1991, une politique cohérente en matière d'enseignement appelée 'politique de priorité éducative'<sup>16</sup> apparaît qui est destinée aux enfants d'origine étrangère en Belgique, donc un groupe beaucoup plus large que les enfants nouvellement arrivés. Remarquons également que le nom de cette politique diffère du nom de la politique aux Pays-Bas, intitulée 'politique des retards scolaires'.

Avant 1991, seules quelques mesures permettaient de résoudre les problèmes scolaires des enfants étrangers, dont 'l'enseignement de rencontre mutuelle'<sup>17</sup>. Il s'agissait d'une expérience de la Communauté européenne pour stimuler l'enseignement des langues et cultures d'origine des enfants nouvellement arrivés. Ce type d'enseignement visait à favoriser l'intégration des enfants issus de la migration et à leur permettre de garder leur identité familiale (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 1). Il a été constaté que ces mesures, évaluées dans les années 90, n'ont pas amélioré la position de ces enfants dans l'enseignement. En outre, comme les mesures n'étaient destinées qu'aux enfants issus de la migration, beaucoup d'établissements scolaires avaient peur d'être stigmatisés comme 'école de migrants' s'ils participaient aux expériences, d'où la participation restreinte. En 1991, après la victoire de l'extrême droite aux élections, le gouvernement flamand a déclaré l'inefficacité des mesures existantes et accusé le retard des enfants nouvellement arrivés dans l'enseignement en Flandre. Le gouvernement a alors développé une nouvelle politique en matière d'enseignement. Il semble d'ailleurs que cette nouvelle politique et l'évaluation négative des expériences pour stimuler l'enseignement des langues et cultures d'origine était une démarche politique plus qu'une démarche scientifique. Je n'ai pas pu trouver par qui ni comment ces mesures ont été évaluées.

Voici les objectifs de la nouvelle politique développée en 1991 :

- Prévenir, combattre ou combler le retard scolaire<sup>18</sup>.
- Favoriser l'interaction entre les enfants nouvellement arrivés et les autres enfants dans le cadre d'une société multiculturelle<sup>19</sup>.
- Offrir la possibilité aux enfants nouvellement arrivés de développer leur propre identité<sup>20</sup>.

---

<sup>16</sup> *Onderwijsvoorrangsbeleid (ou OVB)* en néerlandais.

<sup>17</sup> *Elkaar Ontmoetend Onderwijs (ou EOO)* en néerlandais.

<sup>18</sup> *Onderwijsvoorrangsbeleid (ou OVB)* en néerlandais.

<sup>19</sup> *Intercultureel onderwijs (ou ICO)* en néerlandais.

- Accueillir les enfants nouvellement arrivés et aider ces enfants à s'intégrer dans l'enseignement régulier<sup>21</sup>.

(Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 1)

Je me focaliserai ci-dessous sur ce dernier point. Comme aux Pays-Bas, il existe des classes spéciales en Belgique où l'on accueille les enfants nouvellement arrivés que l'on appelle classes de rattrapage<sup>22</sup>. L'enseignement de rattrapage<sup>23</sup> doit préparer les enfants nouvellement arrivés à l'enseignement régulier et poursuit les mêmes buts que les classes passerelles aux Pays-Bas, à savoir l'apprentissage de la langue néerlandaise et l'intégration sociale<sup>24</sup>.

Il est important de mentionner que l'enseignement de rattrapage dans l'école primaire diffère de l'enseignement de rattrapage dans l'école secondaire. Dans l'enseignement secondaire, les enfants nouvellement arrivés suivent des cours de néerlandais dans une classe séparée avant de rejoindre la classe régulière comme les enfants nouvellement arrivés aux Pays-Bas. Par contre, et donnée particulièrement importante pour cette recherche, les enfants nouvellement arrivés dans l'enseignement primaire ne suivent pas uniquement des cours dans une classe spéciale. Ces enfants suivent également une grande partie de leurs cours dans la classe régulière, avec les autres enfants. Contrairement à l'enseignement secondaire, les enfants nouvellement arrivés dans l'enseignement primaire reçoivent seulement quelques heures d'accompagnement supplémentaire dans une classe séparée (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 3). On pourrait alors comparer ce système aux classes passerelles à mi-temps qui existent aux Pays-Bas, malgré le fait que le pourcentage des heures en classe passerelle est très inférieur à celui qui est dispensé aux Pays-Bas.

Pour pouvoir s'inscrire dans une classe de rattrapage de l'enseignement primaire en Belgique, un enfant doit répondre à tous les critères suivants :

---

<sup>20</sup> *Onderwijs in eigen taal en cultuur (ou OETC)* en néerlandais.

<sup>21</sup> *Onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers (ou OKAN)* en néerlandais.

<sup>22</sup> *Onthaalklassen* en néerlandais.

<sup>23</sup> *Onthaalonderwijs* en néerlandais.

<sup>24</sup> «*Onthaalonderwijs is onderwijs dat de taalvaardigheid Nederlands én de sociale integratie van de anderstalige nieuwkomer bevordert. [...] Het onthaalonderwijs ontwikkelt bij de anderstalige nieuwkomer de nodige taal- en andere vaardigheden om de leerboodschappen, die in de toekomstige klas zullen verstuurd worden, te kunnen begrijpen en om deel te kunnen nemen aan het sociale verkeer dat in de klas en op school plaatsgrijpt. Deze vaardigheden moeten de anderstalige nieuwkomers in staat stellen zich te integreren in onze samenleving.*» (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2).

- L'enfant est un enfant nouvellement arrivé, ce qui veut dire qu'il réside en Belgique depuis moins d'un an.
- L'enfant a 5 ans ou plus (ou l'enfant aura 5 ans au plus tard le 31 décembre).  
Remarquons qu'aux Pays-Bas, l'enfant doit avoir 6 ans.
- L'enfant a une autre langue d'origine que le néerlandais.
- L'enfant ne maîtrise pas assez la langue de scolarisation du pays d'accueil pour pouvoir suivre les cours réguliers. Remarquons que le gouvernement ne définit pas ce qu'il entend par le critère *assez*.
- L'enfant n'est pas inscrit ou n'a pas été inscrit dans une école où la langue de scolarisation est le néerlandais pendant une période supérieure à 9 mois.

(Vlaamse overheid)

Ce qui est intéressant, c'est que les écoles primaires en Flandre sont, depuis le premier septembre 2014, obligées de vérifier le niveau des enfants qui participent pour la première fois à l'enseignement primaire néerlandais en langue de scolarisation. Il s'agit d'un test qui mesure la situation initiale des enfants et qui est suivi par un trajet de langue adapté aux enfants individuellement dans une classe séparée. Les élèves qui ne maîtrisent pas, ou pas assez bien, la langue de scolarisation pour pouvoir suivre les cours, peuvent suivre un bain de langue<sup>25</sup> d'une année maximum. Ce bain de langue se focalise sur l'apprentissage de la langue néerlandaise afin que ces élèves puissent rejoindre, le plus rapidement possible, la classe régulière<sup>26</sup>. Il ne s'agit pas seulement d'un bain de langue pour les enfants nouvellement arrivés qui ne maîtrisent pas bien le néerlandais. Ce bain de langue est également destiné aux autres enfants qui ont des difficultés en langue néerlandaise.

Prenons maintenant la municipalité B. Ce qui est tout d'abord important de mentionner, c'est que toutes les écoles primaires de municipalité B doivent pouvoir accueillir des enfants nouvellement arrivés. Il y a pourtant quelques écoles, qu'on appelle des écoles expertes<sup>27</sup>, qui sont spécialisées dans l'accueil de ces enfants. La méthode d'enseignement diffère d'une école experte à l'autre. Certaines écoles placent les enfants nouvellement arrivés dans une

---

<sup>25</sup> *Taalbad* en néerlandais.

<sup>26</sup> «*Met taalbad bedoelen we de voltijdse en intensieve onderwijsactiviteiten die tot doel hebben de leerling door onderdompeling in de onderwijstaal deze onderwijstaal te laten verwerven, dit in functie van een snelle integratie in de reguliere onderwijsactiviteiten*» (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 4).

<sup>27</sup> *Expertisescholen* en néerlandais.

classe passerelle, mais d'autres choisissent de mettre ces enfants d'emblée dans une classe régulière (Kom-Pas X 2013 : 7). On s'aperçoit donc que ce sont les établissements scolaires qui décident du bien-fondé d'un enseignement en immersion ou à part.

Au cours de ces dernières années, le nombre des enfants nouvellement arrivés à municipalité B a augmenté. En outre, de plus en plus d'enfants nouvellement arrivés n'ont jamais été à l'école et n'ont pas du tout suivi de scolarité dans leur(s) pays. En 2011, 50% des enfants nouvellement arrivés dans les écoles primaires à municipalité B étaient des enfants nouvellement arrivés sans aucune expérience scolaire. Ces enfants ont d'autres besoins que les enfants nouvellement arrivés qui ont déjà été à l'école dans leur pays d'origine. C'est pourquoi le LOP de municipalité B<sup>28</sup> cherche à introduire une réglementation pour les enfants nouvellement arrivés sans expérience scolaire. Le LOP X demande alors de définir une nouvelle catégorie, à savoir les enfants nouvellement arrivés de 8 ans ou plus sans expérience scolaire. Il demande également de rédiger des critères pour pouvoir déterminer si un enfant appartient à la catégorie des enfants nouvellement arrivés sans expérience scolaire et d'organiser des classes spéciales pour ces enfants (LOP X Basisonderwijs 2011 : 1-5).

La municipalité B part du principe que les établissements scolaires jouent un rôle important au niveau de l'intégration et de l'apprentissage du néerlandais par les enfants nouvellement arrivés. La municipalité B souligne qu'une bonne connaissance du néerlandais est cruciale. Pourtant, elle encourage aussi le plurilinguisme. Pour elle, le plurilinguisme est un atout important pour les enfants. C'est pourquoi la municipalité veut donner la possibilité aux enfants nouvellement arrivés de favoriser, à l'aide des langues d'origine, l'apprentissage du néerlandais (Stad X 2012 : 72)<sup>29</sup> (voir chapitre 4 pour des informations complémentaires sur la prise en compte des langues et cultures d'origine des enfants nouvellement arrivés dans l'enseignement à municipalité B).

On pourrait conclure qu'il existe une grande variété de mesures que les établissements scolaires peuvent adopter pour faciliter et adapter l'enseignement aux besoins spécifiques des enfants nouvellement arrivés. Est-ce qu'on retrouve ces mesures dans la pratique, au niveau

---

<sup>28</sup> *Lokaal Overlegplatform Gemeente B.*

<sup>29</sup> «*We stimuleren een "rijke" taalomgeving van kleins af bij alle kinderen. Voor kinderen en jongeren die thuis Nederlands spreken is meertaligheid een grote troef in de Belgische en Europese context. Aan kinderen en jongeren met een andere thuistaal dan het Nederlands willen we de kans geven om met hun eerste taal als hulpmiddel de Nederlandse schooltaal met meer succes te verwerven.*» (Stad X 2012 : 72).

des écoles et des classes ? On pourrait également dire que les politiques linguistiques des Pays-Bas et de la Belgique diffèrent sur plusieurs points. Une des différences qui est très importante pour cette recherche est la méthode d'enseignement. A municipalité A, les enfants nouvellement arrivés sont accueillis dans des classes passerelles à plein temps, tandis que les enfants nouvellement arrivés qui sont admis à l'enseignement primaire à municipalité B suivent une grande partie de leurs cours dans les classes régulières. Quelle est la meilleure méthode d'enseignement pour les enfants nouvellement arrivés ? C'est ce que je vais examiner dans le chapitre suivant.

## **Chapitre 3 : Méthodes d'enseignement**

Dans ce chapitre, je me concentrerai d'abord sur l'acquisition d'une langue seconde. Je me pencherai ensuite sur les méthodes d'enseignement pour les enfants nouvellement arrivés qui apprennent une nouvelle langue, un sujet qui est à l'ordre du jour et sur lequel les avis sont partagés. Finalement, je parlerai des effets de la classe passerelle.

### **3.1 L'acquisition d'une langue seconde**

Van den Branden (2010) se demande comment les enseignants peuvent favoriser l'acquisition d'une langue seconde, à savoir le néerlandais. Après l'arrivée dans le pays d'accueil, l'enfant nouvellement arrivé ne peut pas parler beaucoup. Il s'agit d'une période silencieuse dans laquelle l'enfant écoute la langue et dans laquelle il essaie de donner du sens à ce qu'il entend. Selon Van den Branden, il est important de respecter cette période et de ne pas forcer l'enfant à parler. Pourtant, il faut stimuler le développement de la nouvelle langue et proposer aux enfants des tâches significatives qui sont liées à des expériences concrètes. Pour les enfants qui apprennent une nouvelle langue, le lien entre cette langue et le contexte concret est très important. Cela les aide à donner du sens aux nouveaux mots et expressions et les motive à parler (Van den Branden 2010 : 172)<sup>30</sup>. Il faut alors lier la nouvelle langue aux actions, aux objets, aux gestes, aux images et ainsi de suite. Ainsi, la nouvelle langue prend sens pour l'enfant nouvellement arrivé. En outre, Van den Branden encourage la stimulation de l'interaction pour donner aux enfants la possibilité de produire la nouvelle langue. Pour lui, il ne suffit pas de donner des cours de grammaire et de faire des exercices de vocabulaire ; il est important que les enfants apprennent à produire la nouvelle langue dans des situations concrètes. Les enseignants doivent provoquer les élèves et ils peuvent avoir des attentes plus ambitieuses envers les enfants nouvellement arrivés. Pour Van den Branden, cela aidera ces enfants à construire une image positive d'eux-mêmes, ce qui mènera à de meilleurs résultats scolaires (Van den Branden 2010 : 172).

### **3.2 Séparation ou inclusion ?**

La question qui se pose maintenant est de savoir quelle est la meilleure méthode d'enseignement pour les enfants nouvellement arrivés qui apprennent une nouvelle langue. Est-ce qu'ils apprennent mieux dans une classe séparée, où l'accent est mis sur

---

<sup>30</sup> «*In de concrete context van het hier-en-nu vinden zij veel ondersteuning om betekenis aan nieuwe woorden en uitdrukkingen te geven en veel motivatie om nieuwe taal op te pikken of taaluitingen te produceren*» (Van den Branden 2010 : 172).

l'apprentissage de la nouvelle langue, ou dans la classe régulière avec les autres enfants ? Il existe beaucoup d'études sur les diverses méthodes d'enseignement pour les enfants nouvellement arrivés. Une des études a été menée par Perregaux, Changkakoti, Hutter et Gremion (2008). Dans leur étude sur l'accueil scolaire des enfants nouvellement arrivés en Suisse, ils partent de l'idée que *«la tension entre séparation et inclusion qui concernait principalement les élèves souffrant de handicaps physiques et mentaux et/ou de graves difficultés scolaires, a trouvé un nouveau champ d'application avec les élèves allophones et allochtones»* (Perregaux, Changkakoti, Hutter & Gremion 2008 : 95). La Suisse présente une situation assez hétérogène dans la mesure où les cantons sont souverains en matière d'éducation pour l'enseignement obligatoire. Certaines communes en Suisse veulent des écoles séparées destinées aux enfants nouvellement arrivés. Selon ces communes, la bonne scolarité des élèves n'est plus garantie dans le système actuel. Perregaux, Changkakoti, Hutter et Gremion appellent cette forme, qui n'est d'ailleurs pas mise en place officiellement, une *«nouvelle forme d'apartheid»* employant des mots provocateurs pour finalement souligner qu'il y a toujours des personnes qui soutiennent que la séparation des enfants nouvellement arrivés serait la meilleure solution (Perregaux, Changkakoti, Hutter & Gremion 2008 : 95).

Perregaux, Changkakoti, Hutter et Gremion se demandent s'il faut placer ces enfants dans une classe particulière, où ils apprennent la langue française et où ils s'habituent aux codes socioculturels de leur nouvel environnement, ou s'il est mieux de placer ces enfants, dès le début, dans une classe régulière. Certains disent que dans ce dernier cas, les enfants nouvellement arrivés risquent *«de subir une fatale submersion linguistique plutôt qu'une immersion stimulante pour apprendre la langue scolaire»* (Perregaux, Changkakoti, Hutter & Gremion 2008 : 96). Selon ces personnes, dont des enseignants qui disent qu'il manque de formation concernant l'accueil des enfants nouvellement arrivés et l'enseignement d'une langue seconde, la séparation est la meilleure solution pour ces enfants. D'autres sont contre l'ouverture des classes séparées destinées aux enfants nouvellement arrivés. Pour eux, l'intégration de ces enfants ne peut pas être réalisée par la séparation. Ils expliquent que les enfants doivent apprendre la langue du pays d'accueil dans les interactions avec l'enseignant et les camarades de la classe régulière. Ils soulignent qu'il est très important pour la cohésion sociale future que tous les élèves se trouvent dans la même classe.

Au milieu des années 80, les écoles primaires en Suisse ont alors conclu un compromis : elles ont créé des structures d'accueil avec des enseignants qui suivent une formation sur l'enseignement de la langue française destiné aux enfants nouvellement arrivés. Il ne s'agit



pas de classes d'accueil, mais de structures que les enfants nouvellement arrivés peuvent fréquenter à mi-temps, ce qui permet, entre autres, la familiarisation des enfants avec l'école et la facilitation de leur intégration. On se demande pourtant si ces structures sont suffisantes, vu que les enfants nouvellement arrivés sont souvent en échec scolaire, et si elles répondent aux attentes des enfants, des familles et des enseignants (Perregaux, Changkakoti, Hutter & Gremion 2008 : 99).

### **3.3 La méthode d'enseignement selon Appel, Van den Branden et Paus et ses collègues**

Appel (1999) se demande également quelle est la meilleure façon de préparer les enfants nouvellement arrivés à l'intégration dans l'enseignement néerlandais. Il se focalise sur les trois modèles qu'on peut distinguer aux Pays-Bas. Premièrement, il y a l'accueil intégré<sup>31</sup>, ce qui veut dire que les enfants se trouvent la plupart du temps dans une classe régulière où ils suivent l'enseignement régulier. Quelques fois par semaine, ils vont dans une classe spéciale pour apprendre le néerlandais avec d'autres enfants qui ne maîtrisent pas encore cette langue. Dans cette classe, on stimule l'apprentissage de la langue néerlandaise. Appel avance que, de cette façon, l'intégration de l'enfant dans la classe néerlandaise est facilitée<sup>32</sup>. Deuxièmement, il y a l'accueil central<sup>33</sup>. Les enfants nouvellement arrivés y suivent tous les cours dans une classe séparée. Pendant ces cours, l'accent est mis sur l'apprentissage du néerlandais. Le troisième modèle est l'accueil combiné<sup>34</sup>. Il s'agit d'une combinaison des deux autres modèles, ce qui veut dire que les enfants nouvellement arrivés se trouvent une partie de la journée dans la classe séparée, où ils suivent des cours de néerlandais, et qu'ils se trouvent l'autre partie de la journée dans la classe régulière, où ils participent aux autres activités d'enseignement (Appel 1999 : 103).

Van den Branden (2010) se penche également sur les méthodes d'enseignement. Pour lui, les enfants nouvellement arrivés doivent se trouver, pour la plupart du temps, dans le groupe hétérogène, c'est-à-dire dans la classe régulière. Pour soutenir cela, il avance quatre arguments (Van den Branden 2010 : 173). Dans un groupe hétérogène,

1. les enfants nouvellement arrivés peuvent profiter des impulsions des enfants néerlandophones,

---

<sup>31</sup> *Geïntegreerde opvang* en néerlandais.

<sup>32</sup> «*De gewenning aan het Nederlandse onderwijs verloopt zo sneller dan wanneer het kind min of meer apart wordt gezet. Plaatsing in een Nederlandse schoolklas is ook stimulerend voor de Nederlandse taalverwerving.*» (Appel 1999 : 103).

<sup>33</sup> *Centrale opvang* en néerlandais.

<sup>34</sup> *Combi-opvang* en néerlandais.

2. les enseignants ont moins tendance à simplifier et à appauvrir l'enseignement, ce qui est favorable pour le développement du néerlandais des enfants nouvellement arrivés,
3. les enfants nouvellement arrivés peuvent mieux s'intégrer,
4. et on stimule une attitude positive envers la diversité chez tous les élèves.

Paus et ses collègues (2010) prennent une position contraire à celle de Van den Branden.

Pour eux, il faut placer les enfants nouvellement arrivés dans une classe séparée. Ils avancent les trois arguments suivants (Paus et al. 2010 : 429) :

1. il est favorable de placer les enfants nouvellement arrivés dans une classe homogène où les élèves ont à peu près les mêmes compétences en néerlandais,
2. le développement social et émotionnel des enfants sera facilité et la formation de groupe se fera en fonction des niveaux de compétences linguistiques,
3. et les enfants nouvellement arrivés qui ne comprennent pas encore la langue seconde et qui ont été placé trop tôt dans une classe régulière risquent de ne pas absorber toutes les informations nécessaires.

### **3.4 Effets des classes passerelles selon Mulder et ses collègues**

On s'aperçoit alors que les opinions sur la meilleure méthode d'enseignement sont partagées. Penchons-nous alors sur une recherche qui parle des effets des classes passerelles, ce qui pourrait aider à prendre position par rapport aux différentes opinions. Par ordre du ministère de l'Education, de la Culture et de la Recherche, l'institut de recherche de l'Université Radboud de Nimègue et l'institut de recherche SCO-Kohnstamm d'Amsterdam ont mené une recherche sur les effets des classes passerelles aux Pays-Bas. Il s'agit d'une recherche qui porte sur les différents types de classes passerelles (la classe passerelle à plein temps, la classe passerelle à mi-temps et le programme de journée prolongée) et sur les effets de ces types de classes sur les performances langagières des enfants (Mulder et al. 2009 : 1).

Mulder et ses collègues se demandent quel est l'effet des classes passerelles sur le bien-être des enfants. Ils se posent également la question de savoir si l'objectif des classes passerelles, à savoir l'amélioration de la maîtrise de la langue néerlandaise, est atteint ou non. Pour déterminer ce dernier, ils ont évalué, au début et à la fin de l'année scolaire, la maîtrise de la langue des enfants (autochtones et allochtones) qui se trouvent dans les classes passerelles et des enfants qui se trouvent dans les classes régulières. Ces derniers enfants forment le groupe contrôle et ont plus ou moins les mêmes caractéristiques (le même niveau initial et le même origine sociale-ethnique) que le groupe d'enfants qui se trouvent dans les classes passerelles.

Il est d'ailleurs important de mentionner que la recherche de Mulder et ses collègues concerne les classes passerelles qui ne sont pas destinées aux enfants nouvellement arrivés, mais aux autres enfants (autochtones et allochtones) qui ont des difficultés en langue néerlandaise. Ils expliquent que ce n'est pas possible de faire passer des tests aux enfants nouvellement arrivés qui ont un niveau du néerlandais très limité<sup>35</sup>.

Concentrons-nous dans un premier temps sur les effets les plus importants au niveau cognitif. Pour analyser l'évolution de la maîtrise de la langue néerlandaise, les élèves des classes passerelles de différentes écoles ont passé des tests de vocabulaire, de compréhension écrite et de calcul. Leur évolution a été comparée à celle des enfants qui se trouvent dans les classes régulières. La figure 7, qui se trouve ci-dessous, montre les résultats. Le signe plus veut dire que les enfants des classes passerelles ont évolué mieux que les enfants des classes régulières, le signe d'égalité veut dire qu'il n'y a pas de différences entre les deux groupes et le signe moins veut dire que les enfants des classes passerelles ont moins évolué que les enfants qui se trouvent dans les classes régulières.

---

<sup>35</sup> «*De schakelklassen voor neveninstromers zijn buiten het effectonderzoek gehouden. De reden daarvoor is dat in deze klassen de taalvaardigheid in het Nederlands van de kinderen in het algemeen zo gering is, dat het niet mogelijk is om bij de start van de schakelklas de taal-, lees- en rekentoetsen af te nemen. Het gaat immers om kinderen die nog maar kort in Nederland wonen en de schakelklas bezoeken om een basis te leggen voor de beheersing van de Nederlandse taal.*» (Mulder et al. 2009 : 9).

<b>OBIS</b>				
<i>Leeftijdscat. 1</i>				
<i>(Instroomgroep)</i>				
	Nazeggen	Lezen	Rekenen	
autocht. schakelklas	+	+	=	
allocht. Schakelklas	=	+	+	
<i>Leeftijdscat. 2</i>				
<i>afkomstig uit groep 1</i>				
	Nazeggen	Lezen	Rekenen	
autocht. schakelklas	+	=	=	
allocht. schakelklas	+	=	=	
<i>Leeftijdscat. 3</i>				
<i>afkomstig uit groep 1</i>				
	Nazeggen	Lezen	Rekenen	
autocht. schakelklas	=	-	=	
allocht. schakelklas	=	+	=	
<b>Cito</b>				
<i>afkomstig uit groep 1-2</i>				
	Taal voor Kleuters	Ordenen		
autocht. schakelklas	+	+		
allocht. schakelklas	=	-		
<i>afkomstig uit groep 3-4</i>				
	woordenschat	technisch lezen	rekenen oud	rekenen nieuw
autocht. schakelklas	+	+	+	+
allocht. schakelklas	+	+	+	+
<i>afkomstig uit groep 5-6</i>				
	begrijpend lezen	technisch lezen	rekenen oud	rekenen nieuw
allocht. schakelklas	=	+	=	+
<i>groep 8</i>				
	begrijpend lezen	n.v.t.	rekenen	
allocht. schakelklas	=		=	

Figure 7 : Evolution des enfants dans les classes passerelles : une distinction entre les enfants autochtones et les enfants allochtones (Mulder et al. 2009 : 93).

Cette figure montre que la maîtrise du néerlandais des enfants des classes passerelles a, en général, évolué mieux que la maîtrise du néerlandais des enfants qui se trouvent dans les classes régulières. Regardons par exemple les résultats des enfants des classes passerelles 3 et 4<sup>36</sup>. Par rapport aux enfants des classes régulières, ces enfants ont connu une grande évolution au niveau du vocabulaire et de la lecture. De plus, Mulder et ses collègues avancent que la focalisation sur l'enseignement de la langue n'a pas eu d'effet négatif sur les performances des enfants au niveau du calcul. En ce qui concerne le calcul, l'évolution des enfants des classes passerelles est égale à ou plus importante que l'évolution des enfants qui se trouvent dans les classes régulières (Mulder et al. 2009 : 94).

<sup>36</sup> Par classes passerelles 3 et 4, j'entends les groupes 3 et 4 (*groep 3 en 4* en néerlandais), tels qu'ils sont appelés aux Pays-Bas.

Passons ensuite aux effets des classes passerelles au niveau non-cognitif. Mulder et ses collègues se demandent s'il est favorable ou non pour l'image de soi, le comportement et le plaisir à l'école d'être placé dans une classe passerelle. Pour déterminer cela, les enseignants des classes passerelles ont évalué, au début et à la fin de l'année scolaire, la confiance en soi des élèves. Ils ont été demandé de rédiger des profils d'élèves et d'évaluer le comportement de ces élèves (Mulder et al. 2009 : 18). Mulder et ses collègues concluent que les élèves autochtones qui se trouvent dans les classes passerelles 3 à 7 ont plus de confiance en eux à la fin de l'année scolaire qu'au début de l'année. Selon les résultats de cette recherche, ces élèves ont, à la fin de l'année, autant de confiance en eux que les élèves des classes régulières. En ce qui concerne la confiance en soi des élèves allochtones qui se trouvent dans les classes passerelles, Mulder et ses collègues constatent qu'il n'y a pas de changements au cours de l'année scolaire. Leur confiance en eux-mêmes est d'ailleurs aussi grande que la confiance en soi des élèves des classes régulières (Mulder et al. 2009 : 95). Les élèves ont également répondu aux questions concernant leur bien-être à l'école. Mulder et ses collègues concluent que les enfants (autochtones et allochtones) qui se trouvent dans les classes passerelles vont à l'école avec plaisir et qu'ils se sentent aussi à l'aise que les enfants qui se trouvent dans les classes régulières (Mulder et al. 2009 : 96).

Finalement, Mulder et ses collègues se demandent s'il y a une différence au niveau de l'efficacité entre les différents types de classes passerelles. Ils concluent que la maîtrise du néerlandais des enfants des classes passerelles 1 et 2 a mieux évolué dans les classes passerelles à mi-temps que la maîtrise du néerlandais des enfants qui se trouvent dans les classes passerelles à plein temps. Mulder et ses collègues expliquent qu'il s'agit d'un résultat frappant. L'année précédente, ils avaient conclu que l'évolution des enfants qui se trouvaient dans les classes passerelles à plein temps était plus grande que celle des enfants qui se trouvaient dans les classes passerelles à mi-temps. En ce qui concerne les enfants des classes passerelles 3 et 4, les auteurs concluent entre autres que le vocabulaire des enfants qui se trouvent dans les classes passerelles à plein temps a mieux évolué que le vocabulaire des enfants qui se trouvent dans les classes passerelles à mi-temps ou qui suivent le programme de journée prolongée. C'est également un résultat qui diffère du résultat de l'année précédente, dans laquelle Mulder et ses collègues avaient constaté une plus grande évolution au niveau du vocabulaire dans les classes passerelles à mi-temps (Mulder et al. 2009 : 96).

Pour terminer ce chapitre, on pourrait dire que les opinions sur la meilleure méthode d'enseignement pour les enfants nouvellement arrivés sont partagées. Pour certains, les

enfants nouvellement arrivés doivent être accueillis dans le groupe hétérogène ou bien dans la classe régulière. Pour d'autres, les enfants nouvellement arrivés doivent être placés dans une classe passerelle qui sépare ces enfants des autres enfants. De plus, les résultats de la recherche sur les effets des classes passerelles, menée par Mulder et ses collègues, ne sont pas stables. On pourrait alors conclure qu'il est très difficile de dire quelle méthode d'enseignement et quel type de classe est le plus efficace. Dans le chapitre suivant, je présenterai également différents points de vue, cette fois-ci sur la prise en compte ou non des langues et cultures d'origine dans l'enseignement.

## Chapitre 4 : La prise en compte des langues et cultures d'origine

Ce chapitre se focalise sur la prise en compte des langues et cultures d'origine des enfants nouvellement arrivés dans l'enseignement. Tout d'abord, je présenterai différents points de vue concernant ce sujet. Je terminerai ce chapitre par plusieurs initiatives en faveur du plurilinguisme dans l'enseignement, dont le projet 'Langue d'origine dans l'enseignement'<sup>37</sup>, selon lequel il faut prendre en compte les langues d'origine dans l'enseignement pour pouvoir développer les compétences scolaires des enfants nouvellement arrivés.

### 4.1 L'enseignement interculturel selon Appel

Commençons par Appel (1999), qui avance que c'est aux établissements scolaires de préparer les élèves à vivre, à travailler et à fonctionner dans une société multiculturelle. D'où l'importance de l'enseignement interculturel et d'une approche multi-ethnique qui tient compte de différents cadres référentiels des élèves. Pourtant, Appel avance que c'est l'approche mono-ethnique qui est souvent dominante dans l'enseignement. En général, les enseignants et les matériaux scolaires prennent pour point de départ une seule langue, une seule religion, une histoire partagée et ainsi de suite. Dans ce cadre, la question suivante est très connue : «*Waar komt de Rijn ons land binnen?*» Remarquons que pour beaucoup d'enfants, la Hollande n'est pas encore directement *leur* pays. Par contre, une approche multi-ethnique tient compte de plusieurs cultures, plusieurs religions et plusieurs histoires. Cela signifie que les langues d'origine de tous les enfants ont une place dans l'enseignement et que les écoles prennent par exemple des dispositions pendant le Ramadan pour les enfants et les familles concernés (Appel 1999 : 72-74). Pour Appel, il est très important que les enseignants sachent s'adresser aux enfants nouvellement arrivés et qu'ils sachent ce qu'ils peuvent attendre de ces enfants. Il donne l'exemple d'un enseignant qui dit qu'il y a des élèves qui ont des difficultés à s'exprimer et à donner leur avis en classe. Selon cet enseignant, il est plus facile pour ces élèves de formuler un avis avec des camarades de classe et de parler en termes de *nous* (Appel 1999 : 74)<sup>38</sup>.

---

<sup>37</sup> *Thuis taal in onderwijs* en néerlandais.

<sup>38</sup> «*Een aantal allochtone leerlingen vindt het soms moeilijk om in de klas hun mening ergens over te geven. Ze spreken liever in termen van wat wij ergens van vinden, dan over wat ik ervan vind. Tegenwoordig laat ik leerlingen daarom eerst in groepjes praten. Daarna vraag ik: wat vonden jullie? De leerlingen praten dan namens de groep en geven op die manier veel gemakkelijker hun eigen mening.*» (Appel 1999 : 74).

Malgré le fait que la plupart des écoles reconnaissent l'importance de l'enseignement interculturel, il y a encore peu d'écoles primaires où ce type d'enseignement est présent. Selon Appel, il y a seulement quelques écoles où les enseignants prêtent régulièrement attention aux différentes langues et cultures. Il souligne que les enseignants doivent donner des exemples d'autres pays et d'autres cultures. Il dit que les écoles peuvent aussi faire appel aux parents des enfants pendant les cours sur les différentes cultures (Appel 1999 : 75).

#### **4.2 La pluralité culturelle dans les manuels scolaires selon Van de Laarschot**

Tout comme Appel, qui a constaté que les enseignants et les matériaux scolaires se concentrent souvent sur une langue, une religion et une histoire, pour Van de Laarschot (1997) il est important que les matériaux scolaires tiennent compte de la pluralité culturelle des élèves. Elle donne l'exemple des cours d'histoire, où l'analyse des guerres de religion du point de vue chrétien ne suffit plus. Aujourd'hui, il faut aussi analyser le point de vue musulman. De cette façon, l'enseignement s'adresse à tous les élèves. Van de Laarschot avance que beaucoup de manuels scolaires ne tiennent pas compte de la pluralité culturelle des élèves et qu'ils prennent pour point de départ une perspective néerlandaise. Pour illustrer cela, elle donne l'exemple d'un manuel scolaire qui prend comme point de départ les coutumes aux Pays-Bas et dans lequel on parle en termes de 'nous' et d' 'ici' (Van de Laarschot 1997 : 57)<sup>39</sup>.

Du fait de cette perspective ou de ce cadre référentiel néerlandais, il peut y avoir des élèves qui ne se sentent pas concernés ou qui ne savent pas se situer. De plus, ces élèves peuvent avoir des difficultés à comprendre et à interpréter de tels textes. Pour Van de Laarschot, il est important que les enseignants soient conscients de la perspective et des pronoms personnels qui sont utilisés dans un texte. Outre ces pronoms personnels qui peuvent renvoyer à une certaine culture, la plupart des manuels scolaires prennent pour point de départ des connaissances préalables, des normes et des valeurs néerlandaises. Pensez par exemple aux normes et aux valeurs concernant les relations familiales, l'attitude par rapport à la nature et ainsi de suite. La plupart des gens aux Pays-Bas pensent que les chiens et les chats sont des animaux domestiques et que les vaches peuvent être destinées à être mangées. Van de Laarschot dit que beaucoup de manuels scolaires ne tiennent pas compte d'autres pays et

---

<sup>39</sup> «*Net als hier gaan ook in Frankrijk dagelijks drommen mensen naar hun werk of naar school. [...] Laten we besluiten met een gewoonte die buitenlanders erg opvalt: Fransen geven elkaar vaker een hand dan wij. Bij iedere 'bonjour' of 'au revoir' komt wel en handdruk.*» (Van de Laarschot 1997 : 57).



d'autres cultures où il n'est pas d'usage d'avoir des chiens et des chats comme animaux domestiques ni de tuer des vaches pour les manger (Van de Laarschot 1997 : 57). Pensez également aux cours de biologie, où les élèves doivent apprendre à décrire et à classifier les animaux. Beaucoup d'enseignants et beaucoup de manuels scolaires prennent pour point de départ les animaux qui existent dans leur propre environnement, tandis qu'il est possible que ces animaux ne soient pas connus pour les élèves qui viennent d'autres pays (Van de Laarschot 1997 : 59). Pour Van de Laarschot, il est alors important que les enseignants restent attentifs aux perspectives qui sont utilisées dans les matériaux scolaires et qu'ils veillent à ce que tous les élèves puissent se reconnaître dans les matériaux scolaires. Autrement dit, il faut répondre à la pluralité culturelle des élèves et faire des parallèles entre l'histoire ou les coutumes de différentes cultures et différents pays d'origine (Van de Laarschot 1997 : 59).

### **4.3 Le plurilinguisme dans l'enseignement selon Van den Branden**

Van den Branden (2010) est l'un des auteurs qui se penche sur les langues d'origine<sup>40</sup> des enfants nouvellement arrivés. Il se demande si les établissements scolaires doivent accorder une place à ces langues et avance plusieurs avantages de la prise en compte des langues d'origine. Tout d'abord, il dit que la langue d'origine d'un enfant nouvellement arrivé peut être un «*steiger*», ou bien un outil pour favoriser l'apprentissage de la nouvelle langue. Il explique que si les enfants acquièrent d'abord des compétences et des connaissances dans une langue qu'ils maîtrisent le mieux, il sera plus facile pour eux d'apprendre un nouveau sujet dans la langue seconde. Il donne l'exemple des enfants qui acquièrent d'abord des connaissances sur des aimants, des leviers et des divisions dans leurs langues d'origine, et qui comprennent ensuite mieux l'explication en néerlandais sur ces sujets (Van den Branden 2010 : 178)<sup>41</sup>. Pour renforcer ce point de vue, Van den Branden avance l'hypothèse de *Common Underlying Proficiency* de Cummins. Selon cette théorie, le développement de la langue d'origine peut faciliter l'acquisition de la langue seconde. Par exemple, les enfants qui apprennent d'abord à lire et à utiliser des stratégies de lecture dans leurs langues d'origine ont ensuite beaucoup moins de mal à appliquer ces stratégies quand ils lisent des textes dans la nouvelle langue (Van den Branden 2010 : 178-179)<sup>42</sup>. Deuxièmement, Van den Branden dit

---

<sup>40</sup> *Thuis talen* en néerlandais.

<sup>41</sup> «*Als anderstalige leerlingen eerst in hun moedertaal kennis opbouwen over magneten, hefboomen en staartdelingen dan zullen ze het makkelijker hebben om nadien een Nederlandstalige uitleg over die dingen te begrijpen*» (Van den Branden 2010 : 178).

<sup>42</sup> «*Wie bijvoorbeeld in de moedertaal tot op hoog niveau leert begrijpend lezen, zal heel wat leesstrategieën, inzichten in de opbouw van teksten en kennis van tekstgenres kunnen inzetten als hij met schoolse teksten in een tweede taal wordt geconfronteerd. Ze hoeven de inzichten*

que la prise en compte des langues d'origine des enfants nouvellement arrivés peut avoir un effet positif sur le bien-être socio-émotionnel et le développement de l'identité de ces enfants. Les enfants nouvellement arrivés se sentent respectés quand l'école prête, de manière positive, attention aux langues d'origine. Si l'école interdit ou traite de manière inférieure les langues d'origine, les enfants nouvellement arrivés se sentent rejetés, ce qui pourrait être un véritable obstacle à l'apprentissage. Troisièmement, Van den Branden indique que la prise en compte des langues d'origine peut entraîner des attitudes positives envers le multilinguisme et l'apprentissage d'autres langues. Si l'école réagit de manière positive à la présence d'autres langues, les enfants peuvent suivre cet exemple et développer une attitude positive envers ces langues. Le quatrième avantage que Van den Branden mentionne est l'investissement dans le multilinguisme fonctionnel de la population. Il explique que la stimulation du développement des langues d'origine des enfants nouvellement arrivés n'est pas uniquement un enrichissement pour les enfants, mais également pour la société qui a, dans divers secteurs, besoin des personnes qui maîtrisent ces langues. Finalement, Van den Branden explique que la prise en compte des langues d'origine dans l'enseignement peut stimuler la communication et renforcer la relation avec les familles des enfants nouvellement arrivés, qui auront ainsi la possibilité de participer dans l'enseignement (Van den Branden 2010 : 179-180).

Van den Branden avance qu'il y a plusieurs manières de prendre en compte, de façon positive, les langues d'origine des enfants nouvellement arrivés. Certaines mesures, comme l'enseignement bilingue ou multilingue, sont très radicales. D'autres mesures sont plus faciles à appliquer dans l'enseignement. Pensez par exemple au renvoi aux autres langues et dialectes pendant les activités scolaires néerlandaises, à la traduction des mots difficiles dans les langues d'origine et ainsi de suite. Van den Branden dit que l'enseignement en Flandre considère le plurilinguisme parfois comme un problème ou un obstacle à la réussite scolaire des enfants nouvellement arrivés. Pourtant, il dit que cela n'est pas toujours le cas et qu'une stimulation de l'apprentissage du néerlandais et une attitude positive envers les langues d'origine des enfants ne s'excluent pas (Van den Branden 2010 : 184-186)<sup>43</sup>.

#### **4.4 Le plurilinguisme dans l'enseignement selon Auger**

Auger (2008) se penche également sur les avantages de la prise en compte des langues

---

*en vaardigheden niet helemaal opnieuw te verwerven als ze met een nieuwe taal worden geconfronteerd.» (Van den Branden 2010 : 178-179).*

<sup>43</sup> *«Een doorgedreven investering in de taalontwikkeling Nederlands van alle leerlingen en een positieve houding ten opzichte van de thuistalen van anderstalige leerlingen sluiten elkaar geenszins uit» (Van den Branden 2010 : 184-186).*

d'origine dans l'enseignement. Elle a mené une étude sur les pratiques en classe et les représentations sur le plurilinguisme dans les classes et souligne que le plurilinguisme des enfants nouvellement arrivés est souvent perçu de façon négative. Elle montre que les enfants nouvellement arrivés se sentent souvent obligés d'apprendre la langue seconde sans que leurs langues d'origine soient valorisées. Ces enfants dévalorisent alors leurs langues d'origine par rapport à la langue dominante, ce qui est dommageable selon Auger. Elle mentionne les recherches qui montrent qu'une perception positive de la langue d'origine et de la langue seconde favorise l'apprentissage des deux langues. Elle avance également les études de Cummins, qui montrent qu'il existe des liens entre le bilinguisme et les capacités à transférer des compétences d'une langue à l'autre (Auger 2008 : 128).

Selon Auger, il faut considérer le plurilinguisme des enfants nouvellement arrivés comme une ressource et créer des activités (qu'elle appelle des activités «*comparons nos langues*») qui tiennent compte de leurs langues d'origine. Auger avance entre autres que cela peut changer, de manière positive, le regard des enseignants sur les apprenants. Elle explique que les enseignants seront moins découragés lorsqu'ils verront leurs élèves actifs prendre la parole et qu'ils constateront que ces élèves ont déjà des capacités et des connaissances qui peuvent être transférées dans la langue seconde, même s'ils n'ont jamais été à l'école antérieurement. En outre, Auger avance que les activités qui tiennent compte des langues d'origine peuvent faciliter l'insertion scolaire et sociale des enfants nouvellement arrivés.

Un des avantages de la prise en compte des langues d'origine dans l'enseignement qu'Auger met en avant est l'intégration dans le groupe par une prise de responsabilité. Si les enseignants organisent des activités auxquelles tous les élèves peuvent participer et si les enfants nouvellement arrivés sont responsables de leur dire, ces enfants trouvent plus facilement leur place dans le groupe (Auger 2008 : 131). Auger explique ensuite qu'il faut donner une place aux langues d'origine pour que tous les élèves puissent comprendre la conversation. Si on interdit les langues d'origine dans la classe, on risque que les élèves ne se comprennent pas dans certains cas. Selon Auger, il serait mieux d'accepter (uniquement à certains moments) que les enfants nouvellement arrivés utilisent parfois leurs langues d'origine : «*Laisser à chacun la chance de s'exprimer dans sa langue permet, notamment en cas d'impasse communicationnelle, de réduire le stress lié à ces situations d'incompréhension qui tournent parfois aux malentendus*» (Auger 2008 : 133). Auger souligne qu'il n'y a pas seulement des avantages pour les enfants nouvellement arrivés, qui se trouvent valorisés par la prise en compte de leurs langues d'origine. Les autres enfants peuvent également profiter de la prise

en compte de ces langues. Ces enfants peuvent prendre conscience de l'existence de différentes langues et développer une attitude positive envers la diversité linguistique. Cela les aidera à vivre dans une société multiculturelle (Auger 2008 : 133). L'avantage suivant qu'Auger met en avant est le partenariat avec les parents des enfants nouvellement arrivés. Il n'est pas facile pour les parents qui ne parlent pas bien la langue du pays d'accueil d'entrer en contact avec l'école de leurs enfants. Auger dit que certains parents sont heureux de la prise en compte des langues d'origine. Ils se sentent reconnus et plus assurés quand ils entrent en contact avec le personnel scolaire. D'autres parents, qui croient que la prise en compte des langues d'origine est un obstacle à l'intégration et à l'apprentissage de la langue seconde par leurs enfants, sont plus réticents (Auger 2008 : 133). Il est bien possible que ces derniers parents aient des raisons de ne pas vouloir promouvoir leurs propres langues et cultures.

#### **4.5 La diversité linguistique dans l'enseignement selon Sierens et Van Avermaet**

Sierens et Van Avermaet (2014) adoptent un positionnement critique par rapport à la diversité linguistique dans l'enseignement. Ils soulignent qu'on considère le plurilinguisme comme un atout ou une valeur ajoutée et que la maîtrise de plusieurs langues est très importante pour pouvoir travailler et fonctionner dans le monde. C'est pourquoi les élèves sont encouragés à apprendre les langues étrangères, comme l'anglais, le français, l'allemand, l'espagnol et l'italien. Ce qui frappe Sierens et Van Avermaet, c'est le fait que le plurilinguisme des enfants nouvellement arrivés est souvent considéré comme un handicap ou un obstacle à la réussite scolaire (Sierens & Van Avermaet 2014 : 2)<sup>44</sup>. Sierens et Van Avermaet avancent qu'il y a des écoles en Flandre qui encouragent les parents à abandonner leurs langues d'origine dans des situations de communication avec leurs enfants. Selon ces écoles, les parents doivent donner la priorité à la langue néerlandaise. Dans d'autres écoles, les enfants ne peuvent pas parler d'autres langues que le néerlandais. Parler sa langue d'origine est interdit. Sierens et Van Avermaet expliquent que ce ne sont souvent pas des attitudes négatives envers les langues d'origine des enfants nouvellement arrivés qui mènent à une interdiction des langues d'origine aux écoles. Ce sont plutôt les soucis des écoles concernant la réussite scolaire de ces enfants (Sierens & Van Avermaet 2014 : 2).

Sierens et Van Avermaet se penchent ensuite sur le monolinguisme et le plurilinguisme dans l'enseignement. Ils expliquent que pour les partisans d'une approche monolingue, les langues

---

<sup>44</sup> «*Nevertheless we do have to wonder what will happen when they hear that learning foreign languages is important for their future but their own 'foreign' language presents an obstacle or handicap for that same future*» (Sierens & Van Avermaet 2014 : 2).

d'origine des enfants nouvellement arrivés ne doivent pas jouer un rôle à l'école. Beaucoup d'écoles en Flandre connaissent une politique linguistique «*Dutch-only*» et interdisent l'utilisation des langues d'origine. Elles considèrent ces langues comme un obstacle à l'apprentissage effectif de la langue néerlandaise. Selon les partisans de cette approche, la meilleure méthode d'apprendre le néerlandais et d'intégrer les enfants nouvellement arrivés est de les plonger, le plus souvent et le plus rapidement possible, dans la nouvelle langue. Ces partisans croient que l'utilisation des langues d'origine freine le développement de la nouvelle langue (Sierens & Van Avermaet 2014 : 4)<sup>45</sup>. Pour les partisans d'une approche multilingue, la langue d'origine forme une base importante pour l'apprentissage de la langue seconde. Ils se basent sur la théorie de Cummins, qui a constaté que l'acquisition de certaines compétences dans une langue qui n'est pas la langue d'origine sera plus facile si quelqu'un a de bonnes compétences dans sa langue d'origine (Sierens & Van Avermaet 2014 : 6)<sup>46</sup>. Les partisans d'une approche multilingue avancent également que la prise en compte des langues d'origine renforce l'estime de soi et améliore le bien-être des enfants nouvellement arrivés, ce qui a une influence positive sur leurs résultats scolaires. En outre, la prise en compte des langues d'origine dans l'enseignement aide à préserver ces langues (Sierens & Van Avermaet 2014 : 4-5).

Sierens et Van Avermaet proposent ensuite trois stratégies pour répondre à la diversité linguistique aux établissements scolaires :

1. Une politique linguistique constructive et ouverte qui comprend toutes les langues d'origine des enfants nouvellement arrivés. Sierens et Van Avermaet soulignent que le principe d'immersion en langue néerlandaise est autre chose que le monolinguisme au sens strict. Beaucoup d'écoles connaissent une politique linguistique «*Dutch-only*» et sont contre la prise en compte des langues d'origine. Il y a pourtant une différence entre la stimulation de l'utilisation du néerlandais et l'interdiction totale des langues d'origine. Ce dernier ne semble d'ailleurs pas améliorer la maîtrise du néerlandais. De plus, Sierens et Van Avermaet avancent qu'il est impossible de contrôler si les élèves utilisent leurs langues d'origine pendant la récréation. Selon eux, il est tout

---

<sup>45</sup> «*Whenever children use their home language, they steal away time they could use to practice Dutch and as such slow down the development of the second language*» (Sierens & Van Avermaet 2014 : 4).

<sup>46</sup> «*For example, the easiest way to learn to read and write is to learn it in the language you know best, your first language (or better, the formal version of your first language)*» (Sierens & Van Avermaet 2014 : 6).

simplement impossible d'interdire complètement l'utilisation des langues d'origine. C'est pourquoi Sierens et Van Avermaet proposent un compromis : permettre l'utilisation des langues d'origine pendant la récréation et encourager l'utilisation de la langue néerlandaise dans la classe (Sierens & Van Avermaet 2014 : 14-16).

2. Une conscience linguistique et une attitude positive envers la diversité linguistique. Pour Sierens et Van Avermaet, il est très important que les élèves soient ouverts à la diversité linguistique et qu'ils soient motivés à apprendre d'autres langues. Les écoles doivent alors aider les élèves à construire une attitude positive envers ces langues. Cela mènera à une meilleure compréhension entre les différents élèves. De plus, ils disent qu'une attitude positive est favorable pour le bien-être et le développement de l'identité des enfants nouvellement arrivés, ce qui a une influence positive sur la motivation et les résultats scolaires de ces enfants (Sierens & Van Avermaet 2014 : 17)<sup>47</sup>. Cela vaut également pour les parents des enfants nouvellement arrivés. Une attitude positive envers les langues d'origine est une manière importante d'augmenter l'estime de soi des parents pendant des situations de communication avec l'école et d'augmenter la participation de ces parents.
3. Un apprentissage multilingue fonctionnel. Pour ces mêmes auteurs, la langue d'origine joue un rôle essentiel dans l'acquisition de la langue seconde. Pour illustrer cette stratégie, ils donnent l'exemple d'un enseignant qui encourage les élèves à aider les enfants nouvellement arrivés qui ne maîtrisent pas encore très bien le néerlandais. Quand ils leur expliquent ce qu'il faut faire ou quand ils préparent un travail de groupe, les élèves peuvent utiliser d'autres langues que le néerlandais, dans le cas de cet exemple, le turc. Quand le professeur explique le sujet ensuite en néerlandais, le sujet de la leçon devient plus clair pour les enfants nouvellement arrivés. C'est alors l'explication en turc qui a facilité cette compréhension (Sierens & Van Avermaet 2014 : 20)<sup>48</sup>.

---

<sup>47</sup> «*The attention paid to their native language increases its status, and because these children become experts in their mother tongue, their self-esteem increases, and with it, indirectly, their motivation to learn and their school results*» (Sierens & Van Avermaet 2014 : 17).

<sup>48</sup> «*When student A explains something to student B in Turkish and the teacher paraphrases this in Dutch, the topics which are acquired in Turkish will reinforce the acquisition of certain concepts and insights about levers in Dutch. This is the core of functional multilingual learning; the insights about levers are gained using different linguistic pathways and*

#### 4.6 Initiatives en faveur du plurilinguisme dans l'enseignement

Après avoir montré les différents arguments en faveur ou en défaveur de la prise en compte des langues et cultures d'origine dans l'enseignement, il paraît intéressant de se pencher sur quelques initiatives en faveur du plurilinguisme dans l'enseignement.

Regardons dans un premier temps les programmes dont parlent Extra et Yağmur (2004). Dans le rapport intitulé *Language diversity in multicultural Europe. Comparative perspectives on immigrant minority languages at home and at school*, Extra et Yağmur (2004) ont étudié le statut des langues d'origine à partir de différentes perspectives. Une des perspectives qu'ils mettent en avant est celle de l'enseignement. Les auteurs avancent que l'enseignement en langues d'origine est souvent considéré comme obstacle à l'intégration des enfants et que la plupart des pays européens excluent les langues d'origine de leur curriculum scolaire (Extra & Yağmur 2004 : 18). Pour souligner le contraste avec les écoles aux Pays-Bas, où l'enseignement en langues d'origine a été supprimé, les auteurs avancent deux programmes d'action positive, menés en Allemagne et en Australie.

Le premier programme est celui de *Muttersprachlicher Unterricht* ou 'enseignement en langues d'origine'. Il s'agit d'un programme en faveur du multilinguisme dans l'enseignement, soutenu par le gouvernement. Les écoles qui participent au programme offrent, sur la demande des parents, des cours dans plusieurs langues d'origine donnés par des enseignants qualifiés. Les auteurs avancent qu'il s'agit des mesures pour stimuler une atmosphère positive, aussi bien dans l'enseignement que dans la société. Ils expliquent que si les élèves savent que leur langue d'origine est respectée à l'école, ils développent une image de soi plus positive. En outre, les auteurs avancent que par ces méthodes, on stimule la communication interculturelle et la tolérance réciproque. Le deuxième programme que les auteurs mettent en avant est celui de *Language Other Than English* ou 'une autre langue que l'anglais'. Il s'agit d'un programme, développé en Australie, qui encourage tous les élèves, et non seulement les enfants nouvellement arrivés, à apprendre plusieurs langues. Dans les écoles participantes, tous les élèves apprennent une nouvelle langue autre que l'anglais comme langue première ou seconde (Extra & Yağmur 2004 : 17-18).

Regardons dans un deuxième temps le projet qui est avancé par Ramaut, Sierens et Bultynck (2013). De 2009 à 2012, quatre écoles primaires à municipalité B (dont deux écoles qui ont

---

*academic language skills in Turkish and Dutch are both reinforced.*» (Sierens & Van Avermaet 2014 : 20).

également participé à cette recherche) ont participé à un projet sur la prise en compte des langues d'origine dans l'enseignement. Il s'agit du projet 'Langue d'origine dans l'enseignement'<sup>49</sup>. En 2013, Ramaut, Sierens et Bultynck ont fait, par ordre du Département de l'Enseignement et de l'Education de la ville de X, une recherche pour évaluer le projet.

Tout d'abord, Ramaut, Sierens et Bultynck (2013) mettent en avant que les écoles en Flandre sont confrontées au plurilinguisme des enfants. Le bagage langagier<sup>50</sup> des enfants est très varié. La question se pose alors de savoir ce qu'il faut faire avec ce plurilinguisme dans l'enseignement. Est-il souhaitable de tenir compte du répertoire multilingue des élèves ? Et est-ce que les établissements scolaires et les enseignants peuvent profiter du bagage langagier des élèves dans le processus d'apprentissage ? Ramaut, Sierens et Bultynck avancent plusieurs possibilités : une école peut choisir d'interdire l'usage des langues d'origine dans la classe et sur le terrain de jeu, une école peut choisir de ne rien faire au niveau de la réglementation concernant l'usage des différentes langues, une école peut choisir d'autoriser l'usage des différentes langues sur le terrain de jeu et non pas dans la classe, une école peut utiliser les répertoires plurilingues des enfants pour soutenir leur processus d'apprentissage et ainsi de suite (Ramaut, Sierens & Bultynck 2013 : 3).

Le projet 'Langue d'origine dans l'enseignement' part de l'idée qu'il faut développer les compétences scolaires des enfants par leurs langues d'origine et a deux objectifs.

Premièrement, le projet stimule les écoles à développer une attitude positive envers le néerlandais et toutes les autres langues qui sont présentes à l'école. Pour pouvoir atteindre cet objectif, il est important de reconnaître et d'apprécier toutes les langues et de créer une image positive de l'origine socioculturelle de tous les enfants, ce qui pourrait avoir une influence positive sur le bien-être des enfants. Il est également important d'utiliser les langues d'origine, pour stimuler le développement des compétences linguistiques en néerlandais.

Deuxièmement, le projet encourage les écoles à prêter attention au développement de la langue d'origine des enfants turcs, qui représentaient une grande partie de la population scolaire à municipalité B à cette époque-là. Les écoles peuvent stimuler un meilleur développement du néerlandais par l'alphabétisation dans la langue d'origine. Partant de ces objectifs, les auteurs veulent examiner si le projet a eu un effet sur les performances, les

---

<sup>49</sup> *Thuistaal in onderwijs* en néerlandais.

<sup>50</sup> *Taalbagage* en néerlandais.



attitudes, les compétences, le bien-être et la participation des enfants et si le projet a eu une influence sur les enseignants et les parents (Ramaut, Sierens & Bultynck 2013 : 5).

Avant de me pencher sur les résultats de l'évaluation, il me semble nécessaire de me concentrer d'abord sur les quatre points du projet :

1. Le premier point est la sensibilisation aux langues. Il s'agit d'une manière d'introduire les enfants à la diversité linguistique. Les enfants sont stimulés à développer une attitude ouverte envers les différentes langues et cultures, ce qui aura un effet positif sur l'identité des enfants.
2. Le deuxième point est la communication avec les parents. Pour encourager la participation des parents, les écoles peuvent profiter de l'expertise linguistique des parents. Prenons l'exemple des parents qui lisent des histoires en langues d'origine aux enfants. Il est également important que les parents soient informés, en néerlandais et en langue d'origine, sur l'importance des activités linguistiques à l'école et à la maison et qu'il y ait des lectures sur l'éducation multilingue pour ces parents.
3. Le troisième point est la langue d'origine comme facteur socio-émotionnel, ce qui veut dire que la prise en compte des langues d'origine des enfants stimule le bien-être et le développement de l'identité de ces enfants.
4. Le quatrième point sur lequel le projet se focalise est la langue d'origine comme outil pour l'apprentissage du néerlandais. Les enfants peuvent par exemple chercher des informations dans leurs langues d'origine pour mieux comprendre ces informations en néerlandais ou les parents peuvent traduire les mots clés dans les langues d'origine (Pedagogische Begeleidingsdienst Stad X).

Revenons ensuite à l'évaluation du projet par Ramaut, Sierens et Bultynck. Penchons-nous dans un premier temps sur les effets pour les enfants. En ce qui concerne l'effet du projet sur le bien-être et la participation des enfants du premier objectif, les auteurs ont constaté que les enfants ont plus confiance en eux que les enfants du groupe contrôle. La plupart des enseignants indiquent que le projet a une influence positive sur le bien-être des enfants. Les enfants se sentent mieux acceptés quand l'école prend en compte leurs langues d'origine (Ramaut, Sierens & Bultynck 2013 : 331). En outre, les enseignants disent que les enfants du premier objectif ont moins peur de s'exprimer en classe. Par contre, le premier objectif ne mène pas à une plus grande participation des enfants aux activités dans la classe. En ce qui concerne l'effet du projet sur les compétences en néerlandais des enfants du premier objectif,

les enseignants indiquent que le projet n'a pas d'influence positive sur le néerlandais de ces enfants. Il a été constaté que le projet n'a aucune influence sur la compréhension écrite en néerlandais et qu'il n'y a pas de différences entre les résultats des enfants du premier objectif et les enfants du groupe contrôle (Ramaut, Sierens & Bultynck 2013 : 331-332).

En ce qui concerne l'effet du projet sur le bien-être et la participation des enfants du deuxième objectif, les auteurs ont constaté que le projet n'a pas d'influence sur le fonctionnement psychosocial des enfants turcs qui se trouvent dans les classes régulières. Le projet n'a pas non plus d'influence sur la participation des enfants turcs quand ils se trouvent dans les classes régulières. La participation de ces enfants est plus grande dans la classe séparée, où ils suivent des cours de turc. De plus, ils constatent que les enfants turcs sont plus motivés et moins inhibés chez l'enseignant qui enseigne le turc que chez l'enseignant de la classe régulière. En ce qui concerne l'effet du projet sur les compétences en néerlandais des enfants du deuxième objectif, les auteurs ont constaté que le projet n'a pas d'influence positive sur la compréhension écrite en néerlandais. Ils ont même constaté une faible influence négative et expliquent que les enseignants disent qu'ils constatent souvent un retard au niveau de la compréhension écrite quand ces enfants accèdent au trajet régulier<sup>51</sup>. Les enseignants des classes régulières ont alors des doutes sur l'efficacité du deuxième objectif au niveau de la compréhension écrite en néerlandais (Ramaut, Sierens & Bultynck 2013 : 334). On pourrait dire que le projet a été mené à très court terme, ce qui explique peut-être ces résultats décevants.

Penchons-nous ensuite sur les effets les plus importants sur les enseignants. Quand à l'effet du projet sur les enseignants, les auteurs ont, entre autres, constaté que les enseignants ont, au cours du projet, développé une attitude positive envers la diversité linguistique des enfants. Beaucoup d'enseignants sont d'avis que les langues d'origine doivent avoir une place dans l'enseignement. La plupart des enseignants trouvent pourtant que le néerlandais doit avoir la priorité (Ramaut, Sierens & Bultynck 2013 : 337). Les auteurs ont également constaté que l'usage des langues d'origine est autorisé dans toutes les classes et sur le terrain de jeu. L'usage des langues d'origine est aussi autorisé pour aider un enfant nouvellement arrivé dans

---

<sup>51</sup> «Zij merken bij de doorstroom naar het gewone traject een aanvankelijke achterstand op het vlak van technisch en begrijpend lezen in het Nederlands» (Ramaut, Sierens & Bultynck 2013 : 334).

sa propre langue (Ramaut, Sierens & Bultynck 2013 : 336)<sup>52</sup>. Il a également été constaté qu'il n'y a pas beaucoup de changements concernant la présence des matériaux scolaires qui tiennent compte des langues et cultures d'origine. De plus, les enseignants stimulent rarement l'accomplissement des tâches dans les langues d'origine (Ramaut, Sierens & Bultynck 2013 : 335)<sup>53</sup>.

Quand à l'effet du projet sur les parents, les auteurs ont entre autres constaté que le projet n'a pas changé les idées des parents sur le plurilinguisme dans l'enseignement. Les opinions des parents sur le projet et sur l'usage des langues d'origine dans les classes sont divisées. La moitié des parents est en faveur de l'usage des langues d'origine dans les classes. L'autre moitié trouve que ce n'est pas à l'école de développer les langues d'origine des enfants. Ces parents veulent que leurs enfants apprennent seulement le néerlandais à l'école. Finalement, il a été constaté que le projet n'a pas entraîné de grands changements au niveau de la communication avec les parents et au niveau de la participation des parents (Ramaut, Sierens & Bultynck 2013 : 344-345).

Avant de passer au chapitre suivant, qui porte sur ce dernier point, à savoir la communication entre les établissements scolaires et les parents, on pourrait dire que beaucoup d'auteurs soulignent l'importance du plurilinguisme dans l'enseignement. Plusieurs avantages de la prise en compte des langues et cultures d'origine des enfants nouvellement arrivés ont été avancés dans ce chapitre. Pensez à l'apprentissage de la nouvelle langue qui peut être facilité par la langue d'origine, à l'influence positive sur le bien-être et le développement de l'identité des enfants et aux attitudes positives envers la diversité linguistique et culturelle. Le projet 'Langue d'origine dans l'enseignement', auquel quatre écoles primaires à municipalité B ont participé et qui a été évolué par Ramaut, Sierens et Bultynck, montre également que la prise en compte des langues d'origine a parfois des effets positifs. Pourtant, Ramaut, Sierens et Bultynck ont également indiqué que les enseignants ont parfois des doutes sur l'efficacité du projet.

---

<sup>52</sup> «*Vooral in de Doelstelling A-scholen zien we dat er onder invloed van het Thuistaalproject meer ruimte gegeven wordt aan peertutoring in de eigen taal*» (Ramaut, Sierens & Bultynck 2013 : 336).

<sup>53</sup> «*De stap naar het functioneel inzetten van thuistalen in de klas blijft voor vele leerkrachten nog moeilijk, zeker wanneer zij niet kunnen rekenen op de klasinterne ondersteuning van tweetalige leerkrachten*» (Ramaut, Sierens & Bultynck 2013 : 335).

## Chapitre 5 : Communication entre établissements scolaires et familles

Dans ce dernier chapitre, je me focaliserai sur la communication entre les établissements scolaires et les familles des enfants nouvellement arrivés. Je commencerai par un extrait tiré de la recherche de Perregaux, Changkakoti, Hutter et Gremion (2008), pour illustrer les difficultés de communication dues à l'absence d'une lingua franca ou d'une langue commune de communication. Je proposerai ensuite plusieurs dispositifs que les établissements scolaires peuvent adopter pour faciliter la communication, ce qui est cruciale pour le parcours scolaire des enfants.

### 5.1 Difficultés de communication

*«Mère portugaise (en portugais) : Oui, je faisais partie de l'association des parents.*

*Chercheuse : Et ici ?*

*Mère portugaise : Ah ! [sa voix prend de l'ampleur] ici, c'était très difficile, parce que je ne savais pas parler, et je voulais... la première réunion, [repassé au français] de mon fils, j'ai rien compris ! J'ai allé à la maison et je... j'ai pleuré ! J'ai parlé à mon mari et j'ai dit : tu vas toujours aller à la réunion, parler à la maîtresse et tout, et... j'aimerais bien parler, comme au Portugal, et je peux pas... j'aime bien écouter la maîtresse, et écouter ce qui se passe avec mon fils (très émue, pleure).» (Perregaux, Changkakoti, Hutter & Gremion 2008 : 103).*

Les parents jouent un rôle fondamental au niveau de la stimulation du développement de l'enfant. Pour Van den Branden (2010), les parents sont les premiers qui soutiennent le développement de la langue de l'enfant. Les écoles s'attendent alors à une contribution des parents au niveau de ce développement. Les enseignants demandent aux parents d'accompagner les enfants à faire leurs devoirs, de lire des histoires aux enfants, d'emmener les enfants à la bibliothèque et ainsi de suite. Aux parents migrants, ils demandent de parler, autant que possible, le néerlandais à la maison, d'inscrire les enfants dans une association néerlandophone, de stimuler les enfants à regarder la télévision néerlandophone et de lire des livres néerlandophones avec les enfants (Van den Branden 2010 : 197).

Ce qui est très important pour cette recherche, c'est que la communication entre les établissements scolaires et les parents migrants peut être compliquée par des différences au niveau de la langue et de la culture. Cela vaut surtout pour les parents dont les instituteurs ne maîtrisent pas la langue. Pensez par exemple à la mère portugaise, qui veut bien participer à la vie scolaire de son enfant, mais qui se sent disqualifiée parce qu'elle ne comprend pas la

langue qu'on parle à l'école. Certains de ces parents qui ne parlent ou qui ne comprennent pas le néerlandais ne viennent pas aux réunions de parents d'élèves. De plus, il y a des parents qui ne sont pas capables d'accompagner et de contrôler les devoirs de l'enfant. Van den Branden avance que beaucoup de parents migrants choisissent d'élever leur enfant dans leur langue d'origine pour ne pas perdre le lien avec la culture d'origine. En général, ces parents considèrent l'école néerlandophone comme le partenaire le plus compétent pour apprendre la langue néerlandaise à leur enfant. Certaines écoles demandent aux parents migrants d'élever leurs enfants en néerlandais. Pourtant, la recherche conteste ces pratiques. Selon la constitution belge (ainsi que selon certains traités internationaux et certaines institutions européennes), chaque parent a le droit d'élever son enfant ou ses enfants dans une langue de son choix. Pour d'autres, les enfants de parents migrants qui élèvent leurs enfants dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas bien, sont pénalisés par une exposition à une langue moins riche dans la langue en question (Van den Branden 2010 : 201).

Van den Branden avance que de plus en plus d'écoles en Flandre et aux Pays-Bas offrent des cours de néerlandais comme langue seconde aux parents migrants. Dans ces cours, les parents apprennent à accomplir des tâches qui sont importantes pour pouvoir communiquer avec l'école. Il s'agit par exemple des tâches pour comprendre des lettres et des bulletins, des tâches pour entamer une conversation avec l'enseignant et ainsi de suite. En Flandre, il y a certaines écoles qui participent au projet 'Parents en interactie'<sup>54</sup> où les parents migrants suivent des cours de néerlandais pour pouvoir participer à la vie scolaire (Van den Branden 2010 : 208). Une autre méthode est celle des traductions. Certaines écoles travaillent avec des pictogrammes et des traductions dans une langue internationale comme le français ou l'anglais ou encore dans les langues d'origine des parents. Il y a également des écoles qui font appel à des interprètes pour pouvoir communiquer avec les parents migrants pendant les réunions de parents d'élèves (Van den Branden 2010 : 209). C'est une mesure très importante sur laquelle je reviendrai ci-dessous.

## **5.2 Communication entre les établissements scolaires et les familles selon Eurydice**

En 2009, la Communauté européenne a mené une deuxième enquête sur l'intégration scolaire des enfants nouvellement arrivés en Europe. Cette fois-ci, l'enquête se concentre sur la communication entre les établissements scolaires et les familles migrantes. Les auteurs de l'enquête mentionnent, tout comme Van den Branden, que l'implication des parents dans le

---

<sup>54</sup> *Ouders in interactie* en néerlandais.

parcours scolaire de leurs enfants est cruciale pour la réussite scolaire des enfants. Beaucoup de pays européens reconnaissent l'importance de la participation des parents migrants dans la scolarité de leurs enfants. Pourtant, il y a beaucoup de parents migrants qui ont des difficultés d'ordre linguistique ou culturel. Les établissements scolaires peuvent adopter plusieurs mesures pour aider ces parents : les informations écrites sur le système scolaire peuvent être publiées dans les langues d'origine des familles migrantes, les écoles peuvent avoir recours à des interprètes et elles peuvent désigner des personnes-ressources, c'est-à-dire des médiateurs qui assurent la liaison entre l'école et les enfants nouvellement arrivés et leurs familles (Eurydice 2009 : 7). La figure 8 ci-dessous montre ces trois dispositifs, qui ont été adoptés ou non par les pays européens.

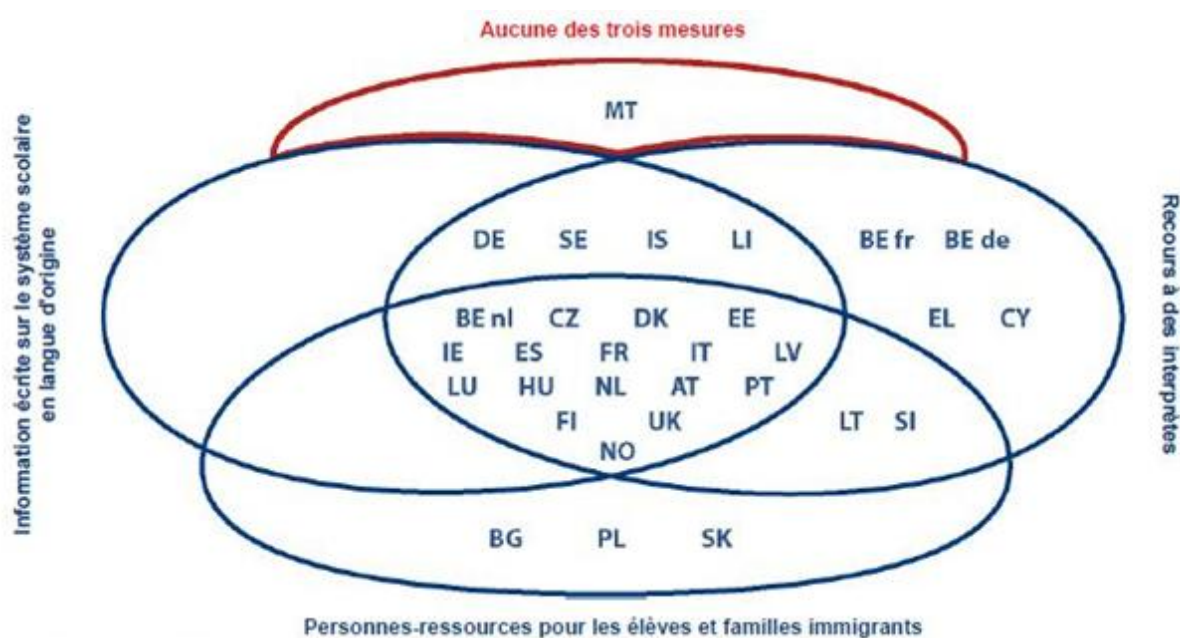


Figure 8 : Dispositifs pour la communication entre les établissements scolaires et les familles migrantes. Enseignement général. Année scolaire 2007/2008 (Eurydice 2009 : 7).

Cette figure montre que les trois dispositifs, nommés ci-dessus, coexistent dans la moitié des pays européens. Cela valait au moment de cette enquête pour les Pays-Bas et la Flandre. Par la suite, je parlerai plus en détails de ces dispositifs.

### 5.2.1 Solutions 1 : Publications en langues d'origine

La première mesure, qui, selon les enquêtes de la Communauté européenne, était présente aux Pays-Bas et en Flandre en 2009, est la publication des informations écrites sur le système scolaire dans les langues d'origine des familles migrantes. Par exemple les procédures d'inscription, d'évaluation et d'orientation, les documents sur la participation, les droits et les

obligations des parents, les lettres d’invitation ou d’information destinées aux parents ou les sites web qui ont été traduits dans les langues d’origine. A cette époque-là, il s’agissait d’une mesure qui était assez récente (Eurydice 2009 : 8). La figure suivante met en évidence quels sont les organes qui publient des informations écrites sur le système scolaire dans les langues d’origine des familles migrantes.

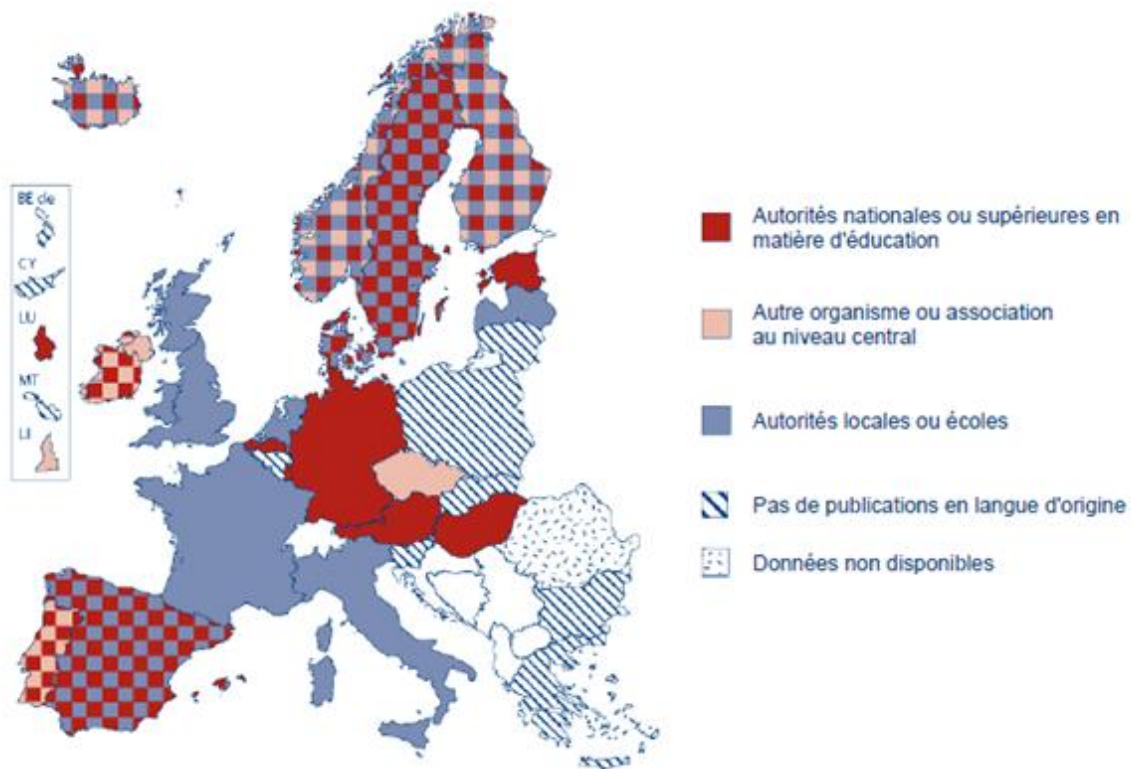


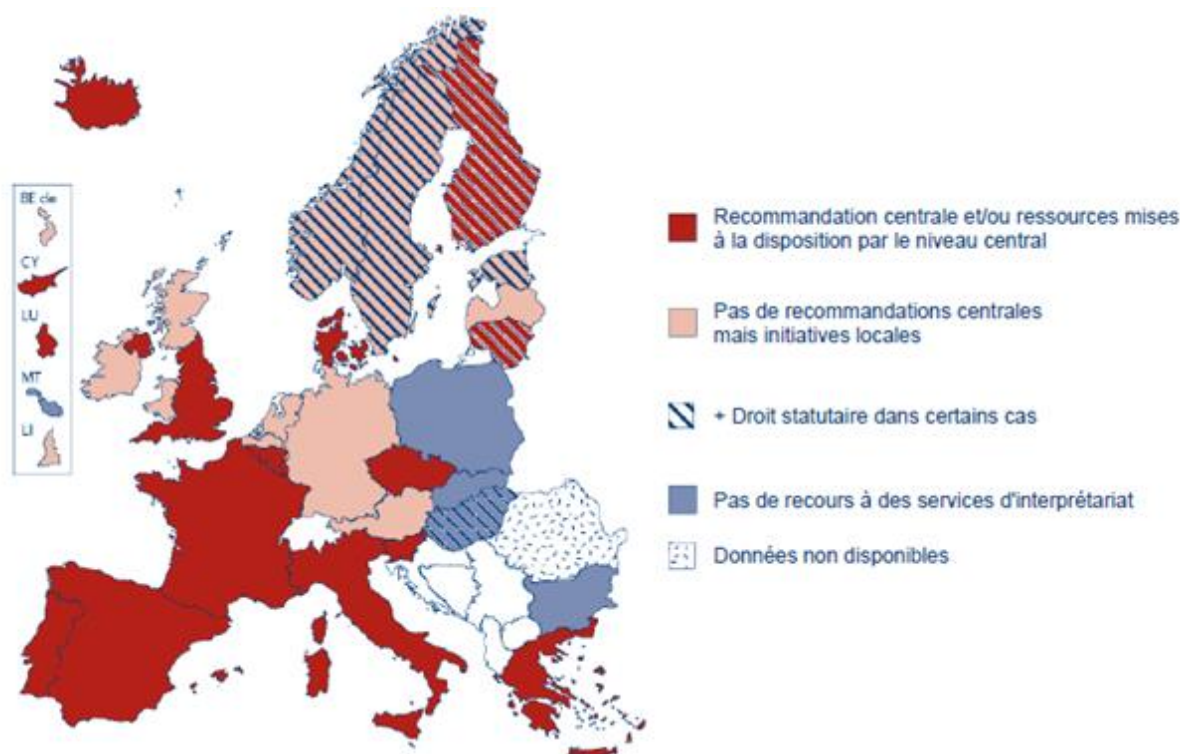
Figure 9 : Organes qui publient des informations écrites sur le système scolaire dans les langues d’origine des familles migrantes. Enseignement général. Année scolaire 2007/2008 (Eurydice 2009 : 9).

Cette figure montre que dans certains pays et régions, dont la Flandre, l’autorité nationale ou supérieure en matière d’éducation s’occupe de ces publications. Dans d’autres pays, dont les Pays-Bas, ce sont les autorités locales, régionales ou les écoles qui assurent la publication des informations écrites dans les langues d’origine des familles migrantes. Le fragment suivant montre qu’il s’agissait, au moment de cette enquête, d’un sujet délicat aux Pays-Bas : «Aux Pays-Bas, les écoles qui accueillent des enfants demandeurs d’asile ou des élèves récemment arrivés sur le territoire traduisent le guide d’information général sur le système scolaire publié par le ministère de l’éducation dans les grandes langues de communication ou dans la langue maternelle de groupes d’élèves immigrants particulièrement importants numériquement. Des informations plus ciblées peuvent aussi être traduites en cours d’année.

*Mais les débats nationaux sur la place de la langue maternelle des élèves immigrants dans l'éducation conduisent parfois à arrêter ces pratiques.» (Eurydice 2009 : 10).*

### 5.2.2 Solutions 2 : Recours aux interprètes

La deuxième mesure que différents pays européens ont adoptée est le recours à des interprètes, ce que l'on peut voir dans la figure suivante.



*Figure 10 : Recours à des interprètes pour les familles migrantes. Enseignement général. Année scolaire 2007/2008 (Eurydice 2009 : 11).*

Dans certains pays, le recours à des interprètes est un droit statutaire pour les familles migrantes. Dans d'autres pays, le recours à des interprètes peut être une recommandation au niveau central, qui donne parfois des ressources aux écoles pour que ces dernières puissent réaliser ce dispositif. Il est également possible que le niveau local, et non pas le niveau central, prenne des initiatives au niveau d'un service d'interprétation pour les familles migrantes. Cela valait au moment de l'enquête pour les Pays-Bas et la Flandre. Dans ces pays, les autorités locales pouvaient recommander aux établissements scolaires de faire appel aux personnes qui ont une bonne connaissance de la langue nationale et des langues d'origine des parents migrants pour faciliter la communication (Eurydice 2009 : 11).

### 5.2.3 Solutions 3 : Personnes-ressources

La troisième mesure que beaucoup de pays européens ont adoptée est la désignation des



personnes-ressources. Ce sont des personnes qui s'occupent de l'accueil et de l'orientation des enfants nouvellement arrivés et qui assurent la liaison avec les familles de ces enfants. Il s'agit souvent du personnel des établissements scolaires.

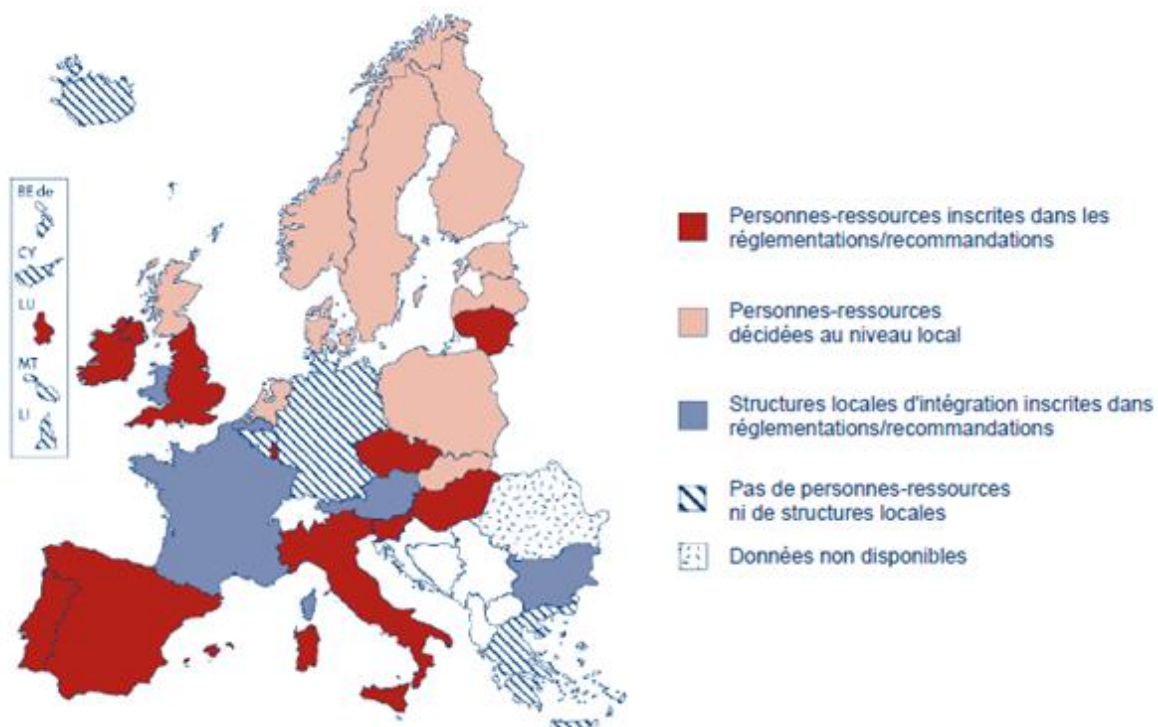


Figure 11 : Personnes-ressources ou structures locales chargées de l'accueil et de l'orientation des enfants nouvellement arrivés. Enseignement général. Année scolaire 2007/2008 (Eurydice 2009 : 14).

La figure 11 ci-dessus montre que dans cinq pays ou régions, ce sont des structures locales qui donnent les informations et les conseils aux familles migrantes. Cela valait au moment de cette enquête pour la Flandre : «*En Belgique (Communauté flamande), les structures locales d'intégration financées par le gouvernement sont au service des parents allochtones pour toute question ou problème en matière d'éducation, y compris en cas de conflits avec l'école.*» (Eurydice 2009 : 16). La figure montre également que dans dix pays ou régions, dont les Pays-Bas, il n'existe pas de réglementations ou de recommandations initiées par les autorités éducatives centrales. Dans ces pays et régions, le recours à des personnes-ressources est initié par les autorités locales ou par les écoles elles-mêmes. Ces dernières peuvent faire appel aux personnes de contact pour faire la liaison entre l'établissement scolaire et les familles migrantes (Eurydice 2009 : 17).

Pour terminer ce dernier chapitre, on pourrait dire que les établissements scolaires ne sont pas seulement confrontés à un grand nombre d'enfants nouvellement arrivés qui ne maîtrisent pas

encore la langue du pays d'accueil ou qui n'ont pas encore d'expérience scolaire. Les établissements scolaires doivent également tenir compte des difficultés de communication entre les enseignants et les parents, notamment les parents dont les instituteurs ne maîtrisent pas la langue, souvent dues à l'absence d'une langue commune de communication. Pourtant, beaucoup de pays européens reconnaissent l'importance de la participation des parents dans le parcours scolaire des enfants et proposent des dispositifs pour faciliter la communication.

### 3. Méthode

Dans ce chapitre, je formulerai dans un premier temps les hypothèses de départ, c'est-à-dire les suppositions par rapport à la question de recherche posée dans l'introduction. Dans un deuxième temps, je présenterai les différentes méthodes de recherche. Pour pouvoir analyser la mise en pratique des politiques linguistiques dans l'enseignement primaire aux Pays-Bas et en Belgique, j'ai mené une recherche qualitative à l'aide de trois méthodes différentes : l'observation de classe, l'entretien et la prise en charge énonciative des sites web des écoles en question. Les observations dans les classes passerelles et les entretiens avec les enseignants de ces classes permettront de répondre à la question de savoir comment les écoles participantes réalisent l'accueil des enfants nouvellement arrivés et les politiques linguistiques aux niveaux méso et micro. La méthode de l'entretien est fondée sur Baarda, Van der Hulst et De Goede (2012). Pour la prise en charge énonciative des sites web des écoles en question, j'ai utilisé la théorie de Maingueneau (2007). Ceci permettra de définir les postures des enseignants envers les enfants nouvellement arrivés et leurs familles.

#### 3.1 Hypothèses

Revenons un instant à la question de recherche posée dans l'introduction :

*Comment les établissements primaires qui accueillent des enfants nouvellement arrivés à municipalité A et municipalité B réalisent-ils les politiques linguistiques aux niveaux méso et micro et quelles sont les postures des enseignants envers ces enfants et leurs familles ?*

Premièrement, je m'attends à ce que les écoles primaires de municipalité B prêtent plus d'attention aux politiques linguistiques que les écoles primaires de municipalité A. Vu la situation linguistique en Belgique, je pose une conscience plus importante des langues dans les écoles à municipalité B que dans les écoles à municipalité A. Je m'attends alors à ce que les politiques linguistiques soient plus visibles au niveau méso et au niveau micro dans les écoles à municipalité B où l'on accueille des enfants nouvellement arrivés que dans les écoles à municipalité A qui accueillent ces enfants.

Deuxièmement, je m'attends à trouver plus de catégorisations a priori pour désigner les enfants nouvellement arrivés et plus de messages qui impliquent des présupposés stigmatisant dans les écoles de municipalité A que dans les écoles de municipalité B. Vu le climat politique aux Pays-Bas, les nombreuses discussions sur cette population et les frustrations concernant la subvention pour les enfants nouvellement arrivés qui existent, je suppose que

les écoles à municipalité A problématissent, plus que les écoles à municipalité B, le groupe des enfants nouvellement arrivés et de leurs familles. Je m'attends à ce que les écoles à municipalité B considèrent les enfants nouvellement arrivés, qui se trouvent également dans les classes régulières, plus comme les autres enfants en comparaison avec municipalité A.

Je m'attends finalement à ce que toutes les écoles en question, à municipalité A et à municipalité B, rédigent leurs politiques linguistiques et les règles concernant l'utilisation des différentes langues sur la base de leur propre vision sans assez consulter les parents ni se renseigner sur leurs attentes vis-à-vis de l'école et sur leurs projets pour leurs enfants.

### 3.2 Observations de classes et entretiens

Pour pouvoir examiner la réalisation des politiques linguistiques aux niveaux méso et micro de l'enseignement primaire et pour pouvoir vérifier les hypothèses qui se trouvent ci-dessus, j'ai fait des observations de classes et j'ai interviewé différentes personnes. J'ai contacté, par courrier électronique, des écoles primaires à municipalité A et à municipalité B. Au total, il y a quatre écoles à municipalité A et trois écoles à municipalité B qui étaient prêtes à participer à la recherche. Voici la liste anonymisée des écoles participantes, sur laquelle j'ai également indiqué la fonction des personnes interrogées et la date de l'observation et de l'entretien.

<b>Ecole</b>	<b>Fonction personnes interrogées</b>	<b>Date observation et entretien</b>
Ecole A (municipalité A)	Directeur adjoint et coordinateur des classes passerelles	17-09-2014
Ecole B (municipalité A)	Enseignant de la classe passerelle	24-09-2014
Ecole C (municipalité A)	Enseignant de la classe passerelle (6-7 ans) et enseignant de la classe passerelle (8-9 ans)	29-09-2014
Ecole D (municipalité A)	Enseignant de la classe passerelle (9-12 ans)	05-11-2014
Ecole E (municipalité B)	Enseignant de la classe destinée aux enfants nouvellement arrivés	20-10-2014
Ecole F (municipalité B)	Enseignant de la classe destinée aux enfants nouvellement arrivés 1	21-10-2014
Ecole G (municipalité B)	Enseignant de la classe destinée aux enfants nouvellement arrivés et enseignant de la classe régulière	22-10-2014

*Tableau 2 : Les écoles participantes.*

La première méthode de recherche que j'ai utilisée est l'observation de classe. Cette méthode permettra de donner une description précise de ce qui se passe au niveau micro, ou bien au niveau de la classe. De plus, les observations permettront de déterminer si les écoles et les enseignants font ce qu'ils disent qu'ils font dans les entretiens et sur leur site web. J'ai rédigé une liste avec des questions auxquelles j'ai répondu pendant les différentes observations de classes. Il s'agit des questions sur les activités, sur le comportement des enseignants et des enfants, sur l'interaction entre les enfants, sur la communication en néerlandais, sur le rôle des langues et cultures d'origine dans la classe et sur les matériaux scolaires (voir l'annexe I pour l'observation de classe complète). Dans la plupart des cas, j'ai fait des observations dans la classe passerelle ou bien dans la classe destinée aux enfants nouvellement arrivés. Dans un seul cas, j'ai également fait des observations dans la classe régulière, où les enfants nouvellement arrivés suivent des cours avec les autres enfants.

La deuxième méthode de recherche que j'ai utilisée est l'entretien. Pour cette méthode, je me base sur Baarda, Van der Hulst et De Goede (2012). Dans un entretien, il est, entre autres, possible de joindre une explication aux questions, d'insister sur les réponses insuffisantes, de demander des exemples ou de répondre aux réactions des personnes interrogées. Dans la plupart des cas, j'ai interviewé l'enseignant ou les enseignants de la classe passerelle ou de la classe destinée aux enfants nouvellement arrivés. Dans une des écoles, j'ai également interviewé l'enseignant de la classe régulière. Dans une autre école, j'ai interviewé le directeur adjoint et le coordinateur des classes passerelles (voir tableau 2 ci-dessus). Ce sont tous des experts au niveau de la scolarisation des enfants nouvellement arrivés dans l'enseignement primaire. On pourrait alors parler de *elite interview* ou de *expert interview*, un entretien avec des spécialistes ou des personnes bien informées sur un certain sujet (Baarda, Van der Hulst & De Goede 2012 : 22).

Le type d'entretien que j'ai choisi est l'entretien semi-directif. Cela veut dire que j'ai rédigé un certain nombre de sujets et de questions que j'aimerais poser aux personnes interrogées. Pour chaque sujet, j'ai rédigé une question de départ, suivie par d'autres questions que je pourrais poser quand les personnes interviewées n'abordent pas spontanément ces sujets. Il est pourtant très important de laisser une marge de flexibilité et de liberté au lieu de poser les questions dans l'ordre exact et sous leur formulation exacte (Baarda, Van der Hulst & De Goede 2012 : 19). J'ai choisi ce type d'entretien pour ne pas trop influencer les personnes

interrogées et pour ne pas courir le risque de diriger leurs réponses dans une certaine direction. Vu qu'il est crucial que les personnes interviewées puissent parler ouvertement et que je ne mette pas des mots dans la bouche, j'ai formulé des questions ouvertes et objectives (Baarda, Van der Hulst & De Goede 2012 : 68).

J'ai commencé les entretiens par une introduction. Dans cette introduction, j'ai remercié les personnes interrogées, j'ai annoncé le but de la recherche et les sujets de l'entretien, j'ai expliqué ce que je ferai avec les résultats et j'ai indiqué la durée de l'entretien (Baarda, Van der Hulst & De Goede 2012 : 33). Je suis ensuite passée aux sujets suivants : l'enseignant et les enfants, définitions et termes, la méthode d'enseignement, le niveau d'études, les politiques linguistiques, la langue et la culture néerlandaise au niveau micro, les langues et cultures d'origine des enfants nouvellement arrivés au niveau micro et la communication avec les parents (voir l'annexe II pour l'entretien complet). J'ai traité les mêmes sujets et j'ai posé les mêmes questions aux personnes interrogées à municipalité A et à municipalité B, pour pouvoir comparer l'accueil des enfants nouvellement arrivés dans les deux municipalités. Les entretiens ont été enregistrés et transcrits.

### **3.3 Prise en charge énonciative des sites web**

La troisième méthode de recherche que j'ai utilisée est la prise en charge énonciative des sites web des écoles participantes. Cette méthode permettra de déterminer quelle est l'approche des écoles qui est faite aux enfants nouvellement arrivés et leurs familles. Je vais analyser les textes qui se trouvent sur les sites web, surtout les fragments concernant les classes passerelles et les enfants nouvellement arrivés. Une des questions que je me pose est de savoir dans quelles mesures les écoles prêtent attention aux classes passerelles et aux enfants nouvellement arrivés sur leur site web. Je me demande également quels sont les termes que les écoles utilisent pour désigner les enfants nouvellement arrivés. Est-ce que ces termes et les autres informations sur les classes destinées aux enfants nouvellement arrivés sont clairs ? Et est-ce qu'il est clair qui parle à travers les sites web et à qui ces sites web s'adressent ? Pour pouvoir répondre à ces questions, je me base sur la prise en charge énonciative de Maingueneau (2007).

Maingueneau se concentre sur les éléments essentiels d'un texte ou d'un énoncé. Le premier élément que Maingueneau avance est la structure du texte ou de l'énoncé. Pour lui, il est important de se pencher sur la structure de découpage du texte et de se demander quelle image est transmise par cette structure (Maingueneau 2007 : 102). Selon Maingueneau, l'utilisation

des pronoms personnels nous renseigne sur le point de vue adopté par les interlocuteurs. Maingueneau avance qu'il faut se demander à qui les pronoms personnels renvoient. Pensez par exemple aux pronoms personnels 'nous' et 'vous'. Est-ce que le 'nous' renvoie à une collectivité ou est-ce qu'il y a un seul 'je' qui prédomine ? Et est-ce que le 'vous' désigne une collectivité ou un individu (Maingueneau 2007 : 102-109) ? Ce sont les questions sur lesquelles je vais me pencher dans le chapitre suivant. Le troisième élément qui est très intéressant pour cette recherche est la distinction entre le producteur et le locuteur. Maingueneau explique que le producteur est la personne qui a élaboré matériellement l'énoncé, tandis que le locuteur est la personne qui accomplit l'énonciation, ou bien la personne qui parle à travers du texte. Il est important de se demander quelle est la relation entre les différentes voix qui se manifestent dans un énoncé (Maingueneau 2007 : 112-113). Le dernier élément qui est intéressant pour cette recherche est la distinction entre le posé et le présupposé. Par posé, on entend ce que le locuteur affirme explicitement. Le présupposé est le contenu implicite (Maingueneau 2007 : 115-116). Il sera intéressant de voir ce que les institutions disent de manière explicite sur leur site web concernant les enfants nouvellement arrivés et leurs familles et ce qu'elles disent de manière implicite.

## 4. Résultats

Dans ce chapitre, je présenterai les résultats de cette recherche. Dans un premier temps, j'analyserai les sites web des écoles participantes. Dans un deuxième temps, j'analyserai les observations de classes et les entretiens. A l'aide de ces résultats, je souhaite décrire comment l'enseignement primaire destiné aux enfants nouvellement arrivés est réalisé et quelles sont les postures des enseignants envers ces enfants et leurs familles. Je cherche également à vérifier si ces résultats coïncident avec les hypothèses exposées dans le chapitre précédent.

### 4.1 Analyse des sites web

Que disent les écoles sur leur site web et dans le règlement scolaire concernant les enfants nouvellement arrivés et sur les classes qui sont destinées à ces enfants ? Pour pouvoir répondre à cette question, j'ai analysé les textes qui se trouvent sur les sites web, surtout les fragments concernant les enfants nouvellement arrivés et les classes. Je me suis focalisée sur plusieurs éléments, à savoir les définitions et les termes, l'auctorialité, les différentes voix et les destinataires, les posés et les présupposés et les politiques linguistiques. Je présenterai ces éléments dans ce chapitre.

#### 4.1.1 Définitions et termes

Quels sont les définitions et les termes que les écoles utilisent pour désigner les enfants nouvellement arrivés ? Tout d'abord, on constate une variété de termes sur les sites web des écoles à municipalité A. On y trouve beaucoup de termes différents :

- A. Sur le site web de l'école A, on trouve les termes suivants : 1. *schakelklas*, 2. *schakel 1*, 3. *prisma-kinderen*, 4. *schakelgroep* et 5. *schakelklassen eerste opvang*.
- B. Sur le site web de l'école B, on trouve les termes suivants : 1. *Leerplichtige Allochtone Nieuwkomers*, 2. *kinderen van ver* et 3. *kinderen van asielzoekers*.
- C. Sur le site web de l'école C, on trouve les termes suivants : 1. *de zogeheten nieuwkomers*, 2. *NT-2*, 3. *'MOE-landers' kinderen*, 4. *schakelklas N1 t/m N4*, 5. *schakelgroep*, 6. *schakelgroep N1*, 7. *kleuterschakelgroep*, 8. *anderstalige kinderen*, 9. *schakelklassen 1<sup>e</sup> opvang aan nieuwkomers*, 10. *nieuwkomers in de basisschoolleeftijd*, 11. *schakelklas eerste opvang voor nieuwkomers voltijd*, 12. *schakelklas groep 2 voltijd*, 13. *schakelgroep kleuters* et 14. *ex-schakelleerlingen*.



D. Sur le site web de l'école D, on trouve les termes suivants : 1. *kleurrijke school*, 2. *aparte opvangklassen* et 3. *Prisma groepen*.

Au total, ce sont près de 25 qualifications différentes qui classifient ces enfants. Dans les paragraphes qui suivent, je vais regarder de plus près certains termes.

#### **4.1.1.1 Ecole A**

Un des termes que l'on trouve sur le site web de l'école A est celui de *schakelklassen eerste opvang* ou 'classes passerelles première structure d'accueil'. Ce terme est expliqué de la manière suivante :

*«In deze groepen wordt er onderwijs gegeven aan kinderen met een leeftijd van 6 t/m 12 jaar, die nog onvoldoende of geen Nederlands spreken. Deze lessen zijn bestemd voor kinderen die net uit het buitenland zijn gekomen of al een jaar 1<sup>e</sup> opvang hebben gevolgd.» [«Dans ces groupes, on enseigne aux enfants de 6 à 12 ans, qui parlent insuffisamment le néerlandais ou qui ne parlent pas le néerlandais. Ces cours sont destinés aux enfants qui viennent d'arriver de l'étranger ou qui ont déjà suivi une année 1<sup>ère</sup> structure d'accueil.»]*

Penchons-nous sur les termes suivants qui se trouvent dans ce fragment :

1. *qui parlent insuffisamment le néerlandais ou qui ne parlent pas le néerlandais*. Dans la première phrase, l'enfant nouvellement arrivé est défini par son absence ou sa connaissance insuffisante du néerlandais. La question se pose de savoir ce que l'école entend par une maîtrise insuffisante de la langue néerlandaise. Dans le texte, la manière dont l'école détermine le niveau d'un enfant qui vient d'arriver de l'étranger en néerlandais n'est pas claire. La frontière entre une maîtrise suffisante et une maîtrise insuffisante de la langue n'est pas explicitée.
2. *enfants qui viennent d'arriver de l'étranger*. Après être défini par une maîtrise insuffisante du néerlandais, l'enfant nouvellement arrivé est, dans la deuxième phrase, défini par le temps qu'il réside dans le pays d'accueil.
3. *qui ont déjà suivi une année 1<sup>ère</sup> structure d'accueil*. Cette expression relève du jargon éducatif et elle est donc difficilement compréhensible pour quelqu'un qui ne connaît pas le système. Si le site web est destiné, par exemple, aux parents des enfants nouvellement arrivés, dans ce cas, il n'y a pas assez d'explication pour comprendre ce

que signifie l'expression *een jaar 1<sup>e</sup> opvang* ou 'une année 1<sup>ère</sup> structure d'accueil' et en quoi consiste cette année.

On a pu constater dans ce fragment des termes qui ne sont pas expliqués. Ceci pourrait donner une indication sur le véritable destinataire du site web, dont je parlerai plus en détails dans le paragraphe 4.1.2.

#### **4.1.1.2 Ecole B**

Sur le site web de l'école B, le groupe des enfants nouvellement arrivés est défini différemment :

*«X (naam vestiging) heeft ook een groep waarin kinderen worden begeleid die net uit het buitenland komen en nog geen Nederlands spreken» [«X (nom de l'établissement) a également un groupe dans lequel on accompagne les enfants qui sont arrivés récemment de l'étranger et qui ne parlent pas encore le néerlandais»]*

1. *qui ne parlent pas encore le néerlandais.* Ici, on constate une approche différente de celle de l'école précédente : l'enfant ne connaît pas encore le néerlandais, ce qui présuppose qu'il va l'apprendre rapidement. Cette formulation pourrait suggérer que ce groupe est uniquement destiné aux enfants nouvellement arrivés qui ne parlent pas du tout le néerlandais. Dans ce fragment, l'école ne parle pas des enfants qui ont une maîtrise insuffisante de la langue néerlandaise, comme on peut le constater sur le site web de l'école A.
2. *les enfants qui sont arrivés récemment de l'étranger.* Tout comme l'école A, l'école B définit l'enfant nouvellement arrivé ici par le temps qu'il réside dans le pays d'accueil. Le terme 'récemment' n'est pas précisé.

Le site web de l'école B n'emploie pas le terme de classe passerelle, mais le terme *LAN-groep* ou 'groupe LAN' ('nouveaux arrivants allochtones en âge scolaire') comme on peut le constater dans le fragment suivant :

*«Leerplichtige Allochtone Nieuwkomers', daar staat LAN voor. Sinds augustus 2011 heeft X (naam vestiging) ook een LAN-groep onder haar hoede. Daarmee is onze school de zevende basisschool op Zuid die helpt om kinderen van ver (vaak kinderen van asielzoekers) Nederlands te leren en te laten wennen aan het Nederlandse onderwijs.» [«Nouveaux arrivants allochtones en âge scolaire', c'est ce que LAN veut dire. Depuis août 2011, X (nom*

*de l'établissement) prend également en charge un groupe LAN, ce qui rend notre école la septième école primaire du Sud de municipalité A qui aide des enfants venant de loin (souvent des enfants de demandeurs d'asile) à apprendre le néerlandais et à s'habituer à l'enseignement néerlandais.»]*

Analysons les termes suivants que l'on trouve dans ce fragment :

1. le terme *allochtone*, un terme que le lecteur pourrait interpréter différemment que le sens réel du terme. Au fil du temps, ce terme est associé à l'immigration Maghrébine uniquement, excluant, par exemple, l'Amérique du Sud. C'est pourquoi certaines municipalités aux Pays-Bas ont supprimé ce terme officiellement.
2. le terme *enfants venant de loin*. L'enfant nouvellement arrivé est classifié en fonction de sa provenance géographique. Mais qui sont ces enfants venant de loin ? Dans le texte, ce n'est pas clair ce que l'école entend par 'loin' et si par exemple, un enfant venant de France ou de Pologne sera accueilli dans cette classe.
3. la spécification *souvent des enfants de demandeurs d'asile*. Remarquons à nouveau une approximation avec le terme 'souvent' dans ce fragment. Ici, l'enfant est classifié selon le statut juridique de ses parents, ce qui impose aussi un statut social accolé à l'enfant. L'enfant dont la famille est demandeur d'asile est dans une situation sociale et financière précaire.

En disant d'abord que les enfants viennent de loin, le lecteur pourrait avoir l'impression que l'école essaie d'adoucir le terme 'demandeurs d'asile' en néerlandais littéralement 'chercheurs d'asile', un terme qui est politiquement chargé.

#### **4.1.1.3 Ecole C**

Passons ensuite au site web de l'école C, où l'on trouve le fragment suivant :

*«Net in Nederland en naar school? Kom leren in de schakelklas eerste opvang. Uw kind is sinds kort in Nederland, maar spreekt onvoldoende Nederlands. [...] Wanneer het voldoende Nederlands spreekt en schrijft, kan uw kind naar een gewone klas van deze, of een andere basisschool.» [«Tu viens d'arriver aux Pays-Bas et tu vas à l'école ? Viens apprendre dans la classe passerelle. Votre enfant vient d'arriver aux Pays-Bas, mais parle insuffisamment le néerlandais. [...] Quand il parle et écrit suffisamment le néerlandais, votre enfant peut rejoindre la classe ordinaire de cette école primaire ou d'une autre école primaire.»]*

Regardons de plus près les termes suivants qui se trouvent dans ce fragment :

1. *classe passerelle*. Il s'agit d'un terme qui est également employé sur le site web de l'école A, mais qui n'est pas précisé ici. L'école C ne s'étend pas sur les buts de la classe passerelle, terme qui là aussi, relève du jargon éducatif. Il est possible que ce ne soit pas clair pour le lecteur ce que les enfants apprennent dans cette classe.
2. *tu viens d'arriver aux Pays-Bas et votre enfant vient d'arriver aux Pays-Bas*. Ici, l'enfant nouvellement arrivé est défini par le temps qu'il réside dans le pays d'accueil, dans ce cas les Pays-Bas. L'expression 'viens/vient d'arriver' renvoie à une proximité dans le temps qui est approximative.
3. *mais parle insuffisamment le néerlandais*. Dans la troisième phrase, l'enfant nouvellement arrivé est défini par une maîtrise insuffisante de la langue néerlandaise. La question se pose de savoir ce que l'école entend par cette maîtrise insuffisante, c'est-à-dire comment l'école détermine si l'enfant parle et écrit suffisamment le néerlandais. En outre, l'utilisation du connecteur *maar* ou 'mais' pourrait poser problème pour le lecteur. Cette formulation pourrait suggérer que l'école part du principe que les enfants qui résident aux Pays-Bas depuis peu de temps parlent déjà un peu le néerlandais. Il semble que le connecteur *en* ou 'et' serait plus approprié dans ce cas. La plupart des enfants qui sont arrivés récemment aux Pays-Bas ne parlent pas encore le néerlandais.
4. *la classe ordinaire*. Dans la dernière phrase, l'école emploie le terme *gewone klas* ou 'classe ordinaire'. Pour le lecteur, cette formulation pourrait suggérer que la classe destinée aux enfants nouvellement arrivés n'est pas 'ordinaire' et que les enfants nouvellement arrivés appartiennent à un groupe à part.

Regardons ensuite la définition suivante, que l'on trouve également sur le site web de l'école C :

«X (naam school C) telt per 1 februari 2012 76 leerlingen die korter dan 1 jaar in Nederland zijn. Dit zijn de zogeheten nieuwkomers, waarvan ook de ouders de taal niet beheersen.» [«Le premier février 2012, X (nom de l'école C) compte 76 élèves qui résident aux Pays-Bas depuis moins d'un an. Ce sont les enfants dits nouvellement arrivés, dont les parents ne maîtrisent pas non plus la langue.»]

5. *élèves qui résident aux Pays-Bas depuis moins d'un an.* Contrairement au fragment précédent, dans lequel on parle des enfants qui viennent d'arriver aux Pays-Bas, l'école précise dans ce fragment le temps qu'un enfant peut résider aux Pays-Bas pour être un enfant nouvellement arrivé.
6. *les enfants dits nouvellement arrivés, dont les parents ne maîtrisent pas non plus la langue.* Dans cette deuxième phrase, l'enfant est défini par le temps qu'il a passé aux Pays-Bas (nouvellement arrivé) et par le fait que ses parents *ne maîtrisent pas non plus la langue*. Est-ce valable pour tous les parents ? Et de quelle langue s'agit-il ? Il n'est pas précisé qu'il s'agit de la langue néerlandaise. Ici, le pronom relatif 'la' pourrait alors impliquer une vision monolingue et ethnocentriste de la perspective de l'école néerlandaise.

Regardons également le fragment suivant qui se trouve sur le site web de l'école C :

*«Deze leerlingen komen bij ons de schakelgroepen binnen en kennen een dubbele problematiek, te weten: een zeer grote taal- en leerachterstand» [«Ces élèves arrivent dans nos classes passerelles et connaissent une double problématique, à savoir de très grands retards langagiers et scolaires»]*

7. *une double problématique, à savoir de très grands retards langagiers et scolaires.*  
L'enfant nouvellement arrivé est ici défini comme ayant de très grands retards langagiers et scolaires, donc désigné par un manque important en ce qui concerne la langue et le programme scolaire. Pourtant, l'enfant n'a pas a priori de retards langagiers mais doit apprendre la langue néerlandaise et pouvoir suivre le programme scolaire.

On trouve encore d'autres termes sur le site web de cette école qui ne sont pas expliqués :

8. *NT-2 et enfants MOE.* Ces termes, qui désignent les enfants dont le néerlandais est la langue seconde (*NT-2*) et les enfants qui viennent de l'Europe centrale et orientale (*'MOE-landers' kinderen*), ne sont probablement pas clairs pour les parents des enfants nouvellement arrivés qui viennent de s'installer aux Pays-Bas.

#### **4.1.1.4 Ecole D**

Un des termes que l'on trouve sur le site web de l'école D est celui d'école colorée :

*«X (naam school) is een kleurrijke school» [«X (nom de l'école) est une école colorée»]*

1. *école colorée*. Ici, l'école parle d'«une école colorée», un terme qui pourrait être interprété différemment dans un grand nombre d'autres cultures à cause de sa définition par la couleur de peau des enfants. Il semble ici que l'école emploie ce terme afin d'éviter une association à une école où la population migrante est majoritaire, souvent appelée aux Pays-Bas 'école noire'. Pourtant, il faut prêter attention au terme *kleurrijk* ou 'colorée'. Pour beaucoup de parents, ce terme pourrait avoir une connotation négative en tant que métonymie raciale, même si l'école met en avant son caractère ouvert et tolérant par ce terme.

Regardons ensuite la définition suivante, également employée sur le site web de l'école D :

«*De school heeft twee aparte opvangklassen (Prisma groepen) voor kinderen die direct uit het buitenland komen. Ze kunnen daar versneld Nederlands leren.*» [*«L'école a deux classes passerelles séparées (groupes de prisme) destinées aux enfants qui viennent directement de l'étranger. Dans ces classes, ils peuvent apprendre le néerlandais de manière accélérée.»*]

2. *classes passerelles séparées (groupes de prisme)*. C'est dans la deuxième phrase qu'on dit, de manière moins directe que les trois écoles précédentes, que ces classes sont destinées aux enfants qui ne parlent pas encore le néerlandais. Le terme *apart* ou 'séparé' pourrait d'ailleurs suggérer que les enfants qui viennent de l'étranger ne font pas partie du groupe des autres enfants et qu'ils sont considérés comme un groupe à part.
3. *enfants qui viennent directement de l'étranger*. L'enfant nouvellement arrivé est ici défini par le temps qu'il a passé aux Pays-Bas. Le mot *direct* ou 'directement' qui se trouve dans cette phrase n'est pas précisé. Ce n'est probablement pas clair pour les parents qui voudraient inscrire leurs enfants dans ces classes combien de temps les enfants peuvent résider aux Pays-Bas pour être acceptés dans ces classes.

Penchons-nous finalement sur le fragment suivant, également tiré du site web de l'école D :

«*X (naam school) heeft twee Prisma groepen voor de eerste opvang van nieuwkomers, waarbij taalverwerving centraal staat. Daarnaast zijn er ook twee schakelklassen waar een intensief taalaanbod, woordenschat ontwikkeling en lezen centraal staan.*» [*«X (nom de l'école) a deux groupes de prisme pour l'accueil des enfants nouvellement arrivés, où l'acquisition de langue est primordiale. De plus, il y a également deux classes passerelles où*

*une offre de langue intensive, le développement du vocabulaire et la lecture sont primordiales.»]*

4. *enfants nouvellement arrivés*. Dans ce fragment, on donne un nom aux enfants appelés des ‘enfants qui viennent directement de l’étranger’ dans le fragment précédent. L’école emploie ici le terme *nieuwkomers* ou ‘enfants nouvellement arrivés’.
5. *groupes de prisme* et *classes passerelles*. L’école emploie dans ce fragment deux termes différents : 1. *groupes de prisme* et 2. *classes passerelles*. La différence entre les deux n’est pas expliquée dans le texte. Il n’est pas précisé quel est le groupe-cible des deux classes. Est-ce que les ‘classes passerelles’ sont destinées à tous les enfants qui ont des difficultés en langue néerlandaise ? La différence au niveau des activités entre les deux classes (à savoir ‘l’acquisition de langue’ et ‘une offre de langue intensive’) n’est donc pas claire pour les parents des enfants nouvellement arrivés qui voudraient inscrire leurs enfants à l’école.

Le tableau suivant montre tous les termes qui ont été employés sur les sites web des écoles à municipalité A pour désigner les enfants nouvellement arrivés. Ces termes sont classifiés par 7 catégories différentes :

<b>Catégorie</b>	<b>Termes</b>
1. Maîtrise insuffisante du néerlandais ou présentant un retard	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>enfants [...] qui parlent insuffisamment le néerlandais ou qui ne parlent pas le néerlandais</i></li> <li>• <i>enfants [...] qui ne parlent pas encore le néerlandais</i></li> <li>• <i>mais parle insuffisamment le néerlandais</i></li> <li>• <i>une double problématique, à savoir de très grands retards langagiers et scolaires</i></li> </ul>
2. Caractère allophone	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>enfants allophones</i></li> <li>• <i>NT-2 (néerlandais langue seconde)</i></li> </ul>
3. Provenance géographique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>nouveaux arrivants allochtones en âge scolaire</i></li> <li>• <i>enfants venant de loin</i></li> <li>• <i>enfants MOE (enfants de l’Europe centrale et orientale)</i></li> </ul>
4. Temps passé dans le pays d’accueil	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>enfants qui viennent d’arriver de l’étranger</i></li> <li>• <i>enfants qui sont arrivés récemment de l’étranger</i></li> <li>• <i>tu viens d’arriver aux Pays-Bas</i></li> <li>• <i>votre enfant vient d’arriver aux Pays-Bas</i></li> <li>• <i>élèves qui résident aux Pays-Bas depuis moins d’un an</i></li> <li>• <i>enfants qui viennent directement de l’étranger</i></li> <li>• <i>enfants nouvellement arrivés</i></li> </ul>

5. Statut des parents	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>enfants de demandeurs d'asile</i></li> <li>• <i>les enfants dits nouvellement arrivés, dont les parents ne maîtrisent pas non plus la langue</i></li> </ul>
6. Types de classes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>enfants de prisme</i></li> <li>• <i>ex-élèves de classes passerelles</i></li> </ul>
7. Couleur de peau	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>école colorée</i></li> </ul>

Tableau 3 : Catégories et termes utilisés sur les sites web des écoles à municipalité A.

A l'analyse des sites web des écoles participantes à municipalité A, on s'aperçoit alors que les écoles emploient une grande variété de termes pour désigner les enfants nouvellement arrivés. Il est à noter que certains fragments que l'on trouve sur les sites web des ces écoles semblent suggérer que les enfants nouvellement arrivés ne maîtrisent pas le néerlandais et qu'ils sont en retard (voir la première catégorie du tableau ci-dessus). On retrouve ce résultat chez Galligani (2010). Selon Galligani, les enfants nouvellement arrivés sont étiquetés par le fait que l'on souligne qu'ils appartiennent à un groupe qui diffère du groupe des enfants des classes régulières et on se focalise plutôt sur ce que les enfants ne peuvent pas encore (voir chapitre 1 du cadre théorique).

#### 4.1.1.5 Ecole E

Penchons-nous ensuite sur les définitions et les termes que l'on trouve sur les sites web des écoles à municipalité B. Regardons d'abord les deux phrases suivantes qui se trouvent sur le site web de l'école E :

«Welkom in AN» «Bienvenue en AN»

1. AN. Le seul terme employé sur le site web de l'école E est le terme AN. Il s'agit d'une abréviation que l'on utilise au sein de l'école, mais qui n'est pas expliquée ici. Ce n'est probablement pas clair pour les parents des enfants nouvellement arrivés qu'il s'agit d'une classe qui est destinée aux enfants nouvellement arrivés (*anderstalige nieuwkomers*).

«Voor kinderen met speciale behoeften voeren we de nodige aanpassingen uit» [«Pour des enfants qui ont des besoins particuliers, nous introduisons les aménagements nécessaires»]

2. *enfants qui ont des besoins particuliers*. Pour le lecteur, la nature des 'besoins particuliers' reste floue. Est-ce que les enfants nouvellement arrivés appartiennent à ce groupe d'enfants qui ont des besoins particuliers ?



#### 4.1.1.6 Ecole F

Regardons ensuite le fragment ci-dessous qui se trouve sur le site web de l'école F :

*«Ook de anderstalige nieuwkomers krijgen in een aparte klas de tijd om de Nederlandse taal te verwerven en te wennen aan de gewoonten binnen en buiten de school» [«Dans une classe séparée, les enfants allophones nouvellement arrivés ont aussi le temps d'acquérir la langue néerlandaise et de s'habituer aux habitudes à l'intérieur et à l'extérieur de l'école»]*

1. *enfants allophones nouvellement arrivés*. Le seul terme qui est présent sur le site web de l'école F est celui de *anderstalige nieuwkomers* ou 'enfants allophones nouvellement arrivés'. Ici, la langue et la date d'arrivée en Belgique servent à classer l'enfant (qui parle une ou plusieurs autres langues).
2. *les enfants allophones nouvellement arrivés ont aussi le temps [...]*. Remarquons l'emploi de *ook* ou 'aussi' dans cette phrase. Il s'agit d'une formulation qui pourrait suggérer que les autres enfants ont également la possibilité d'acquérir le néerlandais et de s'habituer aux habitudes dans une classe séparée. Dans le texte, ce n'est pas clair s'il s'agit de la même classe que la classe destinée aux enfants nouvellement arrivés ou s'il s'agit d'une autre classe séparée.

#### 4.1.1.7 Ecole G

Sur le site web de l'école G, on n'emploie qu'une seule fois un terme pour désigner ce groupe d'enfants :

*«Deze stap werd gezet vanuit het inzicht dat aandacht geven aan thuistaal helemaal niet ten koste gaat van het verwerven van het Nederlands, maar integendeel juist bevorderlijk is voor de persoonlijkheid, het welbevinden, de leermotivatie en bijgevolg de onderwijskansen van anderstalige kinderen» [«Ce pas a été fait faisant suite à l'idée que prêter attention à la langue d'origine ne va pas à l'encontre de l'acquisition du néerlandais, mais que cette attention est, au contraire, favorable pour la personnalité, le bien-être, la motivation et ainsi pour les possibilités d'éducation des enfants allophones»]*

1. *enfants allophones*. Dans cette école, c'est uniquement la langue qui est un facteur déterminant. L'enfant nouvellement arrivé est défini en fonction du caractère allophone. Pour les parents des enfants nouvellement arrivés qui voudraient inscrire

leurs enfants dans cette école, il n’y a pas d’informations distinctives sur le site web concernant la classe destinée à ces enfants.

Le tableau suivant montre tous les termes qui ont été employés sur les sites web des écoles à municipalité B pour désigner les enfants nouvellement arrivés. Ces termes sont classifiés par 3 catégories différentes :

Catégorie	Termes
1. Caractère allophone	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>enfants allophones nouvellement arrivés</i> ou AN</li> <li>• <i>enfants allophones</i></li> </ul>
2. Temps passé dans le pays d’accueil	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>enfants nouvellement arrivés</i></li> </ul>
3. Besoins particuliers	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>enfants qui ont des besoins particuliers</i></li> </ul>

Tableau 4 : Catégories et termes utilisés sur les sites web des écoles à municipalité B.

De cette première analyse, on peut constater que les écoles à municipalité B emploient beaucoup moins de termes différents pour désigner les enfants nouvellement arrivés que les écoles à municipalité A. Les sites web des écoles à municipalité A se caractérisent par une grande variété de définitions et termes qui sont employés pour désigner le groupe des enfants nouvellement arrivés. Les termes qui sont utilisés par les écoles à municipalité B sont différents des termes utilisés par les écoles à municipalité A. A municipalité B, il s’agit surtout des termes qui soulignent le caractère allophone des enfants nouvellement arrivés (voir la première catégorie du tableau 4), tandis que sur les sites web des écoles à municipalité A, on trouve des termes et catégorisations des différents groupes qui pourraient être, selon le lecteur, stigmatisant (voir tableau 3). Il est également à noter que les sites web sont tous en néerlandais et ne proposent aucune traduction dans une autre langue. On pourrait alors se demander si les informations concernant les enfants nouvellement arrivés et les classes destinées à ces enfants sont toujours claires pour les parents qui viennent de s’installer dans le pays d’accueil et qui voudraient inscrire leurs enfants à l’école.

#### 4.1.2 Qui parle ? A qui ?

Qui est l’auteur des fragments qui se trouvent sur les sites web ? Qui parle à travers les sites web ? Et à qui ces sites web sont adressés ? Dans ce paragraphe, j’étudierai l’auctorialité des textes, les différentes voix qui se manifestent dans les textes et les destinataires. En effet, la prise en charge énonciative qui s’instaure entre un ‘auteur’ présumé et son lecteur nous informe de manière particulièrement intéressante sur les identités négociées dans les espaces d’interactions sociales que sont les sites web, emblématiques d’une recherche identitaire de

l'école par la direction. Les représentations se manifestent alors par les statuts énonciatifs des discours impliqués (voir Moore & Py 2008 : 271-272).

#### **4.1.2.1 L'auteur (ou l'instance responsable des textes) : la direction**

Tout d'abord, on pourrait dire que les textes qui se trouvent sur les sites web des écoles sont a priori auctoriquement homogène. En général, c'est la direction de l'école qui est l'auteur du site web et qui est l'instance responsable des textes (voir Maingueneau 2007 : 117). Pourtant, l'auctorialité est compliquée par la multitude des voix qui se font entendre dans les textes. Les textes changent constamment de plan d'énonciation, un phénomène qu'on appelle la polyphonie linguistique (voir Maingueneau 2007 : 112) et qu'on peut constater dans le paragraphe 4.1.2.2.

Comme déjà mentionné, c'est souvent la direction qui est responsable du contenu du site web de l'école et qui s'adresse, dans un but informatif, aux parents. Prenons par exemple les fragments suivants tirés des sites web des différentes écoles :

*«Basisschool X (naam school) biedt een eerste opvang aan leerlingen die pas sinds kort in Nederland wonen», «We vinden het heel belangrijk dat al die verschillende kinderen zich veilig voelen en gewaardeerd voelen. Op onze school is daarom respect voor andere levensovertuigingen het uitgangspunt.» et «Wij zijn een gastvrije school... [...] We vinden het als school belangrijk dat ouders en kinderen zich welkom voelen.» [«L'école primaire X (nom de l'école) offre un premier accueil aux élèves qui habitent aux Pays-Bas depuis peu de temps», «Pour nous, il est très important que tous ces enfants différents se sentent en sécurité et se sentent valorisés. C'est pour cela que le respect pour d'autres convictions est le point de départ dans notre école.» et «Nous sommes une école accueillante... [...] Nous trouvons, comme école, qu'il est très important que les parents et les enfants se sentent les bienvenus.»]*

L'emploi de 'pour nous', 'dans notre école', 'nous sommes une école [...]' et 'nous trouvons, comme école [...]' indique que c'est la direction de l'école qui se désigne comme auteur. Il est à noter que les personnes qui sont désignées par le pronom personnel 'nous' changent d'un fragment à l'autre. Dans ces fragments, le 'nous' désigne l'école, ou bien la direction de l'école et l'équipe scolaire. Dans la deuxième citation qui se trouve ci-dessus, ce 'nous' est opposé à 'ces enfants'. Dans la troisième citation, le 'nous' est opposé aux 'parents' et aux 'enfants'.

#### 4.1.2.2 Les différentes voix : enseignants et enfants

Bien que la direction de l'école soit souvent l'auteur des textes, ce n'est pas toujours la direction de l'école qui parle à travers les textes. On peut constater une multitude des voix qui se font entendre dans les textes.

Regardons les pronoms personnels qui sont utilisés sur le site web de l'école A :

*«In schakel 1 zijn we elke dag heel hard aan het werken met Nederlands, lezen en rekenen» et «Welkom in schakel 2. Op school leren wij de Nederlandse taal, rekenen en lezen. Tijdens de lessen van mondeling Nederlands leren wij de Nederlandse taal.» «En classe passerelle 1, nous travaillons tous les jours intensivement le néerlandais, la lecture et le calcul» et «Bienvenue en classe passerelle 2. Nous apprenons la langue néerlandaise, le calcul et la lecture à l'école. Pendant les cours de néerlandais oral, nous apprenons la langue néerlandaise.»*

Qui parle à travers ces fragments ? En premier lieu, il semble, par l'emploi des pronoms personnels 'nous', que ce soit les enfants nouvellement arrivés eux-mêmes qui parlent à travers ces textes. Pourtant, le discours attribué aux enfants semble manquer d'authenticité de par sa fluidité. On suppose alors l'intervention des enseignants des classes passerelles qui ont, au minimum, corrigé leur néerlandais. Il semble alors plus probable que ce soit les enseignants qui soient les locuteurs, ou bien ceux qui accomplissent l'énonciation (voir Maingueneau 2007 : 112), et qui donnent une voix aux enfants. Remarquons d'ailleurs l'emploi du pronom personnel 'nous' dans ces fragments. Contrairement aux fragments précédents, le 'nous' désigne ici les enseignants et les enfants. On peut alors constater un glissement de 'nous' désignant l'école vers 'nous' désignant les enseignants et les enfants. Ce dernier 'nous' vise à marquer la solidarité entre les enseignants et les enfants.

#### 4.1.2.3 Les destinataires des textes : parents ou municipalités ?

Quel est le but des fragments qui se trouvent ci-dessus et qui sont les destinataires, ou bien les personnes ou les instances qui sont adressées, de ces textes ? Est-ce qu'on s'adresse aux :

1. parents des enfants nouvellement arrivés,
2. aux parents des enfants néerlandophones
3. ou aux municipalités ?

D'une part, il est possible que l'école et les enseignants s'adressent aux parents des enfants nouvellement arrivés dans un but informatif. Il est également possible qu'ils s'adressent aux parents des enfants néerlandophones. Regardons le fragment suivant qui se trouve sur le site web de l'école C :

*«De school wordt bevolkt door leerlingen waarvan de ouders/verzorgers middelbaar tot hoog opgeleid zijn. Het komt haast niet meer voor dat ouders een laag opleidingsniveau hebben.»*  
*[«L'école a des élèves dont les parents/gardiens ont obtenu un diplôme du second degré ou de l'enseignement supérieur. Il est rare que les parents aient un niveau d'études médiocre.»]*

Il semble ici que l'école s'adresse aux parents des enfants néerlandophones, afin de rechercher la confiance de ces parents et de faire bonne impression.

D'autre part, il est possible que l'école et les enseignants s'adressent aux municipalités, pour montrer ce qu'ils font dans les classes passerelles et ce que les enfants apprennent dans ces classes, puisqu'ils en sont dépendants financièrement. Il est possible que l'école veuille montrer à la municipalité ou aux instances sociales que les enfants qui se trouvent dans les classes passerelles parlent déjà bien le néerlandais, puisque les écoles sont dépendantes des municipalités.

Le fragment suivant se trouve sur le site web de l'école A :

*«Vandaag hebben we de letter oo geleerd. Met klei konden wij al veel woordjes maken met die letter. Knap hè?!»* [*«Aujourd'hui, nous avons appris la lettre oo. En argile, nous pouvions déjà faire beaucoup de mots avec cette lettre. Pas mal, hein ?!»*]

Dans ce fragment, l'enseignante adopte un ton paternaliste qui brouille la piste 'locuteur versus interlocuteur'. On comprend que le locuteur est l'enseignante puisque le 'nous' suggère qu'elle a fait l'activité avec les enfants, mais on ne sait plus à qui elle s'adresse. Est-ce qu'elle s'adresse aux parents dans ce fragment ou plutôt à la municipalité ou aux instances sociales ?

Cette question peut également être posée à la lecture du fragment ci-dessous qui se trouve sur le site web de l'école E :

*«De klas van X (naam leerkracht) is speciaal,  
Wij komen uit een ander land allemaal!*

*Van het Nederlands begrijpen we nog niet veel!  
 Deze kleuren kennen we al: zwart, rood, geel.  
 We hopen vlug alles te verstaan,  
 Misschien mogen we dan naar een andere klas gaan.  
 Maar in ons klasje is het best wel leuk,  
 We lachen ons soms in een deuk!  
 We vinden het er heel erg fijn  
 Omdat we allemaal al goede vrienden zijn!»*  
*[«La classe de X (nom de l'enseignant) est spéciale,  
 Nous venons tous d'un autre pays !  
 Nous ne comprenons pas encore beaucoup du néerlandais !  
 Nous connaissons déjà ces couleurs : noir, rouge, jaune.  
 Nous espérons tout comprendre rapidement,  
 Peut-être nous pouvons rejoindre une autre classe.  
 Mais nous nous amusons dans notre classe  
 Nous nous tordons parfois de rire !  
 Nous le trouvons très agréable dans la classe  
 Parce que nous sommes déjà de bons amis !»]*

Encore une fois, la question qui se pose est de savoir qui parle à travers ce poème. Il semble probable que l'enseignant donne, en tant que locuteur, une voix aux enfants. On peut mettre également le but de ce poème en doute. Est-ce qu'on s'adresse aux parents, ou plutôt à la municipalité pour désigner une joie et un bien-être dans la classe passerelle ?

Regardons également ce fragment qui se trouve sur le site web de l'école E :

*«Wij hebben een mooie splinternieuwe klas. We zijn nu met vijf kinderen. We leren Nederlands. Het lukt al vrij goed.» [«Nous avons une belle classe flambant neuve. Nous sommes maintenant cinq enfants. Nous apprenons le néerlandais. Ça va déjà très bien.»]*

Dans ce fragment, il semble que ce soit les enfants nouvellement arrivés qui parlent. Pourtant, le mot *splinternieuwe* ou 'flambant neuf' ne semble pas appartenir à leur registre de langue. Il semble alors plus probable que ce soit l'enseignant qui fait entendre, en tant que locuteur, les enfants. Mais dans quel but ce fragment a été écrit ? Est-ce qu'on veut informer les parents sur l'apprentissage du néerlandais de leurs enfants ou est-ce qu'on s'adresse ici à la municipalité ?

#### 4.1.2.4 Les destinataires des textes : enfants ?

On trouve encore d'autres fragments flous en ce qui concerne le destinataire. Dans ces fragments, les écoles semblent s'adresser aux enfants.

Prenons le fragment suivant qui se trouve sur le site web de l'école A :

*«In de Schakelklassen leren we heel veel Nederlands want de kinderen komen uit de hele wereld. De leerlingen kunnen thuis ook oefenen op het internet. [...] Met jouw naam en het wachtwoord (naam school) kan je thuis de woorden en zinnen oefenen.» [«Dans les classes passerelles, nous apprenons beaucoup de néerlandais, parce que les enfants viennent du monde entier. Les élèves peuvent également pratiquer sur l'Internet à la maison. [...] Avec ton nom et le mot de passe (nom de l'école), tu peux pratiquer les mots et les phrases à la maison.»]*

Dans ce fragment, on passe du pronom personnel 'nous' à 'les enfants', avant de s'adresser directement aux enfants par le pronom personnel 'tu'. Il règne donc un flou énonciatif en ce qui concerne le discours employé. Les enfants lisent-ils le site web de l'école ?

On constate la même chose pour l'école C, qui semble s'adresser aux enfants dans la première partie du fragment suivant :

*«Net in Nederland en naar school? Kom leren in de schakelklas eerste opvang. Uw kind is sinds kort in Nederland, maar spreekt onvoldoende Nederlands.» [«Tu viens d'arriver aux Pays-Bas et tu vas à l'école ? Viens apprendre dans la classe passerelle. Votre enfant vient d'arriver aux Pays-Bas, mais parle insuffisamment le néerlandais.»]*

L'école s'adresse dans la troisième phrase aux parents. Il semble alors que l'école opère un glissement de l'enfant à ces parents et que le flou des pronoms soit utilisé à des fins argumentatives.

Quand on analyse ces résultats, on constate qu'il y a un flou énonciatif et une polyphonie linguistique sur les sites web des différentes écoles. Cela pourrait être l'indice d'une remise en cause de l'identité de l'école. Dans les fragments qui ont été analysés, on a pu constater que les écoles témoignent de leur identité et qu'ils construisent ainsi l'identité de l'autre, dans ce cas l'identité des enfants nouvellement arrivés et de leurs familles. Suite à la globalisation, les écoles qui accueillent des enfants nouvellement arrivés sont confrontées aux différentes identités de ces enfants. Par conséquent, l'identité de l'école est fortement remise en question.

#### 4.1.2.5 Les destinataires des politiques linguistiques

Qui sont les destinataires des politiques linguistiques et à qui s'adresse le site web de l'école E dans le fragment ci-dessous ?

*«Ons taalbeleid is gebaseerd op vijf belangrijke afspraken of 'goede manieren' als mensen verschillende talen spreken:*

*1 'PRATEN MET ELKAAR, HOU HET GEZELLIG'*

*We kiezen voor positief taalgebruik. We praten beleefd en gebruiken geen scheldwoorden.*

*2 'WELKE TAAL JE OOK SPREEKT IEDEREEN HOORT ERBIJ!'*

*We kiezen steeds voor de gemeenschappelijke taal als er verschillende talen in een groepje gesproken worden. [...]*

*5 'IK WIL WETEN WIE JE BENT!'*

*We stimuleren kinderen interesse te tonen en nieuwsgierig te zijn naar andere talen. Deze attitude is noodzakelijk in een mondialiserende wereld. Al onze kinderen moeten goede taalleerders worden.»*

*[«Notre politique linguistique est basée sur cinq accords importants ou 'bonnes manières' lorsque les gens parlent différentes langues :*

*1 'SE PARLER, FAIS-LE D'UNE MANIÈRE AGRÉABLE'*

***On** choisit une langue positive. **On** [nous en néerlandais] parle poliment et **on** n'utilise pas de gros mots.*

*2 'QUELLE QUE SOIT LA LANGUE QUE TU PARLES, TOUT LE MONDE APPARTIENT AU GROUPE !'*

***On** choisit toujours la langue commune lorsqu'**on** parle différentes langues dans un groupe. [...]*

*5 'JE VEUX SAVOIR QUI TU ES !'*

*On stimule **les enfants** à montrer de l'intérêt et à être curieux par rapport aux autres langues. Cette attitude est nécessaire dans un monde globalisé. **Tous nos enfants** doivent devenir de bons apprenants de langue.»]*

On peut supposer que l'école s'adresse ici, dans un but informatif, aux enseignants ou futurs collaborateurs de l'école. Il est également possible que l'école s'adresse aux parents et aux enfants qui sont adressés directement à l'impératif. Ce sont les enfants qui doivent parler poliment, qui ne peuvent pas utiliser des insultes et qui doivent choisir la langue commune quand ils travaillent avec des enfants qui parlent d'autres langues. Mais est-ce que les enfants lisent le site web de l'école ?



Dans les dernières phrases, on ne parle plus de ‘on’ mais de ‘les enfants’ et de ‘tous nos enfants’. Ces phrases pourraient indiquer qu’on ne s’adresse pas aux enfants, mais plutôt aux enseignants ou à la municipalité. Il est possible que l’école veuille montrer que sa politique linguistique ne se limite pas à la situation scolaire, mais que cette politique linguistique, selon laquelle les enfants doivent développer une attitude ouverte et apprendre d’autres langues pour pouvoir fonctionner dans un monde globalisé, joue également un rôle dans des situations en dehors de l’école. Il est également à noter que le ‘nos’ de ‘tous nos enfants’ implique soit que l’auteur inclut ses propres enfants, soit qu’il parle des enfants de l’école comme de ses enfants qu’il partage avec les parents. Ainsi, il renforce l’effet de cohésion communautaire.

Finalement, les écoles à municipalité A utilisent souvent le pronom personnel *u* ou ‘vous’ pour s’adresser aux parents, tandis que les écoles à municipalité B ne s’adressent souvent pas de manière directe aux parents. Au lieu de s’adresser aux parents par le pronom personnel ‘vous’, les écoles de municipalité B parlent souvent ‘des parents’. Prenons par exemple les fragments suivants que l’on trouve sur le site web de l’école F :

*«Ouders willen wij als evenwaardige partner betrekken in de schoolloopbaan van hun kind», «Ouders hebben hoge verwachtingen van de school voor de opleiding en opvoeding van hun kinderen», «Wij vragen de ouders om positief te staan tegenover de onderwijstaal: het Nederlands» et «Wij verwachten van alle ouders een actieve inzet en betrokkenheid.» [«Nous voulons impliquer les parents comme partenaire à part entière dans le parcours scolaire de leur enfant», «Les parents ont des attentes élevées de l’école quant à la formation et l’éducation de leurs enfants», «Nous demandons aux parents d’être positifs par rapport à la langue de scolarisation : le néerlandais» et «Nous nous attendons à une participation active de tous les parents.»]*

En conclusion, on voit que les sites web s’adressent de temps en temps à l’équipe scolaire, aux parents, aux enfants et ceci sans transitions discursives ce qui crée un flou volontaire ou non sur l’auteur et les locuteurs du texte aussi bien que sur ses destinataires. Pourtant, les sites belges assurent un relais entre le site web et les parents en s’adressant à un intermédiaire qui pourrait expliquer aux parents les démarches de l’école. Il semble que les sites web pourraient ne pas s’adresser aux familles mais plutôt aux municipalités ou aux différentes instances sociales tout en feignant de s’adresser aux familles dans le but d’afficher une cohésion sociale et communautaire.

### 4.1.3 Posés et présupposés

Quel est le message que les écoles veulent transmettre et quel est le message que les écoles transmettent effectivement par leur site web ? Autrement dit, quels sont les posés, ou bien les messages explicites, et quels sont les présupposés, ou bien les messages implicites que l'on trouve sur les sites web des écoles en question ?

#### 4.1.3.1 Soutien pour les enseignants dans les écoles de municipalité A

Regardons le fragment suivant qui se trouve sur le site web de l'école A et dans lequel on parle de l'enseignant de la classe passerelle :

*«De leerkracht heeft een speciale opleiding gehad om deze lessen te kunnen geven»  
[«L'enseignant a eu une formation spéciale pour pouvoir donner ces cours»]*

1. *une formation spéciale.* Etant donné que la formation n'est pas explicitée, le lecteur pourrait se demander pourquoi l'enseignant a eu une formation spéciale et en quoi consiste cette formation.

Cela vaut également pour le fragment suivant, qui se trouve sur le site web de l'école B :

*«LAN-scholen krijgen extra begeleiding [...] en de LAN-leerkrachten en de ib'ers krijgen extra ondersteuning» [«Les écoles LAN reçoivent un accompagnement supplémentaire [...] et les enseignants des classes LAN et les conseillers pédagogiques reçoivent une assistance supplémentaire»]*

2. *accompagnement supplémentaire et assistance supplémentaire.* De nouveau, le lecteur pourrait se poser la question de savoir pourquoi les enseignants ont besoin d'une assistance supplémentaire. Ce fragment pourrait donner au lecteur l'impression que la présence des enfants nouvellement arrivés est problématisée.

#### 4.1.3.2 Les postures d'enseignement envers les enfants dans les écoles de municipalité A

J'étudierai trois fragments du site web de l'école C qui peuvent aider à déterminer quelles sont les postures d'enseignement envers les enfants nouvellement arrivés dans les écoles de municipalité A.

*«Uw kind is sinds kort in Nederland, maar spreekt onvoldoende Nederlands. Toch moet hij/zij al naar school. Dat is geen probleem: in gemeente A zijn er scholen met opvangklassen voor kinderen die, net als uw kind, kort in Nederland zijn.» [«Votre enfant vient d'arriver aux*

*Pays-Bas, mais parle insuffisamment le néerlandais. Il/elle doit quand même aller à l'école. Ce n'est pas un problème : à municipalité A il y a des écoles avec des classes passerelles pour des enfants qui sont, comme votre enfant, aux Pays-Bas depuis peu de temps.»]*

1. *Ce n'est pas un problème.* Dans ce fragment, l'école dit que ce n'est pas un problème si l'enfant ne parle pas suffisamment le néerlandais. De manière explicite, elle dit que ce n'est pas un problème dans les classes passerelles, ce qui pourrait suggérer qu'en dehors de ces classes passerelles, c'est un problème. Ce fragment pourrait alors impliquer que les enfants qui ne comprennent pas la langue de scolarisation auraient un *problème* lorsqu'ils ne sont pas accueillis dans une classe passerelle.

On constate la même chose dans le fragment ci-dessous :

*«Deze leerlingen komen bij ons de schakelgroepen binnen en kennen een dubbele problematiek, te weten: een zeer grote taal- en leerachterstand» [«Ces élèves arrivent dans nos classes passerelles et connaissent une double problématique, à savoir de très grands retards langagiers et scolaires»]*

2. *une double problématique, à savoir de très grands retards langagiers et scolaires.* En lisant ce fragment, on pourrait se demander pourquoi l'école part de l'idée que les enfants nouvellement arrivés ont des retards aussi bien langagiers que scolaires et pourquoi ces retards sont présentés comme une double problématique. Il semble par ce fragment que tout enseignement suivi en dehors de l'enseignement néerlandais implique un retard.

Regardons également le fragment suivant :

*«De instroom van anderstalige kinderen naar de reguliere kleuterklassen was dit jaar groot. De kleuterklassen werden steeds groter, waardoor deze kinderen minder taalaandacht kregen. Daarnaast kregen ook de kinderen die goed Nederlands spreken minder aandacht.» [«Cette année, l'afflux des enfants allophones aux classes maternelles régulières était grand. Les classes maternelles sont devenues de plus en plus grandes. C'est pourquoi ces enfants ont reçu moins d'attention langagière. De plus, les enfants qui parlent bien le néerlandais ont également reçu moins d'attention.»]*

3. *les enfants qui parlent bien le néerlandais ont également reçu moins d'attention langagière.* Ce fragment donne au lecteur l'impression que l'afflux des enfants

allophones est au détriment des autres enfants de la classe, qui reçoivent moins d'attention de l'enseignant. La présence des enfants nouvellement arrivés est problématisée à tel point que l'école semble faire le constat de son impuissance.

#### **4.1.3.3 Les postures d'enseignement envers les langues et les cultures des parents dans les écoles de municipalité A**

On trouve également des fragments dans lesquels apparaissent des indications sur les postures d'enseignement envers les langues et les cultures des parents dans les écoles de municipalité A.

Regardons d'abord le premier fragment qui se trouve sur le site web de l'école C :

*«Dit zijn de zogeheten nieuwkomers, waarvan ook de ouders de taal niet beheersen. Deze ouders hebben in het land van herkomst wel opleiding genoten, maar beheersen uiteraard niet de Nederlandse taal en kunnen om deze reden hun kinderen bij de leerprestaties zeer beperkt ondersteunen.» [«Ce sont les enfants dits nouvellement arrivés, dont les parents ne maîtrisent pas non plus la langue. Ces parents ont suivi une formation dans le pays d'origine, mais ils ne maîtrisent évidemment pas la langue néerlandaise. C'est pourquoi ils ne peuvent que soutenir les performances d'apprentissage de leurs enfants de façon très limitée.»]*

1. *mais ils ne maîtrisent évidemment pas la langue néerlandaise.* Dans cette phrase, le mot *uiteraard* ou 'évidemment' est employé. Je suppose que l'école dit, dans une bonne intention, que ce n'est pas grave si les parents des enfants nouvellement arrivés ne maîtrisent pas la langue néerlandaise. Mais, est-ce que la supposition que les parents de ces enfants ne parlent pas le néerlandais est correcte ? Et cette affirmation est-elle nécessaire sur le site web ?

Regardons maintenant le deuxième fragment, tiré du site web de l'école A :

*«Elk jaar worden Sint, Kerst en Pasen uitgebreid in de groepen gevierd. Feestdagen uit andere culturen krijgen de aandacht, door er over te vertellen en er met de kinderen over te praten.» [«Chaque année, on fête de manière extensive la Saint-Nicolas, Noël et Pâques dans les groupes. On prête attention aux jours de fête d'autres cultures, en parlant de ces fêtes et en parlant avec les enfants.»]*

2. *On prête attention aux jours de fête d'autres cultures [...].* Ce fragment contient un message explicite : l'école montre qu'elle est tolérante envers les autres cultures. Elle

prête attention à d'autres cultures et leurs jours de fête, mais ces jours ne sont pas forcément fêtés à l'école. Pour le lecteur, la différence entre 'on fête' et 'on prête attention aux' pourrait suggérer que la culture néerlandaise est dominante à l'école.

#### 4.1.3.4 Les langues d'origine dans les écoles de municipalité B

On trouve moins de messages implicites sur les sites web des écoles participantes à municipalité B. Quelques fragments se distinguent cependant sur le site web de l'école G. Ce sont des fragments dans lesquels on parle de la place qui est accordée aux langues d'origine des enfants.

Premier fragment :

*«Meertaligheid: het gebruik van de thuistaal bevordert het welbevinden en de betrokkenheid van de kinderen. De thuistaal wordt benut om het leerproces van het Nederlands te ondersteunen. Het spreken van de thuistaal wordt niet gestraft maar positief ingezet want voor onze school zijn alle talen belangrijk!» [«Plurilinguïsm : l'utilisation de la langue d'origine favorise le bien-être et la participation des enfants. La langue d'origine est utilisée pour soutenir le processus d'apprentissage du néerlandais. L'utilisation de la langue d'origine n'est pas punie mais engagée de manière positive, puisque pour notre école toutes les langues sont importantes !»]*

1. *L'utilisation de la langue d'origine n'est pas punie [...]*. Cette dernière phrase suggère que pour eux, il est normal qu'un enfant qui parle sa langue d'origine à l'école soit puni. Il semble que l'école G veuille se dresser contre une norme en disant explicitement qu'elle ne punit pas les enfants qui utilisent leurs langues d'origine.
2. Notons également l'emploi des sujets : les tournures sont soit impersonnelles, soit passives (l'enfant n'est pas puni mais engagé de manière positive). Cette absence de pronom personnel renforce le sentiment discursif de législation interne et donc de politique linguistique explicite aux niveaux méso et micro : tous les membres du personnel scolaire agissent de cette manière.

Deuxième fragment :

*«Deze stap werd gezet vanuit het inzicht dat aandacht geven aan thuistaal helemaal niet ten koste gaat van het verwerven van het Nederlands, maar integendeel juist bevorderlijk is voor de persoonlijkheid, het welbevinden, de leermotivatie en bijgevolg de onderwijskansen van*

*anderstalige kinderen» [«Ce pas a été fait faisant suite à l'idée que prêter attention à la langue d'origine ne va pas à l'encontre de l'acquisition du néerlandais, mais que cette attention est, au contraire, favorable pour la personnalité, le bien-être, la motivation et ainsi pour les possibilités d'éducation des enfants allophones»]*

3. *mais que cette attention est, au contraire, favorable [...].* En disant ceci, l'école justifie son choix de permettre l'utilisation des langues d'origine à l'école. En fait, elle dénonce ceux qui croient que l'emploi des langues d'origine va à l'encontre de l'apprentissage du néerlandais. Elle veut alors montrer qu'elle adopte un point de vue contraire à la majorité des positionnements. La question est de savoir ce que pensent les parents des enfants nouvellement arrivés et s'ils ne veulent pas que leurs enfants apprennent, le plus rapidement possible, la langue du pays d'accueil à l'école au lieu qu'ils développent leurs langues d'origine. Les désirs et les attentes des parents sont-ils pris en considération ?

Toutes les écoles participantes disent que tous les enfants sont les bienvenus et qu'elles veulent que tous les enfants se sentent valorisés à l'école. Comment les enfants nouvellement arrivés et leurs familles interprètent-ils certaines formulations qui se trouvent sur les sites web des écoles à municipalité A ? On a pu constater que les sites web de ces écoles contiennent plus de messages impliquant des présupposés que les sites web des écoles à municipalité B (évoquant entre autres le soutien supplémentaire pour les enseignants et le problème ou le retard des enfants nouvellement arrivés). C'est pourquoi on peut se poser la question de savoir si le message que ces écoles veulent transmettre par leur site web coïncide avec le message qu'elles transmettent effectivement.

#### **4.1.4 Politiques linguistiques**

Dans quelles mesures les écoles en question prêtent-elles attention aux politiques linguistiques de l'école sur leur site web et existe-t-il des règles sur l'utilisation des différentes langues en présence ? Dans ce paragraphe, j'analyserai à qui ces règles sont destinées et s'il y a des différences au niveau de cette réglementation entre les écoles des deux villes.

##### **4.1.4.1 Les politiques linguistiques dans les écoles de municipalité A**

Sur les sites web des écoles de municipalité A, on ne trouve pas d'informations explicites sur les politiques linguistiques des écoles. On n'y trouve pas de règles concernant l'emploi des différentes langues à l'école par les enfants. Les sites web n'indiquent pas si les langues

d'origine des enfants nouvellement arrivés jouent un rôle à l'école ou s'il est absolument interdit de parler sa langue d'origine.

Par contre, sur le site web d'une des quatre écoles en question à municipalité A, à savoir l'école B, on trouve des règles concernant l'emploi des langues par les parents des enfants.

Regardons le fragment suivant :

*«In het schoolgebouw en tijdens gesprekken met ouders spreken we Nederlands. Als u de Nederlandse taal niet goed beheerst, mag u natuurlijk een tolk meenemen.» [«Dans le bâtiment scolaire et pendant des conversations avec des parents, on parle le néerlandais. Si vous ne maîtrisez pas bien la langue néerlandaise, vous pouvez évidemment amener un interprète.»]*

L'école avance dans ce fragment que la langue véhiculaire pendant les situations de communication entre l'école et les parents est le néerlandais. Le fait que l'école dise que les parents qui ne maîtrisent pas bien la langue néerlandaise peuvent bien évidemment amener un interprète à l'école est un geste accueillant envers ces parents. Pourtant, ces parents ne sont pas aptes à lire ces instructions. Si l'on compare avec d'autres pays, on s'aperçoit que l'école donne l'autorisation sans pour autant proposer de l'aide pour faciliter cette situation.

#### **4.1.4.2 Les politiques linguistiques dans les écoles de municipalité B**

Contrairement aux sites web des écoles à municipalité A, on trouve plus d'informations concernant l'emploi des langues et les politiques linguistiques sur les sites web des écoles à municipalité B.

Prenons d'abord le site web l'école E, où l'on trouve ce fragment :

*«Ons taalbeleid is gebaseerd op vijf belangrijke afspraken of 'goede manieren' als mensen verschillende talen spreken:*

##### *1 'PRATEN MET ELKAAR, HOU HET GEZELLIG'*

*We kiezen voor positief taalgebruik. We praten beleefd en gebruiken geen scheldwoorden.*

##### *2 'WELKE TAAL JE OOK SPREEKT IEDEREEN HOORT ERBIJ!'*

*We kiezen steeds voor de gemeenschappelijke taal als er verschillende talen in een groepje gesproken worden. Zo kan iedereen elkaar verstaan en deelnemen aan het gesprek. Het is beleefd over te schakelen op de gemeenschappelijke taal als er iemand bij komt. We waken erover dat taal geen uitsluiting tot gevolg heeft.*

### 3 'MIJN THUISTAAL KAN ME HELPEN BIJ HET LEREN VAN DE SCHOOLTAAL'

*Alle kinderen komen naar school met een thuistaal. De taal die op school gebruikt wordt is complexer en meer gericht op leren. De thuistaal kan hier als trapje gebruikt worden om die schooltaal goed te leren. Zo gaat het leren beter!*

### 4 'IK VOEL ME FIJN ALS MIJN TAAL ER MAG ZIJN'

*Thuistaal is een heel belangrijk deel van elke persoonlijkheid. Deze thuistaal als iets positiefs zien en deze een plaats geven op school, zorgt ervoor dat kinderen zich goed voelen. Wie zich goed voelt, kan beter leren!*

### 5 'IK WIL WETEN WIE JE BENT!'

*We stimuleren kinderen interesse te tonen en nieuwsgierig te zijn naar andere talen. Deze attitude is noodzakelijk in een mondialiserende wereld. Al onze kinderen moeten goede taalleerders worden.»*

*[«Notre politique linguistique est basée sur cinq accords importants ou 'bonnes manières' lorsque les gens parlent différentes langues :*

#### 1 'SE PARLER, FAIS-LE D'UNE MANIÈRE AGRÉABLE'

*On choisit une langue positive. On parle poliment et on n'utilise pas de gros mots.*

#### 2 'QUELLE QUE SOIT LA LANGUE QUE TU PARLES, TOUT LE MONDE APPARTIENT AU GROUPE !'

*On choisit toujours la langue commune lorsqu'on parle différentes langues dans un groupe. Ainsi, tout le monde peut se comprendre et participer à la conversation. Il est poli de passer à la langue commune lorsque quelqu'un se joint au groupe. On veille à ce que la langue n'exclue pas.*

#### 3 'MA LANGUE D'ORIGINE PEUT M'AIDER À APPRENDRE LA LANGUE DE SCOLARISATION'

*Tous les enfants viennent à l'école avec une langue d'origine. La langue utilisée à l'école est plus complexe et s'adresse plus à l'apprentissage. La langue d'origine peut être utilisée comme escalier pour bien apprendre cette langue de scolarisation. Ainsi, l'apprentissage va mieux !*

#### 4 'JE ME SENS BIEN SI MA LANGUE D'ORIGINE EST ACCEPTÉE'

*La langue d'origine est une partie très importante de chaque personnalité. En considérant cette langue d'origine comme quelque chose de positive et en donnant à cette langue une place à l'école, les enfants se sentent bien. Qui se sent bien apprend mieux !*

#### 5 'JE VEUX SAVOIR QUI TU ES !'

*On stimule les enfants à montrer de l'intérêt et à être curieux par rapport aux autres langues.*



*Cette attitude est nécessaire dans un monde globalisé. Tous nos enfants doivent devenir de bons apprenants de langue.»]*

Regardons de plus près les phrases suivantes :

1. *On choisit toujours la langue commune [...]*. L'école E n'avance pas explicitement que les enfants doivent parler le néerlandais à l'école. En disant qu'il faut choisir la langue commune dans un groupe avec des enfants qui parlent différentes langues, l'école suggère en fait qu'il faut parler le néerlandais. C'est pourtant beaucoup moins direct que le message de l'école B, qui avance de manière explicite que la langue véhiculaire est le néerlandais.
2. *La langue d'origine peut être utilisée comme escalier [...]*. Les langues d'origine occupent une place importante dans la politique linguistique de cette école. Il est clair que l'école E, une des écoles belges qui a participé au projet 'Langue d'origine dans l'enseignement', considère les langues d'origine de tous les enfants comme étant importantes pour l'identité de l'enfant et pour l'apprentissage de la langue de scolarisation.

On retrouve ce dernier point de vue chez Van den Branden (2010), qui dit également que le développement de la langue d'origine peut favoriser l'apprentissage d'une nouvelle langue (voir chapitre 4 du cadre théorique). C'est exactement ce qu'avance l'école E, en disant que la langue d'origine peut être utilisée comme *trapje* ou 'escalier' pour l'apprentissage de la langue de scolarisation. Le deuxième point que l'on retrouve chez beaucoup d'auteurs est la prise en compte des langues d'origine des enfants nouvellement arrivés et l'effet positif sur le bien-être de ces enfants. Le troisième point que l'on retrouve chez beaucoup d'auteurs est la stimulation d'une attitude positive envers le multilinguisme et l'apprentissage d'autres langues (voir chapitre 4 du cadre théorique). On pourrait alors dire que l'école E essaie de mettre en pratique ce que beaucoup d'auteurs considèrent comme étant important.

Passons ensuite au site web de l'école G, sur lequel on trouve deux fragments concernant l'utilisation des langues.

Premier fragment :

*«Meertaligheid: het gebruik van de thuistaal bevordert het welbevinden en de betrokkenheid van de kinderen. De thuistaal wordt benut om het leerproces van het Nederlands te*

*ondersteunen. Het spreken van de thuistaal wordt niet gestraft maar positief ingezet want voor onze school zijn alle talen belangrijk!» [«Plurilinguisme : l'utilisation de la langue d'origine favorise le bien-être et la participation des enfants. La langue d'origine est utilisée pour soutenir le processus d'apprentissage du néerlandais. L'utilisation de la langue d'origine n'est pas punie mais engagée de manière positive, puisque pour notre école toutes les langues sont importantes !»]*

1. *La langue d'origine est utilisée [...].* L'école avance dans ce fragment qu'elle accorde une place aux langues d'origine et qu'elle utilise ces langues pour favoriser le processus d'apprentissage du néerlandais. L'école parle également, tout comme l'école précédente, du bien-être et de la participation des enfants.
2. *engagée de manière positive.* Pourtant, il n'est pas précisé de quelle manière les langues d'origine sont utilisées. Comment l'école met-elle en pratique l'emploi des langues d'origine ? Dans le texte, ce n'est pas clair ce qu'elle veut dire par 'engagée de manière positive'.

Deuxième fragment :

*«Samen met het hele schoolteam zorgt ook onze brugfiguur [naam begeleider], ervoor dat er geen kloof ontstaat tussen thuis en school: we zorgen voor tolken, laten uitnodigingen en laten berichten vertalen» [«Notre médiateur [nom médiateur] veille, avec toute l'équipe scolaire, à ce qu'il n'y ait pas trop de distance entre la maison et l'école : on règle des interprètes, on fait traduire les invitations et les messages»]*

En disant ceci, l'école montre que c'est elle qui adapte sa communication pour rejoindre les parents qui ne maîtrisent pas encore le néerlandais. Il s'agit d'une approche qui diffère de l'approche que l'on a constatée au site web de l'école B, sur lequel on dit que la langue véhiculaire pendant des situations de communication est le néerlandais et que c'est aux parents d'amener un interprète. Dans le cas de l'école G, c'est l'école qui s'occupe des interprètes. Ce fragment pourrait alors suggérer que l'école se montre serviable et s'adapte aux parents.

Remarquons finalement l'emploi des langues sur les sites web des écoles en question. Les sites web des écoles à municipalité A n'utilisent que le néerlandais. Sur deux des trois sites web à municipalité B, on trouve aussi différentes langues d'origine, ce qu'on peut interpréter comme un geste accueillant envers les enfants nouvellement arrivés et leurs familles :

1. le mot ‘école’ est traduit dans différentes langues d’origine sur la page d’accueil de l’école F
2. et le mot ‘bienvenue’ est traduit dans différentes langues d’origine sur la page d’accueil de l’école G.

Le tableau suivant résume ce paragraphe et montre les différents fragments concernant l’emploi des langues dans les écoles à municipalité A et dans les écoles à municipalité B :

<b>Politiques linguistiques dans les écoles de municipalité A</b>	<b>Politiques linguistiques dans les écoles de municipalité B</b>
<i>Dans le bâtiment scolaire et pendant des conversations avec des parents, on parle le néerlandais</i>	<i>On choisit toujours la langue commune</i>
<i>[...] vous pouvez évidemment amener un interprète</i>	<i>La langue d’origine peut être utilisée comme escalier</i>
	<i>La langue d’origine est utilisée pour soutenir le processus d’apprentissage du néerlandais</i>
	<i>L’utilisation de la langue d’origine n’est pas punie mais engagée de manière positive</i>
	<i>[...] on règle des interprètes, on fait traduire les invitations et les messages</i>

Tableau 5 : Comparaison entre les politiques linguistiques dans les écoles de municipalité A et les écoles de municipalité B.

Ce que l’on constate, c’est qu’il y a plus d’informations concernant les politiques linguistiques de l’école et l’emploi des différentes langues en présence sur les sites web des écoles à municipalité B que sur les sites web des écoles à municipalité A. Notons en particulier la place que les écoles à municipalité B accordent aux langues d’origine des enfants, ce qui suggère une certaine flexibilité et une attitude accueillante envers les enfants nouvellement arrivés et leurs familles.

#### **4.1.5 Conclusion préliminaire sur les sites web**

Le résultat le plus clair de cette première recherche est la grande variété de termes et de définitions pour désigner les enfants nouvellement arrivés que l’on trouve sur les sites web des quatre écoles participantes à municipalité A. Les sites web des écoles néerlandaises se caractérisent d’une part, par un grand nombre de messages explicites impliquant des présupposés et d’autre part, par une inconséquence discursive en ce qui concerne les termes employés pour désigner les enfants et leurs familles. De ce fait, les enfants nouvellement arrivés sont souvent désignés par des catégorisations a priori sur les sites web des écoles aux

Pays-Bas. L'ensemble de ces résultats comprenant l'usage de ces termes et catégorisations que les écoles à municipalité A prêtent aux enfants nouvellement arrivés sur leur site web, permet de conclure que ces écoles considèrent les enfants nouvellement arrivés plutôt comme un groupe à part, qui diffère du groupe des autres enfants, ce qui pourrait freiner son intégration.

Contrairement aux sites web des écoles à municipalité A, les sites web des écoles à municipalité B ne contiennent guère d'informations distinctives concernant les enfants nouvellement arrivés et les classes qui sont destinées à ces enfants. Peu de termes et catégorisations a priori pour désigner les enfants nouvellement arrivés sont employés sur ces sites web. Il semble que les écoles à municipalité B ne mettent pas d'accent sur les différences, mais qu'elles considèrent les enfants nouvellement arrivés comme les autres enfants, qui seront probablement, en tout cas sur le site web, mieux intégrés dans le groupe dans son ensemble. En ce qui concerne les politiques linguistiques, les sites web des écoles belges contiennent plus d'informations sur les politiques linguistiques aux niveaux méso et micro en particulier concernant les règles sur l'emploi des différentes langues à l'école. L'hypothèse que les écoles à municipalité B prêtent, étant donnée la situation linguistique en Belgique, plus d'attention aux politiques linguistiques que les écoles à municipalité A, s'avère également vraie. Remarquons également la place que les écoles à municipalité B accordent aux langues d'origine des enfants. On pourrait alors dire que les écoles à municipalité B semblent se montrer flexibles envers les enfants et leurs familles. Enfin, la multitude des voix qui se font entendre dans les textes, ou bien la polyphonie linguistique que l'on constate sur les sites web des différentes écoles, renforce le flou énonciatif en ce qui concerne le discours employé, ce qui pourrait être l'indice d'une remise en question de l'identité de l'institution 'école' en tant que telle.

#### **4.2 Analyse des observations et entretiens**

Dans la deuxième partie de ce chapitre, je présenterai les résultats des observations de classes et des entretiens. Pour pouvoir décrire ce qui se passe au niveau micro, ou bien au niveau de la classe, j'ai fait des observations dans les classes destinées aux enfants nouvellement arrivés et j'ai interviewé les enseignants de ces classes. Pendant les observations et les entretiens, je me suis focalisée sur plusieurs éléments que je présenterai ci-dessous. Dans un premier temps, j'analyserai les méthodes d'enseignement des différentes écoles en question. Est-ce qu'il y a des différences entre les méthodes que l'on trouve dans les écoles à municipalité A et les méthodes dans les écoles à municipalité B ? Dans un deuxième temps, j'analyserai les

politiques linguistiques dans les écoles en question. Dans quelles mesures les politiques linguistiques sont-elles repérables au niveau micro ? Dans un troisième temps, j'analyserai la communication en classe et la prise en compte des langues d'origine des enfants nouvellement arrivés au niveau micro. Comment les bagages linguistiques de ces enfants sont-ils inclus dans les classes ? Et comment se passe la communication entre les écoles et les familles ?

#### **4.2.1 Méthodes d'enseignement**

Tout d'abord, j'analyserai les méthodes d'enseignement dans les écoles en question. Je comparerai les méthodes que les écoles à municipalité A utilisent pour accueillir les enfants nouvellement arrivés et les méthodes que les écoles à municipalité B utilisent pour accueillir ces enfants.

##### **4.2.1.1 Méthodes d'enseignement dans les écoles de municipalité A**

Quelles sont les méthodes d'enseignement dans les écoles de municipalité A ?

###### ***Ecole A***

Les personnes interrogées de l'école A expliquent qu'avant, l'école avait une classe qui était destinée aux enfants nouvellement arrivés. Il s'agissait d'un accueil du matin, où les enfants nouvellement arrivés suivaient des cours de néerlandais pendant deux heures et demie. L'après-midi, ces enfants retournaient dans la classe régulière où ils ne comprenaient rien selon les personnes interrogées :

«*Ja dan kreeg je een nieuwkomer in je klas en die deed dan mee met aardrijkskunde en geschiedenis en die zat erbij van 'wat gebeurt hier allemaal en ik begrijp er niks van', en op een gegeven moment is besloten om een dagopvang te gaan maken.*» [*«Oui, tu accueillais un enfant nouvellement arrivé dans ta classe, qui participait au cours de géographie et d'histoire et qui se demandait 'qu'est-ce qui se passe ici et je ne comprends rien', et à un moment donné il a été décidé de créer un accueil de jour.»*]

Aujourd'hui, l'école A compte cinq classes passerelles à plein temps. Les personnes interrogées parlent des *stamgroepen* ou des groupes de base, dans lesquels les enfants nouvellement arrivés ont le même âge. La classe passerelle 1 accueille les enfants de 6 et 7 ans. La classe passerelle 5 accueille les enfants de 11 et 12 ans. Pendant les cours de calcul, de la lecture et de néerlandais, les enfants quittent leur groupe de base et se regroupent en fonction de leur niveau. Les enfants nouvellement arrivés suivent ces cours avec d'autres enfants nouvellement arrivés qui ont le même niveau. Il y a aussi des enfants nouvellement

arrivés qui ont un niveau d'études élevé et qui rejoignent la classe régulière pour suivre ces cours. Il est également possible que les enfants des classes régulières qui ont des difficultés au niveau du calcul, de la lecture ou du néerlandais rejoignent la classe passerelle pour suivre ces cours avec les enfants nouvellement arrivés.

Les personnes interrogées de l'école A soulignent qu'elles ne veulent pas que les classes passerelles forment un îlot et que les enfants nouvellement arrivés qui se trouvent dans ces classes soient isolés du reste de l'école et qu'ils n'entrent pas en contact avec les autres enfants.

### ***Ecole B***

L'école B compte une classe passerelle à plein temps, où les enfants nouvellement arrivés de tout âge suivent les cours. Pour la personne interrogée de cette école, les enfants nouvellement arrivés, parfois sans expérience scolaire, ont des besoins particuliers au niveau de la langue néerlandaise. Selon la personne interrogée, il n'est pas possible de répondre à ces besoins dans une classe régulière. Pour elle, il est alors évident que les enfants nouvellement arrivés doivent être accueillis dans une classe passerelle avant de rejoindre la classe régulière.

### ***Ecole C***

L'école C compte quatre classes passerelles à plein temps et part du même principe que l'école A : les enfants nouvellement arrivés se trouvent parfois dans les groupes de base avec les enfants nouvellement arrivés de leur âge et ils se trouvent parfois dans un groupe avec les enfants nouvellement arrivés qui ont le même niveau d'études. Pour les personnes interrogées de l'école C, il est nécessaire d'accueillir les enfants nouvellement arrivés dans une classe passerelle avant qu'ils rejoignent la classe régulière. Dans le fragment suivant, ils parlent même d'un *misdaad* ou d'un 'crime' si on place ces enfants immédiatement dans la classe régulière :

«*Nou ik vind het eigenlijk niet meer dan noodzakelijk, ik bedoel als je kinderen die pas in Nederland wonen in een normale klas zet doe je die kinderen echt tekort, want dan leren ze gewoon te weinig taal. Ze leren het wel maar het duurt heel erg lang, dus ik vind het bijna een misdaad om een kind in een gewone klas te zetten die net uit het buitenland komt, terwijl er wel die voorziening is in heel gemeente A.*» [«*Eh bien, en fait, je trouve que ce n'est pas plus que nécessaire, je veux dire si tu places des enfants qui sont arrivés récemment aux Pays-Bas dans une classe ordinaire, ces enfants se sentent vraiment trahis, parce qu'ils apprennent tout simplement trop peu de langue. Ils l'apprennent, mais ça dure longtemps, donc je trouve que*

*c'est presque un crime de placer un enfant qui vient d'arriver de l'étranger dans une classe ordinaire, tandis que la municipalité A a mis en place des dispositifs.»]*

Les personnes interrogées avancent qu'il est favorable pour tous les partis d'accueillir les enfants nouvellement arrivés dans une classe passerelle. Premièrement, il s'agit d'une méthode d'enseignement favorable pour l'enfant lui-même, qui a, selon les personnes interrogées, besoin de reconnaissance d'autres enfants qui se trouvent dans la même situation. Deuxièmement, les personnes interrogées pensent qu'il s'agit d'une méthode qui est favorable pour les enseignants et les enfants de la classe régulière. Ils expliquent que l'enseignant de la classe régulière doit déjà répondre aux différents besoins des enfants. Si l'enseignant doit également accueillir un enfant nouvellement arrivé qui ne comprend pas la langue, cela pourrait se faire au détriment des autres enfants de la classe.

Tout comme les personnes interrogées de l'école A disaient, les personnes interrogées de l'école C soulignent que les classes passerelles font vraiment partie de l'école et qu'il ne s'agit pas d'un îlot. Les classes passerelles sont intégrées dans le système scolaire et les enfants nouvellement arrivés participent aux différentes activités avec les enfants des classes régulières.

### **Ecole D**

L'école D compte deux classes passerelles à plein temps. La personne interrogée de cette école est également d'avis qu'il ne faut pas placer un enfant nouvellement arrivé immédiatement dans la classe régulière. Regardons ce qu'elle dit dans le fragment suivant :

*«Ja, een kind wat geen Nederlands spreekt en die plaats je in een reguliere groep, ik denk dat 'ie zich heel onveilig voelt en een beetje bezuipt in alles, en de leerkracht heel erg belast wordt [...] en die aansluiting bij de groep, nou ik denk dat dat gat veel te groot is en dat daar geen tijd en ruimte is en veel te belastend voor de desbetreffende leerkracht, dat het werkelijke probleem niet opgelost wordt.» [«Oui, un enfant qui ne parle pas le néerlandais et qui est placé dans un groupe régulier, je pense qu'il se sent menacé et qu'il se perd un peu, et que l'enseignant est surchargé [...] et ce contact avec le groupe, eh bien, je pense que cet écart est trop grand et qu'il n'y a pas de temps et d'espace et que ça pèse sur l'enseignant concerné, que le véritable problème n'est pas résolu.»]*

Premièrement, la personne interrogée parle de l'enfant nouvellement arrivé qui ne se sent, selon elle, pas sûr dans la classe régulière. L'enfant peut se sentir submergé par toutes les

informations dans cette classe. Paus et ses collègues (2010) disent également que les enfants nouvellement arrivés qui ne comprennent pas encore la nouvelle langue et qui ont été placés trop tôt dans la classe régulière risquent de ne pas absorber toutes les informations nécessaires (voir chapitre 3 du cadre théorique). Revenons également à Perregaux, Changkakoti, Hutter et Gremion (2008), qui citent des recherches selon lesquelles les enfants nouvellement arrivés risquent de subir une submersion linguistique fatale plutôt qu'une immersion stimulante pour apprendre la nouvelle langue si on les place immédiatement dans la classe régulière (voir chapitre 3 du cadre théorique). On pourrait alors dire que la personne interrogée de cette école partage l'avis de Paus (voir Paus et al. 2010 : 429) et trouve qu'il faut accueillir les enfants nouvellement arrivés dans une classe passerelle.

Deuxièmement, la personne interrogée parle d'une charge lourde pour l'enseignant de la classe régulière, tout comme les personnes interrogées de l'école C. Elle parle d'un écart entre les enfants nouvellement arrivés et les autres enfants et d'un problème. La présence des enfants nouvellement arrivés pourrait alors sembler problématisée dans ce fragment du point de vue de l'enseignant qui subit une charge d'enseignement supplémentaire.

Avant de passer aux méthodes d'enseignement dans les écoles de municipalité B, on pourrait conclure que toutes les personnes interrogées des écoles à municipalité A sont d'avis qu'il est absolument nécessaire d'accueillir les enfants nouvellement arrivés dans une classe passerelle à plein temps. Plusieurs raisons ont été avancées pour ne pas placer ces enfants immédiatement dans la classe régulière : ces enfants ont des besoins particuliers au niveau de la langue, ils ont besoin de reconnaissance d'autres enfants qui se trouvent dans la même situation et ils peuvent se sentir submergés par toutes les informations. Selon les personnes interrogées, il est favorable pour tous les partis d'accueillir les enfants nouvellement arrivés dans une classe passerelle : pour l'enfant lui-même, mais également pour l'enseignant de la classe régulière qui doit répondre aux besoins divergents des enfants. Les personnes interrogées soulignent pourtant que les classes passerelles ne doivent pas former un îlot et qu'il ne faut pas isoler les enfants nouvellement arrivés du reste de l'école.

#### **4.2.1.2 Méthodes d'enseignement dans les écoles de municipalité B**

Passons ensuite aux méthodes d'enseignement qui existent dans les écoles de municipalité B.

##### ***Ecole E***

L'école E compte une classe à plein temps qui est destinée aux enfants nouvellement arrivés. La personne interrogée explique que cette classe est destinée aux enfants nouvellement arrivés



qui ont entre 9 et 12 ans. Si les enfants nouvellement arrivés qui s'inscrivent à l'école ont moins de 9 ans, ils sont souvent placés dans la première année de l'enseignement régulier. Dans la première année de l'enseignement régulier, les enfants apprennent à lire. De cette manière, les enfants nouvellement arrivés apprennent également la langue néerlandaise et ne doivent pas être accueillis dans la classe destinée aux enfants nouvellement arrivés.

Avant, les enfants nouvellement arrivés de 9 à 12 ans étaient placés dans la classe régulière dès leur arrivée. Quelques heures par semaine, ces enfants suivaient des cours dans une classe séparée avec les autres enfants nouvellement arrivés. Selon la personne interrogée, ces enfants ne se sentaient à l'aise nulle part, ni dans la classe régulière ni dans la classe séparée. C'est pourquoi l'école a décidé de créer une classe séparée, destinée aux enfants nouvellement arrivés. Dans le fragment suivant, la personne interrogée explique qu'il est plus facile de créer un sentiment de sécurité pour ces enfants dans une classe séparée. Elle avance également que cette méthode permet à l'enseignant de créer un lien solide avec ces enfants :

*«Om dat veiligheidsgevoel ook meer te bekomen bij de kinderen, nu hebben ze ook echt een juf hè. Want als ik in het vierde leerjaar stond, was er dus zoals ik vertelde uit de klas gehaald, maar het was voor mij als klastitularis moeilijk om daar een band mee op te bouwen, want ze werden uit de klas gehaald en dan kwamen ze weer eens terug, maar dan ben je druk bezig en dan zeg je 'ah, ja zet u maar bij, doe maar mee' en je hebt daar eigenlijk onvoldoende tijd voor om die, allez, een warm-nest-gevoel te geven, en dat lukt beter in, als ze apart zitten.» [«Afin que les enfants aient ce sentiment de sécurité, maintenant ils ont vraiment une enseignante hein. Quand j'étais dans la quatrième année, les enfants quittaient la classe comme j'ai déjà raconté, mais pour moi comme titulaire de classe c'était difficile de créer un lien affectif avec ces enfants, parce qu'ils quittaient la classe et ils revenaient, mais tu es occupé et tu dis 'oui assieds-toi et participe' et en fait tu n'as pas assez de temps de leur donner un sentiment de nid douillet, ça va mieux s'ils se trouvent dans une classe séparée.»]*

### **Ecole F**

L'école F compte deux classes à plein temps qui sont destinées aux enfants nouvellement arrivés : une classe qui accueille les enfants nouvellement arrivés de 6 à 9 ans et une classe qui accueille les enfants nouvellement arrivés de 9 à 12 ans. Selon la personne interrogée, les classes régulières comptent déjà beaucoup d'enfants à besoins éducatifs particuliers (ou *zorgleerlingen* en néerlandais). C'est pourquoi l'école a décidé de créer des classes séparées, destinées aux enfants nouvellement arrivés :

*«Indien deze AN- werking er niet zou zijn, zouden de reguliere klassen overspoeld worden met AN- zorgleerlingen en zouden zowel de AN- zorgleerling en de reguliere zorgleerling de zorg moeten 'delen.' Door voor deze AN- werking te kiezen, in deze specifieke school, wordt er eigenlijk de hele dag door zorg geboden voor beide partijen.» [«Si cette approche concernant les enfants nouvellement arrivés n'existait pas, les classes régulières seraient inondées avec des enfants nouvellement arrivés à besoins éducatifs particuliers et l'enfant nouvellement arrivé à besoins éducatifs particuliers et l'enfant de la classe régulière à besoins éducatifs particuliers devraient partager le soins. Par le choix de cette approche, dans cette école spécifique, on apporte du soin aux deux partis.»]*

La personne interrogée approuve cette méthode d'enseignement, ce qui permet, selon elle, de répondre aux besoins de tous les enfants. Tous les enfants, aussi bien les enfants des classes régulières que les enfants nouvellement arrivés, auront ainsi la possibilité de se développer dans la classe qui correspond le mieux à leurs besoins.

### ***Ecole G***

La méthode d'enseignement de l'école G diffère de la méthode des écoles précédentes. La première personne que j'ai interviewée est l'enseignante de la classe qui est destinée aux enfants nouvellement arrivés. Elle explique que la méthode d'accueil de l'école diffère de la méthode que l'on trouve dans l'enseignement secondaire. Dans l'école G, les enfants nouvellement arrivés sont immédiatement accueillis dans la classe régulière qui correspond à leur âge. Quelques heures par semaine, ils quittent cette classe pour suivre des cours dans une classe séparée avec les autres enfants nouvellement arrivés. La personne interrogée explique que dans l'enseignement secondaire, les enfants nouvellement arrivés reçoivent d'abord un bain de langue dans une classe séparée avant de rejoindre la classe régulière.

La personne interrogée explique que les enfants nouvellement arrivés ont droit à une heure et demie de soutien supplémentaire par semaine. Du fait que ce n'est pas beaucoup, l'enseignante a décidé de grouper les enfants nouvellement arrivés afin d'augmenter les heures de soutien supplémentaire. Ainsi, les enfants reçoivent environ quatre heures de soutien supplémentaire par semaine. L'enseignante explique qu'elle préfère travailler dans une classe séparée afin de pouvoir donner plus de soutien aux enfants nouvellement arrivés. Pourtant, cela entraîne parfois des discussions avec l'enseignante de la classe régulière, qui préfère que l'enseignante de la classe destinée aux enfants nouvellement arrivés aide ces enfants au sein de la classe régulière.

Quand elle était enseignante de classe régulière, la personne interrogée dit avoir eu le sentiment qu'il est plus bénéfique d'offrir aux enfants nouvellement arrivés un bain de langue avant de les placer dans la classe régulière. Maintenant qu'elle ne travaille plus comme enseignante de classe régulière, elle n'a plus ce sentiment. Elle comprend pourtant que les enseignants des classes régulières qui accueillent pour la première fois un enfant nouvellement arrivé dans leur classe rencontrent parfois des difficultés.

La deuxième personne que j'ai interviewée est l'enseignante de la classe régulière. Elle explique que les enfants nouvellement arrivés suivent, autant que possible, les cours de la classe régulière et qu'ils font des activités qui correspondent à leur niveau. Selon elle, il n'est pas facile que ces enfants quittent de temps en temps la classe pour aller dans la classe destinée aux enfants nouvellement arrivés. Elle explique que ces enfants perdent souvent le contact avec la classe, ce qui est un désavantage de cette méthode d'enseignement selon elle. Perregaux, Changkakoti, Hutter et Gremion (2008) avancent également qu'il y a des gens qui soulignent qu'il est très important pour la cohésion sociale que tous les enfants se trouvent dans la même classe (voir chapitre 3 du cadre théorique). Tout comme ces derniers, l'enseignante de la classe régulière est d'avis que les enfants nouvellement arrivés doivent se trouver, le plus possible, dans la classe régulière.

Quand je demande à cette enseignante comment se passe l'interaction entre les enfants nouvellement arrivés et les autres enfants de la classe, elle dit que cela dépend du comportement des enfants nouvellement arrivés et de la réaction des autres enfants. Elle parle d'un enfant nouvellement arrivé qui se trouve dans sa classe et dit qu'il y a des moments où ce garçon dérange les autres, par exemple quand il danse et chante dans la classe pendant que les autres sont en train de faire leur travail. Il s'agit d'un enfant nouvellement arrivé sans expérience scolaire, dont je parlerai plus en détails dans quelques instants.

De cette première analyse, il semble qu'il n'y ait pas de grandes différences entre les méthodes d'enseignement des écoles à municipalité A et les méthodes d'enseignement des écoles à municipalité B. Le tableau suivant montre les méthodes des écoles en question :

<b>Ecole</b>	<b>Méthode d'enseignement</b>
Ecole A	Classe passerelle
Ecole B	Classe passerelle
Ecole C	Classe passerelle
Ecole D	Classe passerelle
Ecole E	Classe passerelle
Ecole F	Classe passerelle

Ecole G	Classe passerelle et classe régulière
---------	---------------------------------------

*Tableau 6 : Méthodes d'enseignement dans les écoles de municipalité A et de municipalité B.*

On pourrait alors conclure que la méthode d'enseignement la plus répandue est la classe passerelle destinée aux enfants nouvellement arrivés. Tout comme les personnes interrogées des écoles à municipalité A, la plupart des personnes interrogées des écoles à municipalité B sont d'avis qu'il ne faut pas placer les enfants nouvellement arrivés immédiatement dans la classe régulière. Selon ces personnes, il est plus facile de créer un sentiment de sécurité pour ces enfants dans une classe séparée. En outre, elles avancent que les classes régulières comptent déjà beaucoup d'enfants à besoins éducatifs particuliers et qu'il est plus facile pour les enseignants de répondre aux besoins des enfants nouvellement arrivés dans une classe séparée. Comme le tableau ci-dessus montre, il y a une école où la méthode d'enseignement diffère des autres écoles. Dans cette école, les enfants nouvellement arrivés sont immédiatement accueillis dans la classe régulière et quittent, pendant quelques heures par semaine, cette classe pour suivre des cours dans une classe séparée. Il est à noter que les opinions sur cette méthode sont partagées : l'enseignante de la classe destinée aux enfants nouvellement arrivés préfère aider ces enfants dans une classe séparée, tandis que l'enseignante de la classe régulière préfère garder ces enfants autant que possible dans la classe régulière. Remarquons finalement que le fait que l'on ne retrouve pas une seule méthode d'enseignement dans les écoles participantes à municipalité B correspond à ce que l'on a vu en analysant les politiques linguistiques de la municipalité B. Ces politiques linguistiques avancent que la méthode d'enseignement diffère d'une école à l'autre et que c'est aux écoles de décider de l'accueil des enfants nouvellement arrivés dans une classe passerelle ou de leur intégration directe dans une classe régulière (voir chapitre 2 du cadre théorique).

#### **4.2.1.3 Enfants nouvellement arrivés sans expérience scolaire**

Que font les écoles en question avec les enfants nouvellement arrivés sans expérience scolaire ? Quelles sont les méthodes d'enseignement pour accueillir ces enfants ?

Aucune école participante n'accueille les enfants nouvellement arrivés sans expérience scolaire dans une classe qui leur serait réservée. Ces enfants se trouvent dans la même classe que les enfants nouvellement arrivés qui ont déjà fréquenté l'école dans leur pays d'origine. Il est à noter que beaucoup de personnes interrogées parlent d'un défi ou d'une tâche difficile.

Une des personnes interrogées parle d'un problème. Regardons de plus près les quatre exemples suivants :

*«Ja, dat is een hele uitdaging voor leerkrachten. [...] weet je, eergister liepen ze nog weet je wel in het veld achter de geitjes aan zeggen we dan en nu zitten ze achter een tafeltje en moeten ze 6 uur lang of 7 uur lang alleen maar leren, leren, leren weet je wel en in schriftjes werken. Ja dat is gewoon te heftig af en toe.» [«Oui, c'est un grand défi pour des enseignants. [...] tu sais, avant-hier ils marchaient encore dans le champ derrière les chèvres et maintenant ils sont assis à une table et ils doivent uniquement apprendre, apprendre, apprendre pendant 6 ou 7 heures, tu sais, et travailler dans des cahiers. Oui, parfois c'est tout simplement trop intense.»]*

1. Les personnes interrogées de l'école A avancent que c'est un grand défi pour les enseignants d'accueillir des enfants nouvellement arrivés sans aucune expérience scolaire. Remarquons le contraste qu'elles soulignent en disant que ces enfants passent des champs à l'école. Pour elles, il est très important que ces enfants aient le temps de s'habituer et de développer leurs compétences sociales et scolaires. Elles sont également d'avis que les enseignants doivent offrir à ces enfants assez de possibilités de jouer.

*«Ja dat is vaak lastig. Dat zie je vaak veel bij Bulgarse kinderen dat die inderdaad geen onderwijsachtergrond hebben. Dat zijn kinderen van acht jaar en die hebben nog nooit op school gezeten, die hebben ook nog nooit een potlood vastgehouden. Dus ja, daar begin je eigenlijk heel erg basaal. Ja, inderdaad van eerst de schoolse vaardigheden aanleren, dus een potlood en een pen, dingen benoemen, dingen labelen, kijken of ze kunnen puzzelen, of ze met kleutermateriaal een beetje om kunnen gaan.» [«Oui, c'est souvent difficile. C'est ce qu'on voit souvent chez des enfants bulgares qui n'ont effectivement pas d'expérience scolaire. Ce sont des enfants de huit ans qui n'ont jamais été à l'école et qui n'ont jamais tenu un crayon. Donc oui, tu commences à un niveau très basique. Oui, d'abord apprendre les compétences scolaires, donc tenir un crayon et un stylo, nommer des choses, étiqueter, regarder s'ils savent faire des puzzles, s'ils peuvent s'en sortir avec les matériaux des classes maternelles.»]*

2. Les personnes interrogées de l'école C avancent qu'il s'agit d'une tâche difficile d'accueillir des enfants sans expérience scolaire qui n'ont jamais tenu un crayon dans leur vie. Selon les personnes interrogées, il faut commencer à zéro. Ce qu'ils font

alors, c'est nommer les choses, étiqueter et regarder si ces enfants peuvent s'en sortir avec les matériaux des classes maternelles.

*«Binnen de jongste anderstalige nieuwkomers is dit niet zo 'n groot probleem. [...] Binnen de oudste anderstalige nieuwkomers is dit veel moeilijker op te vangen. [...] Deze kinderen hebben het extra moeilijk. Als de AN'er dan nog eens 12 jaar is, zit de leerling met een gigantisch probleem.»* [*«Pour les plus jeunes enfants nouvellement arrivés, ce n'est pas un gros problème. [...] Pour les enfants nouvellement arrivés les plus âgés, c'est plus difficile. [...] Ces enfants en souffrent beaucoup. Si l'enfant nouvellement arrivé a également 12 ans, l'élève un a problème gigantesque.»*]

3. La personne interrogée de l'école F dit que ce n'est pas un gros problème si les enfants nouvellement arrivés de 6 à 9 ans n'ont jamais fréquenté l'école. Elle explique que la classe qui est destinée à ces enfants a beaucoup en commun avec les classes maternelles. Ces enfants auront alors le temps et l'opportunité d'expérimenter et d'explorer. Par contre, pour les enfants nouvellement arrivés de 9 à 12 ans qui n'ont pas d'expérience scolaire, c'est plus difficile selon la personne interrogée. On ne s'attend pas seulement à ce que ces élèves sachent parler et à ce qu'ils comprennent le néerlandais, on s'attend également à ce qu'ils sachent lire et écrire. Ce dernier est très difficile s'ils n'ont jamais tenu un crayon. La personne interrogée de cette école parle même d'un problème gigantesque si l'enfant nouvellement arrivé sans expérience scolaire a 12 ans. Cet enfant se trouve déjà dans la dernière classe de l'école primaire et n'a pas encore de compétences scolaires. Ce que les enseignants essaient alors, c'est de donner le temps à cet enfant de s'adapter et de se sentir à l'aise dans la classe. Une fois qu'il se sent à l'aise, il faut commencer un trajet d'apprentissage accéléré à l'aide d'un accompagnant individuel et des matériaux concrets et ludiques.

*«Dat is moeilijk hè, het is te zien, was eh, [onverstaanbaar] die jongen nu van Ghana, die heeft bijna geen schoolse ervaring maar hij tekent heel graag, dus hij tekent veel [...]»* [*«C'est difficile hein, on peut le voir, [inaudible] le garçon du Ghana qui n'a presque pas d'expérience scolaire, mais il adore dessiner, donc il dessine beaucoup [...]»*]

4. L'enseignante de la classe régulière de l'école G avance également que c'est difficile d'accueillir des enfants nouvellement arrivés sans aucune expérience scolaire. Comme déjà mentionné, un des enfants nouvellement arrivés qu'elle accueille dans sa classe n'a jamais fréquenté l'école dans son pays d'origine. C'est ce que j'ai également

constaté pendant l'observation de classe. Le matin, l'école G organisait des ateliers différents. Cela veut dire que les enfants de toute l'école étaient regroupés et suivaient des cours différents. L'enfant nouvellement arrivé sans expérience scolaire se trouvait dans le groupe qui faisait des jeux. Il jouait à un jeu de cartes avec un enfant de la classe régulière. Il ne comprenait pas qu'il devait partager les cartes et il prenait les cartes de l'autre garçon. L'enseignant qui se trouvait dans la classe expliquait à l'enfant nouvellement arrivé les règles du jeu et lui montrait comment il faut tenir les cartes dans les mains, ce qui était très difficile pour l'enfant. Quand les deux garçons ne se comprenaient pas, l'enfant nouvellement arrivé se fâchait. De nouveau, l'enseignant venait aider le garçon. L'attention de l'enseignant se dirigeait surtout sur cet enfant nouvellement arrivé. A midi, tous les enfants retournaient à leur propre classe, où les enseignants terminaient la journée et demandaient aux enfants ce qu'ils avaient fait le matin. L'enfant nouvellement arrivé dérangeait les autres enfants qui se trouvaient dans la classe. Il dansait et chantait pendant que les autres enfants racontaient à l'enseignante ce qu'ils avaient fait. L'enseignante essayait de l'ignorer. Au moment où le garçon détruisait le travail de la fille qui était à côté de lui, l'enseignante s'est fâchée. Elle a expliqué en anglais qu'il ne pouvait pas toucher le travail des autres.

Dans ce paragraphe, on a constaté que les enfants nouvellement arrivés sans expérience scolaire ne sont pas accueillis dans une classe spéciale, ce qui est parfois difficile pour les enseignants. L'usage de certains termes pourrait indiquer que la présence de ces enfants est problématique. Remarquons finalement qu'uniquement la personne interrogée de l'école F indique qu'elle trouve que la politique linguistique de la municipalité B est déficitaire quant à l'accueil des enfants nouvellement arrivés sans expérience scolaire. Regardons ce qu'elle dit dans le fragment qui suit :

*«Ze moeten plots 4 jaar leerachterstand of meer inhalen en dit is onmogelijk, zowel voor de leerling als voor de begeleiders. Hierin schiet het beleid van onze regering nog steeds tekort. Deze leerlingen kunnen nergens gepast geholpen worden. Je kan ze moeilijk naar BuSO sturen als ze voldoende leermogelijkheden hebben. [...] Er zou een tussenschool moeten komen, waarbij het niet uitmaakt van welke leeftijd je bent. Wanneer je leerachterstand hebt, ben je er welkom en wordt je op niveau versneld begeleid.» [«Tout d'un coup, ils doivent rattraper un retard d'apprentissage de 4 ans ou plus et c'est impossible, aussi bien pour l'élève que pour les accompagnateurs. Sur ce point, la politique de notre gouvernement est*

*toujours déficitaire. On ne peut nulle part aider ces élèves de façon appropriée. Tu ne peux pas les envoyer à l'enseignement secondaire spéciale s'ils ont assez de capacités d'apprentissage. [...] Il devrait y avoir une école intermédiaire où l'âge ne compte pas. Si tu as un retard d'apprentissage, tu es le bienvenu et tu es accompagné au niveau de manière accélérée.»]*

Selon la personne interrogée, les enfants nouvellement arrivés sans aucune expérience scolaire ont d'autres besoins que les enfants nouvellement arrivés qui ont déjà été à l'école dans leur pays d'origine. Le LOP X partage cet avis et cherche en ce moment à introduire une réglementation pour les enfants nouvellement arrivés sans expérience scolaire. Selon le LOP X, il faut organiser des classes spéciales pour ces enfants (voir chapitre 2 du cadre théorique). C'est ce que la personne interrogée de l'école F propose également dans ce fragment : une structure d'accueil intermédiaire pour les enfants nouvellement arrivés sans expérience scolaire.

#### **4.2.2 Politiques linguistiques au niveau micro**

Dans ce paragraphe, j'analyserai dans quelles mesures les politiques linguistiques sont repérables au niveau micro dans les écoles en question. Tout d'abord, je me focaliserai sur la réalisation des politiques linguistiques telles qu'elles sont définies par les municipalités A et B. Je me concentrerai ensuite sur l'existence des politiques linguistiques dans les écoles.

##### **4.2.2.1 La réalisation des politiques linguistiques et les municipalités**

J'étudierai la mise en place des politiques linguistiques dans les écoles en question que je comparerai aux politiques linguistiques rédigées.

##### ***Ecole A***

Les personnes interrogées de l'école A indiquent que les classes passerelles comptent un nombre d'enfants qui dépasse parfois le nombre maximum de 15 enfants. Elles soulignent que l'école ne refuse pas le seizième enfant qui s'inscrit à l'école et que les classes passerelles comptent parfois 16, 17 ou 18 enfants avant d'ouvrir une nouvelle classe.

Au niveau des critères auxquels un enfant doit répondre pour pouvoir s'inscrire dans une classe passerelle, il y a également des cas où l'école A s'écarte des politiques linguistiques de la municipalité A. Selon la municipalité A, un enfant qui habite aux Pays-Bas pendant une



période supérieure à un an et demi ne peut pas être accueilli dans une classe passerelle<sup>55</sup>. Pour les personnes interrogées de l'école A, il est de première importance de regarder quels sont les besoins de l'enfant. Si un enfant qui n'a plus droit aux subventions de la municipalité a besoin de suivre des cours dans une classe passerelle, l'école préfère accueillir cet enfant dans la classe passerelle sans recevoir de subventions :

*«En dan moet ik wel zeggen, als kinderen, als wij merken dat een kind een jaar in Nederland is, want eigenlijk krijg je subsidie voor een kind wat, voor maximaal een jaar, anderhalf jaar in Nederland is mag je opvangen, maar ja wij hebben natuurlijk ook wel eens kinderen binnen gekregen die van asielzoekerscentrum naar AZC naar AZC naar AZC zijn vertrokken, daar niet tot nauwelijks onderwijs gekregen hebben en dan komen ze bij ons, en dan zeggen ze 'ja we zijn al driekwart jaar in Nederland', en dan denken we ja, dan heb je eigenlijk nog maar recht op een kwart jaar financiële ondersteuning. Maar dat kind heeft zo'n laag niveau qua taal en lezen dat je zegt ja dat kind kan niet de reguliere groep in. [...] Ja, je krijgt er geen geld voor, maar vaak denken we, ja eigenlijk denken we altijd in het belang van het kind van het is nu goed voor dit kind en nou die krijgt gewoon een plek, dus dan krijg je er geen geld meer voor maar dan weten we in ieder geval dat het goed gaat komen qua...» [«Alors, je dois dire, si les enfants, si nous constatons qu'un enfant est aux Pays-Bas depuis une année, parce qu'en fait tu reçois des subventions pour un enfant qui, tu peux accueillir un enfant qui est aux Pays-Bas pendant une année au maximum ou une année et demie, mais nous avons également eu des enfants qui sont partis de centre d'accueil pour demandeurs d'asile au centre d'accueil pour demandeurs d'asile et qui n'ont pas ou qui ont à peine suivi des cours là-bas, et puis ils arrivent chez nous et ils disent 'oui nous sommes déjà aux Pays-Bas depuis 9 mois', ce qui veut dire qu'ils ont encore droit à trois mois de soutien financier. Mais cet enfant a un niveau tellement bas au niveau de la langue et de la lecture que tu dis que cet enfant ne peut pas être placé dans le groupe régulier. [...] Oui, tu ne reçois pas d'argent pour cet enfant, mais on pense souvent, en fait on pense toujours à l'enfant, si c'est bien pour l'enfant il aura une place, donc tu ne reçois plus d'argent, mais on sait en tout cas que l'enfant va y arriver...»]*

<sup>55</sup> «L'enfant nouvellement arrivé d'âge scolaire habite aux Pays-Bas depuis moins d'un an et demi» (voir chapitre 2 du cadre théorique).

Les personnes interrogées se demandent ce qui se passe si cet enfant est placé immédiatement dans la classe régulière et soulignent que ce n'est bien ni pour l'enfant, ni pour les autres enfants, ni pour l'enseignant :

*«En dan, dan zit dat kind in groep 6? En voor wie is dat goed? Voor het kind niet, voor de leerlingen eromheen ook niet, want die hebben dan, die krijgen minder instructie omdat die leerkracht ook tijd moet besteden aan dat ene kind op dat ene niveau. En voor de leerkracht is dat heel pittig omdat die al die niveaus moet bedienen waaronder dat kind wat niet of nauwelijks Nederlands spreekt.» [«Et puis l'enfant se trouve en sixième année ? Et pour qui est-ce que c'est bien ? Pas pour l'enfant, pas non plus pour les autres enfants, parce qu'ils reçoivent moins d'instruction du fait que cet enseignant doit également s'occuper de cet enfant avec ce niveau unique. Et c'est très difficile pour l'enseignant, parce qu'il doit répondre à tous les niveaux, dont l'enfant qui ne parle pas ou qui parle à peine le néerlandais.»]*

### **Ecole B**

Tout comme l'école A, l'école B s'écarte parfois des politiques linguistiques de la municipalité A. La personne interrogée de l'école B dit également que le nombre d'enfants nouvellement arrivés dans la classe passerelle dépasse parfois le nombre maximum de 15 enfants et qu'elle a parfois 18 enfants dans sa classe. En outre, elle accueille parfois des enfants nouvellement arrivés qui ont 12 ans et qui sont en fait obligés de passer dans l'enseignement secondaire. Selon la municipalité A, un enfant qui a plus de 11½ ans ne peut plus être accueilli dans une classe passerelle<sup>56</sup>. La personne interrogée dit que les enfants nouvellement arrivés de 12 ans sont parfois si jeunes au niveau social-émotionnel que l'école a décidé qu'ils pouvaient encore rester dans la classe passerelle de l'école primaire.

### **Ecole C**

Comme les écoles précédentes, les personnes interrogées de l'école C disent également que le nombre maximum de 15 enfants est parfois dépassé. Ils expliquent que l'école a une règle selon laquelle les classes passerelles peuvent accueillir plus ou moins 16 enfants. Pourtant, ils disent qu'ils accueillent parfois 18 ou 19 enfants dans une classe. Selon les personnes interrogées, l'idéal serait d'avoir 12 enfants dans une classe passerelle.

---

<sup>56</sup> «L'enfant est un enfant nouvellement arrivé d'âge scolaire, c'est-à-dire un enfant entre 6 et 11½ ans» (voir chapitre 2 du cadre théorique).

### **Ecole D**

La personne interrogée de l'école D dit également que le nombre maximum est 15 enfants. Selon cette personne, c'est beaucoup pour un enseignant qui se trouve seul dans la classe. Cette année scolaire, l'école veut ouvrir une troisième classe passerelle, ce qui veut dire qu'il faut dépasser le nombre maximum de 15 enfants. L'école doit d'abord montrer qu'il y a plus d'enfants et accueillir 18 ou 19 enfants dans la classe, avant de pouvoir ouvrir une nouvelle classe.

### **Ecole E**

La personne interrogée de l'école E dit que le nombre maximum d'enfants dans la classe destinée aux enfants nouvellement arrivés est 15. Dans le fragment suivant, elle mentionne la même difficulté dont les personnes interrogées de l'école A parlaient :

*«Dat is eigenlijk ook officieel vastgelegd, een nieuwkomer is dus iemand die in ons land nog geen maximum, nog geen één jaar onderwijs gevolgd hebben. Als ze dus meer dan één jaar onderwijs al gevolgd hebben in België, mogen ze niet in de klas AN, dat wil ook zeggen bijvoorbeeld een kind, een Bulgaars kind, dat in Wallonië les gevolgd heeft dat dus vloeiend Frans spreekt en komt dan naar ons, en heeft daar al meer dan één jaar in school gezeten, mag dus niet in de AN klas. Dus we hebben zo al kinderen gehad en da's wel een probleem hè, want die kunnen ook geen Nederlands maar zij hebben geen recht op AN klas.» [«En fait, c'est également déterminé officiellement, donc un nouvel arrivant est quelqu'un qui n'a pas encore suivi une année d'enseignement dans notre pays. Donc s'ils ont déjà suivi plus d'une année d'enseignement en Belgique, ils ne peuvent pas être placés dans la classe destinée aux enfants nouvellement arrivés, ce qui veut également dire qu'un enfant, un enfant bulgare qui a suivi des cours en Wallonie et qui parle alors couramment le français et qui arrive ensuite chez nous, et qui a déjà été à l'école là-bas pendant une année, ne peut pas être accueilli dans la classe destinée aux enfants nouvellement arrivés. Donc nous avons déjà eu des enfants et c'est un problème hein, parce qu'ils ne maîtrisent pas le néerlandais mais ils n'ont pas le droit de s'inscrire dans la classe destinée aux enfants nouvellement arrivés.»]*

La personne interrogée de cette école explique qu'un enfant qui a déjà suivi des cours dans une école en Belgique pendant une année n'est pas considéré comme un enfant nouvellement arrivé par la municipalité B. Remarquons que le critère de la municipalité B avance autre chose, à savoir qu'un enfant ne peut pas être inscrit dans une école néerlandophone pendant une période supérieure à 9 mois pour pouvoir s'inscrire dans une classe de rattrapage de

l'enseignement primaire<sup>57</sup>. C'est alors autre chose qu'un enfant qui a suivi des cours dans une école francophone. Pourtant, la personne interrogée pense que selon la municipalité, cet enfant ne peut pas s'inscrire dans la classe destinée aux enfants nouvellement arrivés, même s'il ne parle pas le néerlandais. Elle croit que l'enfant est obligé de rejoindre la classe régulière, ce qui est problématique selon la personne interrogée. Contrairement à l'école A où l'on fait une exception pour ces enfants, la personne interrogée de l'école E indique uniquement que c'est un problème et ne dit pas si l'école fait une exception ou non pour ces enfants.

### ***Ecole F***

La personne interrogée de l'école F dit qu'elle accueille en ce moment 12 enfants nouvellement arrivés dans sa classe. Il s'agit d'un nombre qui change tous les ans. Elle explique que l'école a déterminé un nombre maximum de 21 enfants.

### ***Ecole G***

La personne interrogée de l'école G ne parle pas d'un nombre minimum et d'un nombre maximum. Dans cette école, les enfants nouvellement arrivés se trouvent dans les classes régulières.

On peut alors constater que les écoles en question s'écartent parfois des politiques linguistiques de la municipalité. Cela vaut par exemple pour les écoles qui dépassent le nombre maximum d'enfants qui se trouvent dans la classe passerelle et pour les écoles qui accueillent également des enfants qui ne répondent pas aux critères de la municipalité et qui ne sont pas considérés comme des enfants nouvellement arrivés (voir le tableau ci-dessous pour les exceptions qui ont été avancées dans les entretiens). Selon certaines personnes interrogées, les besoins des enfants sont plus importants que les politiques linguistiques et les subventions de la municipalité. Ce dernier montre les efforts qui ont été faits par les écoles en question afin d'optimiser l'accueil des enfants nouvellement arrivés.

<b>Critères municipalité A</b>	<b>Exceptions</b>
<i>«L'enfant est un enfant nouvellement arrivé en âge scolaire, c'est-à-dire un enfant entre 6 et 11½ ans»</i>	Ecole B accueille parfois des enfants nouvellement arrivés de 12 ans
<i>«L'enfant nouvellement arrivé en âge scolaire habite aux Pays-Bas depuis moins</i>	Ecole A accueille parfois des enfants nouvellement arrivés qui habitent aux Pays-

<sup>57</sup> «L'enfant n'est pas inscrit ou n'a pas été inscrit dans une école où la langue de scolarisation est le néerlandais pendant une période supérieure à 9 mois» (voir chapitre 2 du cadre théorique).

<i>d'un an et demi</i>	Bas pendant une période supérieure à un an et demi
<b>Critères municipalité B</b>	<b>Exceptions</b>
<i>«L'enfant n'est pas inscrit ou n'a pas été inscrit dans une école où la langue de scolarisation est le néerlandais pendant une période supérieure à 9 mois»</i>	Ecole E est confronté à des difficultés en ce qui concerne ce critère et ne dit pas si elle fait une exception ou non pour les enfants qui ont déjà été scolarisés dans une école francophone en Belgique pendant une période qui est supérieure à 9 mois

Tableau 7 : Critères des municipalités A et B et exceptions.

#### 4.2.2.2 L'existence des politiques linguistiques

Regardons dans un deuxième temps les réactions des personnes interrogées à la question de savoir si l'école a une politique linguistique et si elles sont au courant de cette politique.

##### **Ecole A**

Les personnes interrogées de l'école A indiquent que l'école a une politique linguistique. Elles expliquent qu'un aspect important de cette politique est le modèle de différenciation, selon lequel tous les enfants travaillent à leur propre niveau. En ce moment, le coordinateur de langue rédige une politique linguistique plus concise et plus compacte. Les personnes interrogées avancent que la politique actuelle est très théorique et qu'il est important que les enseignants puissent mettre cette politique en pratique. C'est exactement ce que dit Van den Branden (2010), qui souligne qu'il n'est pas suffisant de rédiger un plan avec des objectifs. Selon lui, il est important que les enseignants puissent réaliser les objectifs concrètement (voir chapitre 2 du cadre théorique).

##### **Ecole B**

La personne interrogée de l'école B ne pense pas que l'école a une politique linguistique. Regardons ce qu'elle dit dans le fragment suivant :

*«Niet dat ik weet, dus het zal niet waarschijnlijk. En wat bedoel je met taalbeleid? [...] Nee, nee, we zijn wel gestart met Woorden in de Weer dit jaar, daar een training voor maar dat heeft meer met woordenschat te maken, maar er is voor zover ik weet geen taalbeleid.» [«Pas à ma connaissance, donc probablement pas. Et qu'est-ce que tu veux dire par politique linguistique ? [...] Non, non, cette année on a commencé des cours sur Woorden in de Weer, mais ça porte plutôt sur le vocabulaire, mais pour autant que je sache, il n'y a pas de politique linguistique.»]*

La personne interrogée s'interroge sur le sens de l'expression 'politique linguistique'.

### **Ecole C**

Les personnes interrogées de l'école C indiquent également que l'école n'a pas de politique linguistique :

*«Eh ja, nou, er moet nog wel een taalbeleidsplan geschreven worden, dat is onder andere ook mijn verantwoordelijkheid. Ik ben nu ook weer bezig met de woordenschatcoördinatoren, maar we hebben niet echt een taalbeleid op papier wat dat betreft.» [«Eh bien, il faut encore écrire une politique linguistique, ce qui est entre autres ma responsabilité. En ce moment, je travaille également avec les coordinateurs de vocabulaire, mais nous n'avons pas vraiment de politique linguistique sur papier.»]*

Les personnes interrogées de l'école C disent qu'il existe des règles sur les différents cours qu'ils donnent aux enfants nouvellement arrivés et sur le nombre de mots que ces enfants doivent apprendre par semaine. Pourtant, ces règles ne sont pas réunies dans une politique linguistique. La notion de 'politique linguistique' se limite au contenu des cours destinés aux enfants.

### **Ecole D**

La personne interrogée de l'école D n'est pas au courant de l'existence d'une politique linguistique à l'école. Regardons ce qu'elle dit dans le fragment suivant :

*«Ik mag aannemen van wel, zou niet zo best zijn als dat niet was. Vraag me niet precies wat het is, want dat zou ik echt niet, ja, nee dat kan ik niet ophoesten op dit moment. Daar bemoei ik me eigenlijk ook niet zo mee wat de rest van de school, ik weet dat woordenschat een heel belangrijk item is, ook voor de andere kinderen, omdat we heel veel kinderen op school hebben met een andere thuistaal, nou dat is uiteraard een belangrijk aandachtspunt [...]»*  
*[«Je suppose que oui, ça ne serait pas bien si ce n'était pas le cas. Il ne faut pas me demander ce que c'est exactement, parce que je ne pourrais pas le dire en ce moment. En fait, je ne m'occupe pas de ce que fait le reste de l'école, je sais que le vocabulaire est très important et que cela vaut également pour les autres enfants, parce que nous avons beaucoup d'enfants à l'école qui ont une autre langue d'origine, eh bien, c'est bien sûr un point important [...]]»*

Cette personne interrogée ne sait pas ce que c'est qu'une politique linguistique.

### **Ecole E**

La personne interrogée de l'école E avance que l'école a une politique linguistique. Elle parle

d'une politique linguistique qui consiste en cinq points de repères, dont un est le respect pour toutes les langues. Toutes les langues ont une place à l'école. Si nécessaire, les enfants peuvent utiliser leurs langues d'origine. L'autre point de repère qu'elle met en avant est celui d'une langue positive. Les enfants doivent parler poliment et ils ne peuvent pas utiliser des insultes. Selon la personne interrogée, cette politique linguistique ou ces règles sont bien visibles au niveau micro. Elle avance qu'elles sont intégrées dans l'enseignement :

*«Regelmatig doen wij acties om dat nog een keer op te frissen zodat de kinderen dat echt nog wel eens bewust beleven en ervaren, die vijf ankerpuntjes. Maar uiteindelijk zit dat zo ingeburgerd in alle klassen [...]» [«Nous faisons régulièrement des actions pour le rafraîchir encore une fois, afin que les enfants soient conscients des cinq points de repères. Mais finalement, c'est intégré dans toutes les classes [...]»]*

### **Ecole F**

La personne interrogée de l'école F dit dans le fragment suivant que l'école a une politique linguistique :

*«Onze school beschikt zeker over een taalbeleid. Het zit verwerkt in onze schoolvisie, schoolwerkplan en zorgbeleid. Het is gericht op anderstalige nieuwkomers, maar ook op alle andere leerlingen op onze school, want het overgrote deel van onze leerlingenpopulatie heeft een vreemde thuistaal.» [«Notre école dispose certainement d'une politique linguistique. Elle est intégrée dans notre vision de l'école, notre planning scolaire et notre politique de soins. Elle s'adresse aux enfants nouvellement arrivés, mais également à tous les autres élèves de notre école, parce que la plupart des élèves ont une autre langue d'origine.»]*

Pourtant, la personne interrogée n'explique pas en quoi consiste la politique linguistique et comment cette politique est visible au niveau micro.

### **Ecole G**

Regardons finalement la réaction de la personne interrogée de l'école G, quand je lui demande si elle est au courant de la politique linguistique de l'école :

*«Nee. [...] maar ik heb ook nog niet de moeite genomen of, om het te gaan lezen omdat ik weet wat ik moet doen en ik weet ook dat de school die kinderen heeft en ze juist aanpakt [...] Het is ook al een aantal jaar, het zevende jaar dat ik dat doe en ik veronderstel dan wel dat er in alle scholen hetzelfde is.» [«Non. [...] mais je n'ai pas encore fait des efforts pour le lire,*

*parce que je sais ce que je dois faire et je sais que l'école a ces enfants et qu'elle les traite de manière juste [...] Ça fait déjà quelques années, c'est déjà la septième année que je le fais et je suppose que c'est pareil dans toutes les écoles.»]*

La personne interrogée de cette école n'est pas au courant de l'existence d'une politique linguistique à l'école. Elle suppose que les politiques linguistiques sont les mêmes dans toutes les écoles et qu'une politique linguistique ne change pas au cours des années.

En conclusion, quatre des sept personnes interrogées avancent que leur école n'a pas de politique linguistique explicite ou qu'elles ne sont pas au courant de l'existence d'une telle politique. Van den Branden (2010) dit qu'une politique linguistique est nécessaire pour toutes les écoles. Il avance qu'il est très important que l'école rédige une politique linguistique pour pouvoir adapter l'enseignement aux besoins de tous les élèves et que toute l'équipe scolaire fasse des efforts pour atteindre les objectifs (voir chapitre 2 du cadre théorique). Remarquons finalement que pour certaines personnes interrogées, la politique linguistique se limite au contenu des cours ou elles ne sont pas au courant de ce que cela contient.

#### **4.2.3 Les différentes langues en présence au niveau micro**

Dans ce paragraphe, j'analyserai quelle est la place des différentes langues en présence au niveau micro. Je me focaliserai dans un premier temps sur le niveau d'études des enfants. Comment les écoles déterminent-elles le niveau d'études d'un enfant nouvellement arrivé qui vient de s'inscrire à l'école ? Et quel rôle jouent les langues d'origine au moment où l'on détermine ce niveau ? Dans un deuxième temps, j'analyserai la communication en classe et la prise en compte des langues d'origine. Dans un troisième temps, j'analyserai comment se passe la communication entre les écoles et les familles et le rôle que les langues d'origine jouent dans cette communication.

##### **4.2.3.1 Le niveau d'études**

Comment les écoles déterminent-elles le niveau d'études ou les connaissances préalables d'un enfant nouvellement arrivé qui vient d'arriver dans le pays d'accueil et qui ne parle pas encore le néerlandais ? En quoi consistent les tests pour ces enfants ? Et est-ce que les langues d'origine des enfants jouent un rôle dans ces tests ?

##### ***Ecole A***

Les personnes interrogées de l'école A disent qu'elles font passer des tests à l'enfant nouvellement arrivé pendant la première semaine de son arrivée. Un des tests vérifie si



l'enfant est capable de lire dans sa langue d'origine. Pour vérifier cela, les personnes interrogées utilisent un livre, appelé *Lees over grenzen heen*, où les textes sont écrits dans toutes les langues :

*«Dan laat ik de tekst zien en dan zitten ze helemaal te glimmen [...] En dan zie je dus ook dat die kinderen ook die taal heel goed beheersen en dan weten wij dat kind is geletterd.» [«Je montre le texte et puis ils rayonnent [...] Et tu vois alors que ces enfants maîtrisent cette langue très bien et nous savons alors que l'enfant est alphabétisé.»]*

Si l'enfant est capable de lire dans sa propre langue, les personnes interrogées vérifient si l'enfant sait lire en néerlandais. Elles parlent également d'un test de calcul et d'un test oral en néerlandais. Pour déterminer le niveau de néerlandais, les personnes interrogées utilisent le test oral appelé TAK (*Taaltoets Alle Kinderen* en néerlandais). Ce test consiste en une partie passive et une partie active. Les personnes interrogées expliquent que si l'enfant ne maîtrise pas le néerlandais de manière passive, elles ne passent pas à la partie de maîtrise active :

*«Als een kind bij passief al niets weet dan toets ik ook niet meer actief, dat vind ik dan zielig. Want als een kind echt denkt van 'jij zegt nu fiets en ik heb echt geen idee wat jij zegt en ik kijk jou aan en ik ga een plaatje aanwijzen, maar ik weet niet wat ik doe', dan stop ik eigenlijk na drie woorden en je moet eigenlijk bij vijf woorden stoppen, maar je ziet heel snel genoeg als een kind jou echt niet begrijpt.» [«Si un enfant ne comprend pas la partie passive, je ne teste plus de manière active, c'est pitoyable. Parce que si un enfant pense vraiment 'maintenant tu dis vélo et je n'ai vraiment aucune idée ce que tu dis et je te regarde et je vais montrer une image, mais je ne sais pas ce que je fais', j'arrête après trois mots, tandis qu'il faut arrêter après cinq mots, mais tu vois rapidement si un enfant ne te comprend vraiment pas.»]*

### **Ecole B**

La personne interrogée de l'école B utilise également le test TAK pour déterminer le niveau de néerlandais d'un enfant nouvellement arrivé. Elle fait également passer des tests de calcul et de lecture. Contrairement à l'école précédente, l'école B n'utilise pas de tests pour vérifier si l'enfant nouvellement arrivé sait lire dans sa langue d'origine. La personne interrogée explique que le néerlandais est la seule langue qui est utilisée dans les tests. Regardons dans le fragment suivant quelle est sa réponse à la question de savoir pourquoi les langues d'origine ne jouent pas de rôle dans la détermination du niveau d'études des enfants :

«Ja, ik zou niet weten, dan moeten we toetsen in de moedertaal gaan hebben waarschijnlijk. Ja, ik zou niet weten waar we dan moeten beginnen.» [«Oui, je ne sais pas, nous devrions probablement avoir des tests dans la langue d'origine. Oui, je ne sais pas où il faut alors commencer.»]

### **Ecole C**

Les tests que les personnes interrogées de l'école C utilisent pour déterminer le niveau d'études d'un enfant nouvellement arrivé sont également des tests en néerlandais. Les personnes interrogées expliquent que le moment où ils font passer ces tests dépend de l'enfant :

«Soms vinden kinderen het juist al heel fijn om snel al iets veilig te krijgen als rekentoets, dus eh, ik doe eigenlijk al de eerste paar dagen, soms al echt de eerste dag, als ik denk van nou dat kind dat loopt niet erin vast, als er paniek is dat denk ik van nee dan doen we het niet [...]» [«Parfois, les enfants aiment avoir rapidement quelque chose de sûr, comme le test de calcul, donc en fait, je le fais les premiers jours, parfois déjà le premier jour, si je pense que l'enfant va s'en sortir, si l'enfant est paniqué nous ne le faisons pas [...]»]

Les personnes interrogées parlent d'un test de calcul et d'un test de lecture. Ils indiquent que s'ils ont l'impression que l'enfant parle déjà un petit peu de néerlandais, ils font passer le test TAK à l'enfant. S'ils ont l'impression que l'enfant ne parle pas du tout le néerlandais, ils ne font pas passer ce test. Les personnes interrogées disent qu'ils demandent souvent à un autre enfant qui parle la même langue d'origine d'expliquer à l'enfant nouvellement arrivé d'arrêter le test si ça devient trop difficile. Sinon, l'enfant pourrait avoir l'impression qu'il doit déjà maîtriser des choses qu'il ne comprend pas encore.

### **Ecole D**

La personne interrogée de l'école D fait également passer des tests aux enfants nouvellement arrivés. Elle parle d'un test de vocabulaire, d'un test de langue et d'un test de calcul. Elle explique qu'il n'existe pas de tests en langues d'origine, mais qu'elle utilise un livre, appelé *Lezen doe je overal*, qui contient les différents alphabets et des fragments dans toutes les langues. A l'aide d'une transcription phonétique, la personne interrogée peut contrôler si l'enfant sait lire dans sa langue d'origine. Comme les personnes interrogées de l'école A disaient, la personne interrogée de l'école D dit que les enfants réagissent de manière

enthousiaste à ce livre. C'est une manière pour ces enfants de montrer ce qu'ils maîtrisent déjà.

Tout comme les personnes interrogées de l'école C soulignaient, la personne interrogée de l'école D dit qu'elle ne fait pas passer ces tests si elle sait que l'enfant n'a jamais été à l'école. Pour elle, un sentiment de sécurité est plus important :

*«Nou, als je iets meer achtergrondinformatie hebt van een kind, bijvoorbeeld hij komt uit Somalië en is nooit naar school geweest, dan doen we dat niet eens, want het is alleen maar frustrerend voor die kinderen. Nou, als je ze juist een veiligheidsgevoel wil geven moet je niet met allerlei dingen komen die ze absoluut niet kunnen [...]» [«Eh bien, si tu as un peu plus d'informations sur un enfant, par exemple il vient de Somalie et il n'a jamais été à l'école, nous ne le faisons pas, parce que c'est frustrant pour ces enfants. Eh bien, si tu veux leur donner un sentiment de sécurité tu ne dois pas tester des choses qu'ils ne maîtrisent absolument pas [...]»]*

### ***Ecole E***

La personne interrogée de l'école E dit qu'il n'existe pas de tests à l'école pour déterminer le niveau d'études d'un enfant nouvellement arrivé. C'est à l'enseignant de la classe qui est destinée aux enfants nouvellement arrivés de tâter quel est le niveau des enfants et de vérifier s'ils savent déjà calculer, lire et écrire. C'est ce que j'ai également constaté pendant l'observation de classe. Le jour de l'observation, il y avait deux nouveaux enfants dans la classe. Pendant que les autres enfants étaient en train de faire leur travail de calcul, l'enseignante faisait des exercices de calcul avec les nouveaux enfants pour vérifier leur niveau. L'enseignante leur montrait d'abord quelques exercices et demandait s'ils savaient faire ces exercices. S'ils réussissaient à le faire, elle leur donnait des exercices plus difficiles.

La personne interrogée explique également que depuis cette année scolaire, il est obligé de faire passer un test de néerlandais à tous les enfants qui participent pour la première fois à l'enseignement primaire. Du fait que les enfants nouvellement arrivés ne parlent pas encore le néerlandais, la personne interrogée indique qu'elle ne fait pas passer ce test à ces enfants.

### ***Ecole F***

Tout comme la personne interrogée de l'école D disait, la personne interrogée de l'école F explique qu'un sentiment de sécurité est primordial pour les enfants nouvellement arrivés. Selon elle, il faut donner le temps aux enfants afin qu'ils se sentent à l'aise à l'école et dans la

classe. L'école part de l'idée que le bien-être de l'enfant est déterminant pour ses performances. C'est pourquoi les enseignants ne font pas encore passer des tests aux enfants nouvellement arrivés qui viennent de s'inscrire à l'école :

*«Bij aankomst gaan we zeker en vast niet meteen beginnen met testen, dit werkt soms nefast voor een AN'er. Wanneer we merken dat het kind voldoende geacclimatiseerd is, gaan we over tot testen.» [«A l'arrivée, nous ne faisons pas immédiatement passer les tests, c'est parfois désastreux pour un enfant nouvellement arrivé. Si on constate que l'enfant s'est suffisamment habitué, nous faisons passer les tests.»]*

La personne interrogée explique que les enseignants des différentes classes destinées aux enfants nouvellement arrivés vérifient le niveau d'études d'un enfant à leur propre manière. Elle dit que les enseignants doivent encore se pencher sur les tests et se concerter sur la manière dont ils peuvent déterminer le niveau d'un enfant nouvellement arrivé. En ce moment, ils font passer des exercices de calcul, de lecture et d'écriture. Ce sont des exercices en néerlandais. Si l'enfant nouvellement arrivé parle le français ou l'anglais, les exercices sont parfois traduits dans ces langues. La personne interrogée dit également qu'elle vérifie si l'enfant sait lire des chiffres dans sa propre langue.

### ***Ecole G***

Tout comme la personne interrogée de l'école E, la personne interrogée de l'école G parle du test qui est obligatoire pour tous les enfants qui participent pour la première fois à l'enseignement primaire. La personne interrogée de l'école G indique également que l'école ne fait pas passer ce test aux enfants nouvellement arrivés. Du fait qu'ils ne parlent pas encore le néerlandais, elle dit que ces enfants ne réussissent de toute manière pas ce test. La personne interrogée de cette école ne sait pas si les langues d'origine jouent un rôle dans la détermination du niveau d'études des enfants nouvellement arrivés.

En analysant les enquêtes de la Communauté européenne, on a constaté qu'il serait préférable d'évaluer les acquis éducatifs précédents d'un enfant nouvellement arrivé dans sa langue d'origine (voir chapitre 2 du cadre théorique). Pourtant, on pourrait conclure que la grande majorité des personnes interrogées affirment faire passer des tests en néerlandais pour déterminer le niveau d'études d'un enfant nouvellement arrivé. Dans deux des sept écoles, les enseignants vérifient également si l'enfant est capable de lire dans sa langue d'origine. Une des personnes interrogées à municipalité B indique qu'il n'existe pas de tests à l'école pour déterminer le niveau d'études d'un enfant nouvellement arrivé, ni en néerlandais ni en langue

d'origine. Ce dernier ne correspond d'ailleurs pas aux enquêtes de la Communauté européenne, dans lesquelles on avance que les écoles en Belgique doivent utiliser des critères externes centralisés pour déterminer le niveau d'études et qu'il existe des tests qui sont créés ou contrôlés par le ministère de l'Education (voir chapitre 2 du cadre théorique). Ce que l'on constate, c'est que toutes les écoles en question utilisent leurs propres critères et choisissent leurs propres tests pour déterminer le niveau d'études d'un enfant nouvellement arrivé.

Il est également à noter que le moment où les enseignants font passer ces tests diffère d'une école à l'autre. Dans certaines écoles, on fait passer ces tests pendant la première semaine de l'arrivée de l'enfant. D'autres enseignants choisissent de ne pas faire passer ces tests immédiatement et expliquent qu'un sentiment de sécurité est plus important et qu'il faut donner le temps aux enfants nouvellement arrivés afin qu'ils se sentent à l'aise. On pourrait alors dire que les enseignants font de gros efforts pour que les enfants se sentent à l'aise et pour vérifier leur niveau d'études.

#### **4.2.3.2 La communication en classe**

J'analyserai ensuite comment se passe la communication en classe. Comment les enseignants communiquent-ils avec les enfants nouvellement arrivés qui ne maîtrisent pas encore le néerlandais ?

##### ***Ecole A***

Les enseignants de l'école A utilisent pour communiquer avec les enfants nouvellement arrivés exclusivement le néerlandais :

*«Gewoon in het Nederlands, alleen maar in het Nederlands. [...] Ja, je kan niet vertalen en dat gaan we ook absoluut niet doen. [...] Nee, ze komen hier om Nederlands te leren.»* [«*Tout simplement en néerlandais, seulement en néerlandais. [...] Oui, tu ne peux pas traduire et on ne va absolument pas le faire. [...] Non, ils viennent ici pour apprendre le néerlandais.»*]

Les personnes interrogées expliquent que le but est de parler le néerlandais. Elles s'efforcent de veiller à ce que tous les enfants parlent le néerlandais sur le terrain de jeu et dans la classe. Pendant l'observation, il y a deux enfants qui parlent dans leur langue d'origine en classe. Quand l'enseignante les entend, elle dit qu'il faut parler le néerlandais. Les personnes interrogées indiquent également qu'elles savent très bien que les enfants utilisent parfois leurs langues d'origine. L'année passée, l'école comptait beaucoup d'enfants qui venaient de Somalie et qui utilisaient probablement leur propre langue.

### ***Ecole B***

La personne interrogée de l'école B dit également qu'elle parle uniquement le néerlandais pour communiquer avec les enfants nouvellement arrivés. Ce qu'elle fait également, c'est montrer. Elle parle beaucoup et elle répète souvent. Elle espère que les enfants apprendront ainsi rapidement le néerlandais. Pendant l'observation de classe, j'ai également constaté qu'elle utilise beaucoup d'oppositions quand elle parle aux enfants.

### ***Ecole C***

Regardons ensuite la réponse des personnes interrogées de l'école C à la question de savoir comment ils communiquent avec les enfants nouvellement arrivés :

*«Nederlands praten, Nederlands praten, Nederlands praten, dat is het enige wat wij doen.»*  
*[«Parler néerlandais, parler néerlandais, parler néerlandais, c'est la seule chose qu'on fasse.»]*

Les personnes interrogées expliquent qu'elles utilisent souvent des matériaux concrets dans les cours. Pour chaque module, il existe un coffre avec des objets autour du thème du module. Pour illustrer cela, les personnes interrogées donnent l'exemple du module sur les loisirs. Le coffre de ce module contient des lunettes de soleil, une pelle, un sac de plage et ainsi de suite. Van den Branden (2010) est également d'avis qu'il est important de proposer aux enfants nouvellement arrivés des tâches significatives et de créer des liens entre la nouvelle langue et le contexte concret. Ainsi, la nouvelle langue prend sens pour ces enfants (voir chapitre 3 du cadre théorique). Pendant la journée, les enseignants utilisent également beaucoup de gestes pour faciliter la compréhension des enfants nouvellement arrivés.

### ***Ecole D***

La personne interrogée de l'école D explique que l'école part du principe qu'il faut parler le néerlandais. Elle dit qu'elle encourage les enfants nouvellement arrivés à parler, autant que possible, le néerlandais en classe. Ce qu'elle essaie de faire, c'est d'employer un langage simplifié et de montrer des choses. Elle dit également qu'il ne faut absolument pas essayer d'écraser les enfants en parlant trop, ce qui pourrait avoir pour conséquence que les enfants ne sont pas sûrs d'eux.

La personne interrogée indique que les enfants qui ont la même langue d'origine se parlent parfois dans leur propre langue. Pour elle, c'est naturel :

*«Maar als ik in het buitenland ben praat ik met m'n man ook niet de taal van dat land, dus dan praten we ook gewoon Nederlands, dus ik vind dat eigenlijk, ja je kunt wel star van d'r wordt hier alleen maar Nederlands gesproken, maar het is heel onnatuurlijk.» [«Mais quand je suis à l'étranger je ne parle pas non plus la langue de ce pays avec mon mari, nous parlons également en néerlandais, donc en fait je trouve que, tu peux avoir l'idée rigide qu'il faut parler uniquement le néerlandais, mais ce n'est pas naturel.»]*

Elle comprend alors tout à fait que les enfants parlent leur langue d'origine pendant la récréation et pendant des activités plus libres.

### ***Ecole E***

La personne interrogée de l'école E indique également qu'elle encourage les enfants nouvellement arrivés à parler, autant que possible, le néerlandais. Elle utilise également des matériaux concrets dans les cours. Pendant l'observation, j'ai constaté que la personne interrogée n'utilise pas uniquement le néerlandais en classe. L'école E accorde également une place importante aux langues d'origine des enfants nouvellement arrivés, dont je parlerai plus en détails dans quelques instants.

### ***Ecole F***

Regardons ensuite la réponse de la personne interrogée de l'école F à la question de savoir quelle langue elle utilise pour communiquer avec les enfants nouvellement arrivés :

*«Ze mogen vrij hun thuistaal spreken op de speelplaats, maar vanaf dat het belsignaal gaat, wordt er Nederlands gesproken. In de klas wordt er sowieso Nederlands gesproken.» [«Dans la cour de récréation, ils peuvent parler leur langue d'origine, mais au moment où on sonne, on parle le néerlandais. Dans la classe, on parle de toute manière le néerlandais.»]*

La personne interrogée avance également que son articulation est très claire et qu'elle utilise des matériaux concrets, comme des photos, des pictogrammes, des vidéos, des livres et ainsi de suite. Elle souligne que les enfants apprennent la langue plus rapidement dans des situations réalistes. Dans cette école, on accorde également une place aux langues d'origine.

Regardons le fragment suivant :

*«Af en toe reageren ze zelf in hun eigen taal op bepaalde woordenschat, dat is het moment waarop ze een kapstok gevonden hebben, waarbij het woord past. Zo'n moment is magisch. Dat schept duidelijkheid, structuur voor hen.» [«De temps en temps, ils réagissent à un*

*certain vocabulaire dans leur langue d'origine, c'est le moment où ils ont trouvé un point de départ pour le mot. C'est un moment magique. Cela crée de la structure pour eux.»]*

Ce que la personne interrogée avance dans ce fragment, c'est qu'il faut donner de l'espace à l'enfant pour s'exprimer dans sa propre langue, ce qui pourrait favoriser le processus d'apprentissage de l'enfant.

Pendant l'observation de classe, les enfants parlaient la plupart du temps dans leur langue d'origine. Ils se parlaient sur un ton très fort. L'enseignant qui remplaçait la personne interrogée, qui n'était pas présente le jour de l'observation, choisissait de l'ignorer. A un moment donné, il a dit :

*«Ik wil niet meer dat jullie zoveel in de thuistaal praten. Niet iedereen verstaat dat en dan kunnen jullie hele stoute dingen zeggen.»* [*«Je ne veux plus que vous parliez autant dans la langue d'origine. Il y a des enfants qui ne comprennent pas ce que vous dites et vous pouvez dire des choses très méchantes.»*]

### **Ecole G**

L'enseignante de la classe destinée aux enfants nouvellement arrivés de l'école G indique qu'elle soutient ce qu'elle dit par des gestes et des livres. Elle emploie des mots simples et elle désigne beaucoup. Elle a également recours aux autres enfants qui parlent la même langue d'origine, dont je parlerai plus en détails dans quelques instants.

L'enseignante de la classe régulière avance qu'elle parle surtout le néerlandais avec les enfants nouvellement arrivés qui se trouvent dans sa classe. Parfois, elle emploie également d'autres langues :

*«Proberen als ze als ze een andere taal kunnen in de andere taal, het zijn er nu toevallig twee die een beetje Engels kunnen hè, maar voor de rest vooral Nederlands praten [...]»* [*«Essayer dans une autre langue s'ils connaissent une autre langue, maintenant ce sont deux enfants qui parlent un peu d'anglais hein, mais pour le reste je parle surtout le néerlandais [...]»*]

L'enseignante dit qu'il y a également des moments où les autres enfants ne peuvent pas traduire pour l'enfant nouvellement arrivé. L'enseignante dit que cet enfant doit d'abord essayer de comprendre le néerlandais. S'il ne comprend vraiment pas ce qu'il doit faire, les autres enfants peuvent traduire, mais pas avant que l'enfant nouvellement arrivé ait fait des efforts pour comprendre le néerlandais.



En conclusion, toutes les personnes interrogées sont d'avis qu'il faut communiquer en néerlandais avec les enfants nouvellement arrivés. Dans la plupart des cas, le néerlandais est la seule langue qui peut être employée dans la classe. Certains enseignants s'efforcent également de veiller à ce que les enfants parlent le néerlandais sur le terrain de jeu. Pour d'autres, il est tout à fait naturel que les enfants qui ont la même langue d'origine se parlent parfois dans leur propre langue. Il est à noter que les écoles à municipalité B accordent également une place importante aux langues d'origine des enfants nouvellement arrivés. Les personnes interrogées de ces écoles partent également du principe qu'il faut parler le néerlandais en classe, mais elles sont également d'avis que les autres enfants peuvent parfois traduire et qu'il faut donner de l'espace à l'enfant nouvellement arrivé pour s'exprimer dans sa propre langue. Je reviendrai sur ce dernier point dans le paragraphe suivant.

#### **4.2.3.3 La prise en compte des langues d'origine**

Est-ce que les langues d'origine des enfants nouvellement arrivés jouent un rôle dans les classes ? Et quel est ce rôle ? Je montrerai les résultats dans ce paragraphe.

##### ***Ecole A***

Les personnes interrogées de l'école A expliquent que les langues d'origine des enfants ne jouent pas un grand rôle à l'école. Quand un enfant nouvellement arrivé entre à l'école, les enseignants le mettent en contact avec un enfant qui parle la même langue. Ils demandent à cet enfant d'aider l'enfant nouvellement arrivé et d'expliquer les règles de l'école. Ainsi, l'école espère que l'enfant se sentira, le plus vite possible, à l'aise.

##### ***Ecole B***

La personne interrogée de l'école B explique que les langues d'origine ne jouent pas de rôle dans les classes :

«*Geen plaats. Nee, het is ook in de klas van we moeten echt Nederlands spreken [...] Nee, ja, dan moet ik tien talen spreken dus dat is gewoon geen doen.*» [*Aucune place. Non, il faut vraiment parler le néerlandais en classe [...] Non, oui, je dois alors parler dix langues et ce n'est tout simplement pas possible.*»]

Selon la personne interrogée, il faut mettre l'accent sur le néerlandais. Elle explique que les enfants ont besoin de la langue néerlandaise s'ils veulent construire leur avenir aux Pays-Bas. Du fait qu'ils ont à peu près une année pour apprendre les bases de cette langue, il faut donner la priorité au néerlandais. Elle n'a pas la possibilité d'accorder une place importante aux

langues d'origine. Elle se demande d'ailleurs si la prise en compte des langues d'origine dans la classe a un effet positif sur le développement de la langue d'origine de l'enfant. Pourtant, quand elle a un enfant dans sa classe qui vient d'arriver et qui ne comprend pas ou qui est triste, elle demande parfois à un autre enfant qui parle la même langue de traduire, ce qui montre bien qu'elle a recours à la langue d'origine mais dans une moindre mesure.

### ***Ecole C***

Les personnes interrogées de l'école C disent également que les langues d'origine ne jouent pas de rôle à l'école. Ils soulignent que les enfants sont obligés de parler le néerlandais dans les classes et sur le terrain de jeu. Selon les personnes interrogées, tous les enseignants veillent à ce que les enfants parlent le néerlandais. Les personnes interrogées avouent pourtant que c'est difficile :

*«Nou, eigenlijk geen. Nee. Er wordt wel Pools gesproken onderling. Ik heb ook twee meisjes in de klas die zitten continue Pools te praten, maar de policy op school is in de klas praat je Nederlands of je praat niet. Maar ja, het is heel moeilijk om dat in de praktijk...» [«Eh bien, en fait aucun. Non. Les enfants se parlent parfois en polonais. J'ai également deux filles dans la classe qui parlent continuellement le polonais, mais selon la politique de l'école tu dois parler le néerlandais en classe ou tu ne parles pas. Mais oui, c'est très difficile dans la pratique...»]*

Revenons à Sierens et Van Avermaet (2014) qui avancent également qu'il est très difficile de contrôler si les élèves utilisent leurs langues d'origine. Selon eux, il est tout simplement impossible d'interdire complètement l'utilisation des langues d'origine. C'est pourquoi ils proposent de permettre l'utilisation des langues d'origine pendant la récréation et d'encourager l'utilisation de la langue néerlandaise en classe (voir chapitre 4 du cadre théorique). Selon les personnes interrogées, l'idéal serait une classe dans laquelle chaque enfant vienne d'un pays différent. Dans une telle situation, les enfants ont besoin d'une langue commune pour se comprendre : le néerlandais. Pendant les cours, l'enseignante veille à ce qu'il n'y ait pas deux enfants avec la même langue d'origine qui soient assis côte à côte.

Les enseignants expliquent qu'il y a également des situations dans lesquelles ils ont recours aux autres enfants qui ont la même langue d'origine. S'ils ont un enfant dans la classe qui est triste et qui n'est pas capable d'expliquer quel est le problème, les enseignants demandent à un autre enfant de traduire. Selon les personnes interrogées, il est important que l'enfant se sente compris dans une telle situation :

«Soms zie je wel eens onmacht in de kinderen hun ogen als wij dingen niet begrijpen, weet je wel. Hebben ze al vier vijf keer iets gezegd en dan worden die kinderen soms een beetje panisch, zo van 'ja ik weet niet wat ik nou moet doen', dat is eigenlijk zielig, dus dat merk je dan wel.» [*Parfois, tu vois de l'impuissance dans les yeux des enfants si nous ne comprenons pas certaines choses, tu sais. Après avoir dit quelque chose quatre ou cinq fois, ces enfants s'affolent un peu et pensent 'je ne sais pas ce que je dois faire', c'est pitoyable, c'est quelque chose que tu constates.*»]

Revenons à Auger (2008), qui souligne également qu'il serait plus juste d'accepter que les enfants nouvellement arrivés utilisent parfois leurs langues d'origine. Elle explique que si ces enfants ont la possibilité de s'exprimer dans leur propre langue, on réduit le stress et on évite des situations d'incompréhension ou des malentendus (voir chapitre 4 du cadre théorique).

### ***Ecole D***

La personne interrogée de l'école D explique qu'elle donne la priorité au néerlandais, mais qu'elle a également recours aux autres enfants qui ont la même langue d'origine pour aider un enfant nouvellement arrivé qui vient d'arriver :

«In principe gaan we uit van het Nederlands, we spreken ook zoveel mogelijk Nederlands, maar wat ik daarnet al zei, als een kind in de startfase zit heb ik er geen enkel probleem mee dat 'ie in z'n eigen taal wordt geholpen.» [*En principe, c'est le néerlandais, on parle, autant que possible, le néerlandais, mais comme je viens de le dire, si un enfant se trouve dans la phase initiale, ce n'est pas un problème pour moi si on l'aide dans sa propre langue.*»]

Pour elle, il est important que les enfants apprennent depuis tout jeune à tenir compte de différentes langues et cultures. Ainsi, ils apprennent à vivre de manière paisible dans la société. Pendant l'observation de classe, j'ai pu constater que l'enseignante a recours à un des enfants nouvellement arrivés et lui demande s'il sait lire le texte en polonais qui se trouve sur le tableau.

### ***Ecole E***

Comme déjà indiqué dans le paragraphe précédent, l'école E accorde une place importante aux langues d'origine des enfants nouvellement arrivés. La personne interrogée encourage les enfants à parler, autant que possible, le néerlandais. Pourtant, il y a aussi des situations où elle a recours à l'anglais ou aux langues d'origine des enfants. La personne interrogée dit qu'elle connaît certains mots en bulgare et qu'elle utilise parfois des dictionnaires. Si l'enseignante a

l'impression qu'un enfant ne comprend pas ce qu'elle dit, elle le répète en anglais ou elle utilise des mots dans la langue d'origine de l'enfant. Elle a également recours aux enfants d'autres classes qui ont la même langue d'origine. Si elle a un message important pour les enfants, elle demande à un autre enfant qui parle la même langue de traduire ce message pour les enfants nouvellement arrivés.

Selon une des règles de l'école E, il faut respecter toutes les langues. Les enfants peuvent parler leur langue d'origine, mais uniquement dans des situations où c'est nécessaire :

*«De kinderen mogen hun taal spreken in de mate van het nodige, hè. We overdrijven daar ook niet in, gij hebt dat misschien gemerkt ook in mijn lessen, als ik denk van ze hebben mij begrepen dan, allez, mag er niemand vertalen, hè.»* [*«Les enfants peuvent parler leur langue si c'est nécessaire hein. Nous n'exagérons pas, vous l'avez peut-être remarqué pendant mes cours, si je pense qu'ils m'ont compris, il ne peuvent pas traduire hein.»*]

Selon la personne interrogée, un enfant nouvellement arrivé est mieux aidé quand elle traduit une seule fois un mot, que quand elle explique ou montre plusieurs fois ce que signifie ce mot :

*«Ik vind dat het veel vlugger gaat om een woord te vertalen dan dat ik dat honderd keer moet tonen of ga uitbeelden en dat ze dan toch nog niet het juiste begrepen hebben.»* [*«Je trouve que ça va beaucoup plus vite si je traduis un mot que si je montre ou mime ce mot cent fois et qu'ils n'ont toujours pas compris ce que je veux dire.»*]

### **Ecole F**

La personne interrogée de l'école F explique également que les enfants nouvellement arrivés peuvent utiliser leurs langues d'origine pour expliquer quelque chose aux autres si c'est nécessaire. Elle dit qu'elle renvoie parfois aux langues d'origine des enfants pour faciliter l'apprentissage du néerlandais. Elle propose alors des points de départ ou des *kapstokjes* dans leur langue d'origine. Elle est d'avis qu'il est très important de respecter les langues d'origine des enfants et de montrer de l'intérêt :

*«Af en toe probeer ik de kinderen wel eens na te zeggen, tot grote hilariteit van sommige leerlingen. Het zorgt ervoor dat je ergens verbondenheid en respect toont voor hun taal. Daar stopt het wel bij. Zij moeten onze taal leren. Af en toe positieve interesse tonen voor hun taal is voldoende.»* [*«De temps en temps, j'essaie de répéter après les enfants, ce qui déchaîne*

*l'hilarité chez certains élèves. Ainsi, tu montres de solidarité et du respect envers leur langue. Ça s'arrête là. Ils doivent apprendre notre langue. Ça suffit de montrer de temps en temps de l'intérêt positif pour leur langue.»]*

Elle souligne qu'il est crucial pour l'identité de ces enfants de respecter leurs langues d'origine et leurs cultures d'origine. Regardons ce qu'elle dit dans le fragment suivant :

*«Aan het einde van de rit je eigen land niet kunnen voorstellen of niets kunnen vertellen over je eigen cultuur zou jammer zijn. Op dat moment verlies je een stuk identiteit. Ieder kind mag zijn wie hij is op onze school, ieder kind is uniek.» [«Il serait dommage de ne pas pouvoir présenter ton propre pays ou de ne pas pouvoir raconter quelque chose sur ta propre culture au bout du trajet. A ce moment, tu perds une pièce de ton identité. Chaque enfant peut être soi-même dans notre école, chaque enfant est unique.»]*

Revenons à Galligani (2010), qui dit qu'on ne peut réduire une personne à une seule identité et qu'il faut prendre en compte l'identité plurielle des enfants nouvellement arrivés (voir chapitre 1 du cadre théorique). Tout comme Galligani, la personne interrogée de l'école F est d'avis qu'il faut respecter l'origine des enfants et accorder une place à cette origine. Van den Branden (2010) dit également que la prise en compte des langues d'origine des enfants nouvellement arrivés peut avoir un effet positif sur le développement de l'identité de ces enfants. Pour lui, il est important que l'école prête, de manière positive, attention aux langues d'origine et que les enfants nouvellement arrivés se sentent respectés à l'école (voir chapitre 4 du cadre théorique). C'est exactement ce que la personne interrogée de l'école F avance dans les fragments ci-dessus.

### ***Ecole G***

L'enseignante de la classe destinée aux enfants nouvellement arrivés de l'école G explique également que les langues d'origine des enfants nouvellement arrivés jouent un rôle à l'école. Elle dit que ces langues sont présentes à l'école, mais non pas au premier plan. Elle indique qu'elle demande souvent aux enfants de chercher un équivalent du mot néerlandais dans leur langue d'origine, ce qui pourrait faciliter le processus d'apprentissage.

Elle explique que les langues d'origine jouaient un très grand rôle lors du projet 'Langue d'origine dans l'enseignement'. Pendant ce projet, on enseignait le turc aux enfants nouvellement arrivés d'origine turque. La personne interrogée explique qu'il est toujours permis d'utiliser la langue d'origine pour aider un enfant qui ne comprend pas ce qu'il doit

faire. Pourtant, elle ne veut pas que les enfants traduisent pour un enfant qui ne montre pas d'intérêt ou qui ne fait pas des efforts pour apprendre la langue néerlandaise.

L'enseignante de la classe régulière explique également que les enfants peuvent utiliser leurs langues d'origine dans la classe pour traduire ou pour aider les enfants qui ne comprennent pas de quoi parle l'enseignant. Elle dit que les enfants nouvellement arrivés ont souvent besoin d'un coup de pouce dans leur langue d'origine :

*«Ze kunnen vaak goed redeneren maar ze hebben ze hebben dat duwke nodig van hun thuistaal soms om een stapke verder te...» [«Ils savent souvent bien raisonner, mais ils ont parfois besoin de ce coup de pouce de leur langue d'origine pour pouvoir avancer...»]*

Revenons à Van den Branden (2010), qui dit que la langue d'origine d'un enfant nouvellement arrivé peut être un outil pour favoriser l'apprentissage dans la nouvelle langue (voir chapitre 4 du cadre théorique). Le fragment ci-dessus montre que l'enseignante de la classe régulière pense, tout comme Van den Branden, qu'il est plus facile pour ces enfants d'apprendre un nouveau sujet dans la langue seconde s'ils peuvent avoir recours à leurs compétences dans la langue d'origine.

En conclusion, les langues d'origine des enfants nouvellement arrivés sont prises en compte dans la mesure où elles peuvent faciliter le bien-être de l'enfant dans une situation communicative sans issue. Dans ce cas, on a le plus souvent recours à un pair ou à un dictionnaire. On retrouve ce résultat chez Galligani (2010), qui dit que les écoles insistent sur le rôle de la langue nationale du pays d'accueil et non sur les langues d'origine (voir chapitre 1 du cadre théorique). Il y a pourtant quelques situations dans lesquelles les enseignants des écoles à municipalité A ont recours aux langues d'origine des enfants. Pensez par exemple aux enfants qui viennent d'arriver aux Pays-Bas et qui sont dans l'incapacité de comprendre quoi que ce soit. Du fait qu'il est important qu'un enfant se sente compris dans une telle situation et qu'on fasse des efforts pour réduire le stress de l'enfant, les enseignants demandent parfois aux autres enfants qui ont la même langue d'origine de traduire.

Les écoles à municipalité B accordent une place importante aux langues d'origine des enfants nouvellement arrivés. On pourrait dire que les bagages linguistiques de ces enfants sont inclus dans les classes et que l'emploi des langues d'origine est permis dans la mesure où c'est nécessaire. Pourtant, cela ne vaut pas pour les enfants qui ne montrent pas d'intérêt ou qui ne font pas des efforts pour apprendre la langue néerlandaise. Il est à noter que ce ne sont pas

uniquement les enfants qui utilisent les langues d'origine. Les personnes interrogées utilisent également d'autres langues dans la classe. Selon elles, il est très important pour l'identité des enfants et pour le processus d'apprentissage de respecter et de prendre en compte les langues d'origine.

#### **4.2.3.4 La communication entre les écoles et les familles**

Dans ce dernier paragraphe, je me focaliserai sur la communication entre les écoles et les familles des enfants nouvellement arrivés et le rôle que les langues d'origine jouent dans cette communication.

Toutes les personnes interrogées expliquent que la langue de communication avec les familles des enfants nouvellement arrivés est le néerlandais. Certaines personnes interrogées affirment également utiliser l'anglais ou l'allemand pendant des conversations avec les parents qui ne parlent pas le néerlandais. En cas d'absence d'une langue commune de communication, les personnes interrogées ont recours à des interprètes. Certaines écoles prennent également des mesures au niveau de la communication écrite. Dans un premier temps, je me focaliserai sur le recours aux interprètes. Dans un deuxième temps, je me concentrerai sur les publications en langues d'origine.

#### ***Recours aux interprètes***

Une des manières de faciliter la communication entre les enseignants et les familles des enfants nouvellement arrivés est le recours aux interprètes. Les personnes qui servent d'interprète diffèrent d'une école à l'autre.

Prenons d'abord l'école A. Les personnes interrogées de l'école A expliquent que les parents sont très serviables et qu'ils servent parfois d'interprète pendant des conversations entre les enseignants et les parents lorsque les enseignants ne parlent pas la langue des parents :

*«We proberen ook wel eens te tolken met ouders die hier al wat langer zijn, bijvoorbeeld Somalische ouders die die andere moeder dan wel eens wil helpen, van nou ja weet je wat ik kom wel bij het gesprek zitten en dan probeer je op die manier informatie te vergaren.»*  
[«Nous essayons également de traduire à l'aide des parents qui habitent ici plus longtemps, par exemple des parents somaliens qui veulent aider l'autre mère et qui proposent d'assister à la conversation. Ainsi tu essaies de réunir des informations.»]

Les personnes interrogées expliquent que l'école a également recours aux collègues qui parlent la même langue d'origine des parents. Malgré le fait que l'école peut engager des

interprètes, il y a beaucoup de parents qui amènent un interprète à l'école qu'ils ont trouvé eux-mêmes.

La personne interrogée de l'école D explique que l'école demande d'abord aux parents s'ils connaissent quelqu'un à qui ils font confiance et qui peut servir d'interprète pour eux. Si les parents ne peuvent pas amener un interprète, l'école engage un interprète. Ce dernier est très cher selon la personne interrogée. C'est pourquoi l'école demande d'abord aux parents d'amener quelqu'un.

Contrairement à l'école précédente, la personne interrogée de l'école E avance que l'école se charge toujours d'un interprète :

*«Eh wij zorgen altijd dat wij een tolk hebben.» [«Nous veillons toujours à ce que nous ayons un interprète.»]*

La personne interrogée explique que la municipalité B offre à toutes les écoles un certain nombre d'heures de service d'interprétation. Elle avoue qu'il est difficile de trouver un interprète pour toutes les langues. Dans certains cas, l'école demande alors aux parents d'amener quelqu'un qui parle le néerlandais et qui peut servir d'interprète pour eux.

La personne interrogée de l'école F dit également que c'est l'école qui se charge d'un interprète lors des conversations formelles. Si l'interprète ne peut pas être présent lors de la conversation, il est également possible de contacter le service d'interprétation téléphonique. C'est uniquement en cas de nécessité que l'école demande aux parents de venir avec quelqu'un qui peut servir d'interprète :

*«In uiterste nood kan er misschien een officieuze tolk gezocht binnen de familie of vriendenkring van de ouders van de AN' er.» [«En cas de véritable nécessité, on pourrait peut-être chercher un interprète officiel dans la famille ou parmi le cercle d'amis des parents de l'enfant nouvellement arrivé.»]*

Pour des conversations informelles, la personne interrogée de l'école F explique que l'école essaie dans un premier temps d'avoir recours à l'enfant nouvellement arrivé lui-même, s'il parle déjà suffisamment le néerlandais. Parfois, l'école a recours aux autres enfants qui ont la même langue d'origine ou aux parents qui parlent la même langue.

La personne interrogée de l'école G explique que l'école n'a plus recours aux parents d'autres enfants qui parlent le néerlandais pour servir d'interprète lors des conversations avec des



parents qui ne parlent pas encore le néerlandais. Il s'agit souvent d'informations personnelles. C'est pourquoi l'école a décidé de ne plus avoir recours aux parents et d'engager des interprètes externes, rendus disponibles par la municipalité B.

### ***Publications en langues d'origine***

Une autre manière de rendre plus facile la communication entre les enseignants et les familles est la publication en langues d'origine. Pendant les entretiens, j'ai demandé aux personnes interrogées si l'école publie les informations dans les langues d'origine des familles. Je présenterai les résultats ci-dessous.

Les personnes interrogées de l'école A disent que les lettres destinées aux parents sont écrites en néerlandais et que ces lettres sont souvent accompagnées d'une traduction en anglais :

*«Dus we hebben altijd een Nederlandse variant en dan als die meegaat dan proberen we altijd een Engelse variant op de achterkant te zetten, ook niet altijd.» [«Donc nous avons toujours une version néerlandaise et nous essayons toujours de mettre une version anglaise au verso, mais pas toujours.»]*

Les personnes interrogées de l'école A disent que les enseignants expliquent d'abord aux enfants ce qui est écrit dans la lettre. Ils demandent ensuite aux enfants de l'expliquer à leurs parents. C'est ce que j'ai également constaté pendant l'observation de classe. Le jour de l'observation, l'enseignante expliquait aux enfants ce qui était écrit dans la lettre destinée aux parents et demandait aux enfants d'expliquer à leurs parents qu'il faut payer pour la photo de classe.

Les personnes interrogées de l'école B, C et D disent que les informations destinées aux parents sont uniquement publiées en néerlandais. Les personnes interrogées de l'école C expliquent qu'ils essaient d'employer un langage qui est facile à comprendre. Ils veillent à ce que les phrases ne soient pas trop longues et complexes. La personne interrogée de l'école D dit également qu'elle adapte les lettres destinées aux parents des enfants nouvellement arrivés :

*«We proberen wel de tekst heel eenvoudig te houden, de brieven zijn wel aangepast, tenminste dat heb ik zelf gedaan.» [«Nous essayons d'écrire le texte de façon très simple, les lettres sont adaptées, du moins c'est moi qui l'ai fait.»]*

La personne interrogée de l'école E dit que l'école ne se charge pas des publications en langues d'origine. Par contre, l'école envoie à tous les parents une carte de vœux en langues d'origine pour la fête du Sacrifice.

Les personnes interrogées de l'école F et G disent que les lettres destinées aux parents sont écrites en néerlandais. Elles expliquent que les lettres sont accompagnées de pictogrammes, qui rendent le texte plus clair. Remarquons finalement que l'école F traduit les lettres d'invitation pour les conversations avec l'enseignant en langues d'origine :

*«Brieven voor oudercontacten worden in hun thuistaal en in het Nederlands aangeboden.»*  
*[«Les lettres pour des contacts avec les parents sont offertes en langue d'origine et en néerlandais.»]*

C'est ce que j'ai également constaté pendant l'observation de classe :

Roe	
Geachte ouders,	Stimate părinte,
Wij nodigen u uit voor een gesprek met de leerkracht op	Vă invităm pentru o discuție cu Cadru didactic
<b>MAANDAG 20/10/2014 om 17u30</b>	la data de <b>20/10/2014</b> la ora <b>17u30</b>
Wij voorzien een tolk voor u. Mogen wij u dan ook vragen <b>stipt</b> aanwezig te zijn op de afspraak.	Prevedem un interpret pentru dvs. Vă rugăm așadar să fiți punctual la această întâlnire.
Met vriendelijke groeten,	Salutări cordiale
Directeur en leerkrachtenteam.	Directorul - Cadru didactic

Regardons finalement le tableau suivant qui met en avant si les trois dispositifs que les établissements scolaires peuvent adopter pour faciliter la communication avec les familles selon les enquêtes de la Communauté européenne (voir chapitre 5 du cadre théorique) sont présents aux écoles en question :

	Recours aux interprètes	Information écrite en langue d'origine	Personnes-ressources ou médiateurs
<b>Ecole A</b>	✓		
<b>Ecole B</b>	✓		
<b>Ecole C</b>	✓		
<b>Ecole D</b>	✓		
<b>Ecole E</b>	✓		
<b>Ecole F</b>	✓	✓	
<b>Ecole G</b>	✓		✓

Tableau 8 : Existence des dispositifs pour faciliter la communication entre les écoles et les familles dans les écoles de municipalité A et de municipalité B.

On pourrait conclure que toutes les écoles en question ont recours à des interprètes en cas d'absence d'une langue commune de communication. Les personnes qui servent d'interprète lors des conversations avec les parents diffèrent d'une école à l'autre. Dans les écoles à municipalité A, ce sont souvent les parents qui amènent un interprète, tandis qu'à municipalité B ce sont les écoles qui engagent des interprètes. Il est également à noter que la grande majorité des écoles publient les informations destinées aux familles des enfants uniquement en néerlandais et qu'elles utilisent des pictogrammes et qu'elles emploient un langage simplifié. Une seule école utilise également les langues d'origine pour inviter les parents des enfants nouvellement arrivés. On s'aperçoit alors que les langues d'origine des familles jouent un rôle dans la communication *orale* avec l'école, mais que ces langues ne sont guère utilisées dans la communication *écrite*. Il y a également une école qui a recours à un médiateur pour assurer la liaison entre l'école et les familles. Remarquons finalement que ces résultats ne correspondent pas aux résultats des enquêtes de la Communauté européenne de 2004 et 2009. Ces enquêtes montrent que les écoles aux Pays-Bas et en Flandre n'ont pas recours à des interprètes dans des situations de communication avec les familles et que ces écoles publient les informations destinées aux familles en langues d'origine (voir chapitre 5 du cadre théorique), ce qui n'est pas conforme à ce que j'ai pu trouver. La situation a donc changé.

#### 4.2.4 Conclusion préliminaire sur les observations et entretiens

Les résultats de cette deuxième recherche montrent qu'il y a des différences entre l'accueil des enfants nouvellement arrivés dans les écoles à municipalité A et dans les écoles à municipalité B, mais qu'il y a également des ressemblances. Premièrement, on constate que la méthode d'enseignement la plus répandue est celle de la classe passerelle (voir le tableau 9 ci-dessous). La grande majorité des personnes interrogées, aussi bien à municipalité A qu'à municipalité B, soulignent qu'il est absolument nécessaire d'accueillir les enfants

nouvellement arrivés dans une classe passerelle à plein temps avant qu'ils rejoignent la classe régulière. Remarquons d'ailleurs que les enfants nouvellement arrivés sans expérience scolaire ne sont pas accueillis dans une classe spéciale et que les enseignants mettent en avant la difficulté d'accueillir ces enfants.

Deuxièmement, on constate que les écoles participantes s'écartent parfois des politiques linguistiques des municipalités afin de pouvoir répondre au mieux aux besoins des enfants nouvellement arrivés. Quatre des sept personnes interrogées avancent que l'école n'a pas de politique linguistique ou qu'elles ne connaissent pas l'existence d'une politique linguistique (voir le tableau ci-dessous). Une des personnes interrogées à municipalité B a pu indiquer de manière concrète comment la politique linguistique de l'école est visible dans les classes. Malgré le nombre limité des écoles participantes, l'hypothèse est vérifiée : les politiques linguistiques sont plus visibles au niveau micro dans les écoles à municipalité B que dans les écoles à municipalité A.

Troisièmement, on constate des différences au niveau de la prise en compte des langues d'origine entre les écoles à municipalité A et les écoles à municipalité B. Malgré le fait que la grande majorité font passer des tests en néerlandais pour déterminer le niveau d'études d'un enfant nouvellement arrivé et que la plupart des écoles donnent la priorité à la langue néerlandaise pour communiquer avec ces enfants, les écoles à municipalité B accordent une place plus importante aux langues d'origine que les écoles à municipalité A (voir le tableau ci-dessous). Les personnes interrogées des écoles à municipalité B mettent en avant qu'il est très important de respecter et de prendre en compte les langues d'origine et que l'emploi de ces langues est permis dans la mesure où c'est nécessaire. Remarquons finalement que les langues d'origine jouent un rôle dans la communication orale entre les écoles et les familles dans la mesure où l'on a recours à des interprètes en cas d'absence d'une langue commune de communication (voir le tableau ci-dessous).

	<b>Méthode d'enseignement</b>	<b>Existence d'une politique linguistique</b>	<b>Langues d'origine et niveau d'études</b>	<b>Langues d'origine en classe</b>	<b>Langues d'origine et communication avec familles</b>
<b>Ecole A</b>	classe passerelle	oui	oui	non (à des part des exceptions)	oui (interprètes)
<b>Ecole B</b>	classe passerelle	non	non	non (à des part des exceptions)	oui (interprètes)
<b>Ecole C</b>	classe passerelle	non	non	non (à des part des exceptions)	oui (interprètes)
<b>Ecole D</b>	classe passerelle	pas au courant	oui	non (à des part des exceptions)	oui (interprètes)
<b>Ecole E</b>	classe passerelle	oui	non	oui	oui (interprètes)
<b>Ecole F</b>	classe passerelle	oui	non	oui	oui (interprètes et information écrite)
<b>Ecole G</b>	classe passerelle et classe régulière	pas au courant	pas au courant	oui	oui (interprètes et médiateur)

*Tableau 9 : Résumé des résultats des observations et entretiens.*

## 5. Conclusion

L'accueil des enfants nouvellement arrivés et de leurs familles dans l'enseignement primaire à municipalité A et à municipalité B est au cœur de cette recherche. J'ai étudié la mise en pratique des politiques linguistiques aux niveaux macro, méso et micro, c'est-à-dire de la municipalité, de l'école et de la classe. Du fait qu'il n'existe pas encore beaucoup de recherches sur le niveau de la classe et qu'il est très important de faciliter l'intégration de ces enfants dans l'enseignement, j'espère que ma recherche pourra contribuer à optimiser cet accueil. La question que je me suis posée est la suivante :

*Comment les établissements primaires qui accueillent des enfants nouvellement arrivés à municipalité A et municipalité B réalisent-ils les politiques linguistiques aux niveaux méso et micro et quelles sont les postures des enseignants envers ces enfants et leurs familles ?*

Pour pouvoir répondre à cette question, j'ai mené une recherche qualitative en deux parties. Dans un premier temps, j'ai analysé les sites web des écoles participantes. Sur les sites web des écoles à municipalité A, on a pu constater une inconséquence discursive quant à l'emploi des termes et définitions pour désigner les enfants nouvellement arrivés et leurs familles, ainsi qu'un grand nombre de messages qui impliquent des présupposés. Contrairement aux sites web des écoles à municipalité A, les sites web des écoles à municipalité B n'emploient guère de termes et de catégorisations pour désigner ces enfants. Quant aux postures d'enseignement vis-à-vis des enfants nouvellement arrivés et de leurs familles, on pourrait alors dire qu'il semble que les écoles à municipalité A considèrent ce groupe d'enfants, par les nombreuses catégorisations a priori, plutôt comme un groupe à part et qu'elles participent ainsi par le discours à une certaine séparation du groupe. Par contre, les écoles à municipalité B semblent considérer les enfants nouvellement arrivés comme les autres enfants. Elles participent plutôt à l'intégration de ces enfants dans le groupe dans son ensemble. Outre le fait qu'on a pu constater que le discours renforce la séparation ou l'intégration des enfants, on a pu constater une polyphonie linguistique et un flou énonciatif en ce qui concerne le discours employé, ce qui pourrait être l'indice d'une remise en question de l'identité de l'institution 'école' en tant que telle.

Dans un deuxième temps, j'ai analysé les observations de classes et les entretiens que j'ai eus avec les enseignants, qui sont très accueillants et qui investissent beaucoup d'énergie pour réaliser l'accueil des enfants nouvellement arrivés. Ce qu'on a tout d'abord pu constater, c'est que la méthode d'enseignement la plus répandue est celle de la classe passerelle et que la

grande majorité des personnes interrogées estiment qu'il est absolument nécessaire d'accueillir ces enfants dans une classe passerelle à plein temps avant qu'ils rejoignent la classe régulière. On a également constaté que les écoles sont confrontées aux enfants nouvellement arrivés sans aucune expérience scolaire et que les enseignants mettent en avant la difficulté d'accueillir ces enfants. De plus, la recherche a mis en avant qu'environ la moitié des personnes interrogées avançaient l'absence de politique linguistique explicite dans les écoles ou en tout cas, leur ignorance de l'existence d'éventuelles politiques linguistiques. En outre, elles ont du mal à indiquer comment ces politiques linguistiques sont visibles au niveau micro. Finalement, on a pu constater une différence entre les écoles à municipalité A et les écoles à municipalité B quant au rôle que les langues d'origine des enfants nouvellement arrivés jouent dans les classes. On pourrait dire que les enseignants des écoles à municipalité B, qui soulignent qu'il est très important de respecter et de donner une place aux langues d'origine, font beaucoup d'efforts pour prendre en compte l'identité plurielle des enfants nouvellement arrivés au niveau micro.

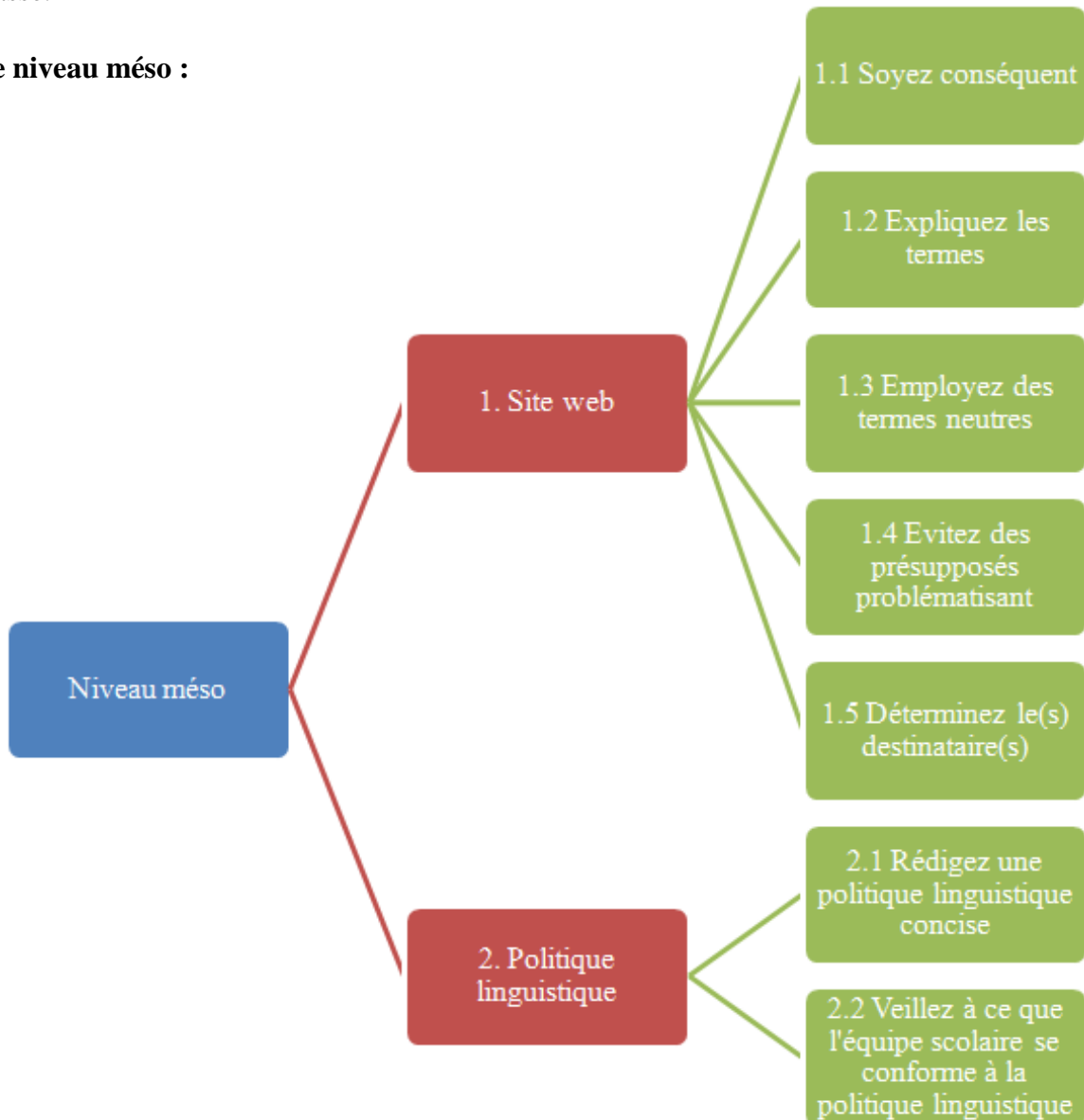
En conclusion, on pourrait dire que les dires et faires des différentes écoles étudiées au cours de cette recherche ont montré des politiques linguistiques aux niveaux méso et micro hétérogènes. Du fait que toutes les écoles entendent autre chose par 'politique linguistique', on pourrait dire qu'elles donnent de la consistance aux politiques linguistiques à leur propre manière. Pourtant, pour certains enseignants, le concept n'est pas clair. Il est alors difficile de dire comment l'enseignement destiné aux enfants nouvellement arrivés est adapté aux politiques linguistiques.

Bien entendu, cette recherche devrait être élargie. Dans une prochaine étude sur l'accueil des enfants nouvellement arrivés, il pourrait être intéressant de revoir les politiques linguistiques des écoles et d'organiser une politique linguistique commune pour les différentes écoles afin d'optimiser l'accueil des enfants nouvellement arrivés. Il serait intéressant d'examiner en quoi devrait consister cette politique linguistique commune et de rassembler les aspects les plus fructueux.

## 6. Feuille de route

Les écoles ont besoin d'accueillir les enfants nouvellement arrivés et leurs familles de manière efficace. Certaines écoles ont trouvé des manières plus fructueuses pour réaliser cet accueil. Il est très important que les écoles mettent tout en œuvre pour réussir l'accueil des enfants nouvellement arrivés et de leurs familles et pour faciliter l'apprentissage de la langue de scolarisation et l'intégration de ces enfants. Dans cette recherche, on a pu constater que l'accueil des enfants nouvellement arrivés diffère d'un pays à l'autre, d'une municipalité à l'autre et d'une école à l'autre. Dans ce chapitre, je donnerai, à partir des différentes approches des écoles participantes, quelques conseils aux écoles qui accueillent des enfants nouvellement arrivés. Premièrement, je me focaliserai sur le niveau méso, ou bien au niveau de l'école. Deuxièmement, je me focaliserai sur le niveau micro, ou bien au niveau de la classe.

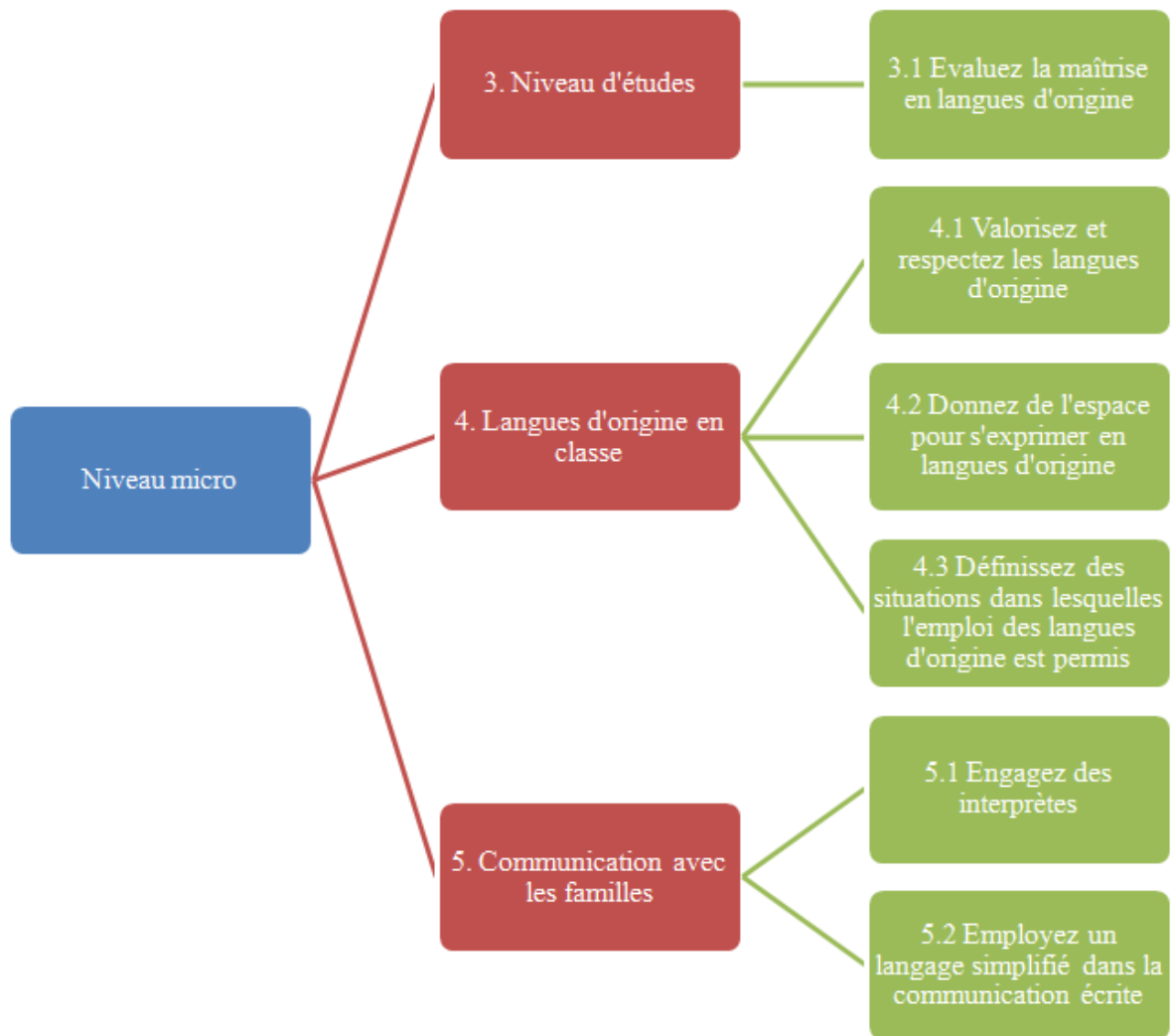
### Le niveau méso :





1. Dans un premier temps, je donne des conseils aux écoles sur les manières dont elles peuvent optimiser leur site web. Il est important :
  - 1.1 d'être conséquent quant à l'emploi des termes et définitions pour désigner les enfants nouvellement arrivés et leurs familles et de bien communiquer ce que l'école entend par un enfant nouvellement arrivé,
  - 1.2 de limiter l'usage du jargon et d'expliquer les termes difficiles afin que les familles des enfants nouvellement arrivés qui voudraient inscrire leurs enfants à l'école comprennent ces termes,
  - 1.3 d'employer des termes neutres et d'éviter des catégorisations a priori stigmatisant des différents groupes,
  - 1.4 d'éviter des messages impliquant des présupposés problématisant,
  - 1.5 et de déterminer qui est le destinataire ou qui sont les destinataires du site web.
  
2. Dans un deuxième temps, je donne des conseils aux écoles concernant le rôle de leur politique linguistique. Il est important :
  - 2.1 de rédiger une politique linguistique concise afin de pouvoir adapter l'enseignement aux besoins de tous les enfants,
  - 2.2 et de veiller à ce que toute l'équipe scolaire soit au courant de la politique linguistique de l'école et que toute l'équipe fasse des efforts pour atteindre les objectifs.

## Le niveau micro :



3. Dans un troisième temps, je donne des conseils aux écoles concernant l'évaluation initiale qui permet de définir le niveau d'études des enfants nouvellement arrivés. Il est important :
  - 3.1 de prendre en compte les langues d'origine pour déterminer le niveau d'études des enfants nouvellement arrivés et pour vérifier si ces enfants sont alphabétisés et de ne pas uniquement faire passer des tests en néerlandais.
4. Dans un quatrième temps, je donne des conseils aux écoles concernant la prise en compte des langues d'origine en classe. Il est important :
  - 4.1 de valoriser et de respecter les langues d'origine des enfants nouvellement arrivés et de montrer de l'intérêt afin de reconnaître l'identité plurielle de ces enfants,

- 4.2 de donner de l'espace aux enfants nouvellement arrivés pour s'exprimer en langues d'origine, pour que ces enfants se sentent compris, pour réduire le stress et pour éviter des situations d'incompréhension ou des malentendus,
  - 4.3 et de définir des situations dans lesquelles les enfants nouvellement arrivés peuvent utiliser leurs langues d'origine (uniquement si cela peut faciliter l'apprentissage du néerlandais ou l'apprentissage en néerlandais) et de veiller à ce qu'ils fassent d'abord des efforts pour comprendre le néerlandais.
5. Dans un cinquième temps, je donne des conseils aux écoles concernant la communication avec les familles des enfants nouvellement arrivés. Il est important :
- 5.1 de faciliter la communication avec les familles à l'aide d'interprètes,
  - 5.2 et d'employer un langage simplifié dans la communication écrite et de fournir, si possible, une traduction dans une langue connue des parents ou en langue d'origine.

## 7. Bibliographie

Appel, R. (1999). *Taalbeleid: Vernieuwing en verbetering van het taalonderwijs op de basisschool*, Tilburg: Zwijsen.

Auger, N. (2008). «Favoriser le plurilinguisme pour aider à l'insertion scolaire et sociale des élèves nouvellement arrivés (ENA)», dans *Glottopol, Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants*, 11, p. 126-137.

Baarda, B., Van der Hulst, M. & De Goede, M. (2012). *Basisboek Interviewen: Handleiding voor het voorbereiden en afnemen van interviews*, Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.

Beacco, J-C. & Byram, M. (2007). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurielle*, Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Broekhof, K. (2006). *De schakelklas 1: Een nieuwe rol voor gemeenten en schoolbesturen*, Rotterdam: Sardes.

Eurydice (2004). *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*, Bruxelles: Eurydice.

Eurydice (2009). *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe. Dispositifs en faveur de la communication avec les familles immigrantes et de l'enseignement de la langue d'origine des enfants immigrants*, Bruxelles: Eurydice.

Extra, G. & Yağmur, K. (2004). «Meertaligheid in multicultureel Europa: de status van immigrantentalen thuis en op school», dans *Levende Talen Tijdschrift*, 5, 1, p. 13-18.

Galligani, S. (2010). «Identités plurielles à l'école: catégorisations et diversité des pratiques», dans *Les Cahiers de l'Acedle*, 7, 1, p. 63-82.

Gemeente X. *Waar kunnen leerlingen die uit het buitenland komen naar school gaan?* En ligne:

[http://www.X.nl/tekst:wanneer\\_leerlingen\\_uit\\_het\\_buitenland\\_komen\\_en\\_naar\\_school\\_gaan](http://www.X.nl/tekst:wanneer_leerlingen_uit_het_buitenland_komen_en_naar_school_gaan), page consultée le 20 août 2014.

Jelsma, B. (2014). *Taalbeleid voor nieuwkomers in de basisschoolleeftijd op macro- en mesoniveau*, Universiteit Utrecht.

Jeugd, Onderwijs en Samenleving Gemeente X (2006). *Uitwerkingsnotitie schakelklassen Gemeente X 2007-2010*, s.l., Jeugd, Onderwijs en Samenleving Gemeente X.

Kom-Pas X (2013). *Voor het eerst naar school in X. Infogids voor Anderstalige minderjarige nieuwkomers*, s.l., Kom-Pas X.

LOP X Basisonderwijs, Bijzondere werkgroep Toeleiding AN (2011). *Voorstel tot afspraken omtrent de toeleiding van anderstalige nieuwkomers (AN) in het basisonderwijs te X*, s.l., LOP X.

Maingueneau, D. (2007). «L'emploi des personnes», dans *Analyser les textes de la communication*, Paris: Armand Colin, p. 101-109.

Maingueneau, D. (2007). «Polyphonie et responsabilité énonciative», dans *Analyser les textes de la communication*, Paris: Armand Colin, p. 110-121.

Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*, Paris: Didier.

Moore, D. & Py, B. (2008). «Discours sur les langues et représentations sociales», dans *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris: Edition des Archives Contemporaines, p. 271-279.

Mulder, L., Van der Hoeven, A., Vierke, H., Van der Veen, I. & Elshof, D. (2009). *Inrichting en effecten van schakelklassen. Resultaten van het evaluatieonderzoek schakelklassen in het schooljaar 2007/2008*, Nijmegen: ITS Radboud Universiteit Nijmegen.

Paus, H. (red.), Bacchini, S., Dekkers, R., Hofstede, D., Markesteijn, C., Meijer, H. & Pullens, T. (2010). *Portaal: Praktische taaldidactiek voor het primair onderwijs*, Bussum: Coutinho.

Pedagogische Begeleidingsdienst Stad X. *Visie en doelstelling*. En ligne: <http://www.pbdX.be/node/3152>, page consultée le 2 octobre 2014.

Perregaux, C., Changkakoti, N., Hutter, V. & Gremion, M. (2008). «L'accueil scolaire d'élèves nouvellement arrivés en Suisse: tensions entre séparation et inclusion», dans *Glottopol, Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants*, 11, p. 95-109.

Ramaut, G., Sierens, S. & Bultynck, K. (2013). *Evaluatieonderwijs van het projet 'Thuistaal in onderwijs' (2009-2012)*, Gent: Universiteit Gent.

Sierens, S. & Van Avermaet, P. (2013). «Language diversity in education: evolving from multilingual education to functional multilingual learning», dans *Little, D., Leung, C. & Van Avermaet, P. (Eds.), Managing diversity in education: Languages, policies, pedagogies*, Bristol: Multilingual Matters.

Stad X (2012). *Bestuursakkoord 2013-2018*, s.l., Stad X.

Taalunieversum. *Onderwijs allochtone levende talen (OALT)*. En ligne: <http://taalunieversum.org/onderwijs/termen/term/238/>, page consultée le 3 janvier 2015.

Van Avermaet, P. (2006). *Elèves issus de milieux défavorisés et Langues de scolarisation*, Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.

Van de Laarschot, M. (1997). *Handboek Nederlands als tweede taal in het voortgezet onderwijs. Lesgeven in meertalige klassen*, Groningen: Wolters-Noordhoff.

Van den Branden, K. (2010). *Handboek taalbeleid basisonderwijs*, Leuven: Acco.

Vlaamse overheid. *Onthaalonderwijs voor anderstalige kinderen (OKAN)*. En ligne: <http://www.vlaanderen.be/nl/onderwijs-en-wetenschap/onderwijsaanbod/scholen-en-opleidingen/onthaalonderwijs-voor-anderstalige-kinderen-okan>, page consultée le 26 août 2014.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (1). *Onthaalonderwijs. Historiek*. En ligne: <http://www.ond.vlaanderen.be/onthaalonderwijs/inhoud/Historiek/>, page consultée le 25 août 2014.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2). *Omzendbrief. Onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers*. En ligne: <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13800>, page consultée le 25 août 2014.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (3). *Onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers*. En ligne: <http://www.ond.vlaanderen.be/onthaalonderwijs/>, page consultée le 25 août 2014.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (4). *Omzendbrief. Screening niveau onderwijstaal, taaltraject en taalbad in het gewoon lager onderwijs*. En ligne:

<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=14689>, page consultée le 26 août 2014.

## **Annexes**



## **Annexe I : Questions observation de classe**

### **1. Algemene informatie**

- Naam school:
- Klas:
- Naam leerkracht(en):
- Nationaliteit leerkracht(en):
- Datum:
- Duur lesobservatie:

### **2. Leerkracht(en) en leerlingen**

- Hoeveel leerlingen zitten er in de klas?
- Hoeveel nieuwkomers zitten er in de klas?
- Hoeveel leerkrachten zijn er in de klas?
- Wordt de leerkracht ondersteund door een assistent/taalcoach?

### **3. Activiteiten**

- Welke activiteiten zie ik? Gaat het om taalonderwijs of om andere schoolvakken?
- Hoe verloopt de instructie van de activiteiten? In welke taal/talen? Krijgen sommige leerlingen een aparte instructie?

- Hoe verloopt de uitvoering van de activiteiten? Hoe worden de leerlingen begeleid?
- Hoe verloopt de interactie tussen de leerlingen? Hoe verloopt de interactie tussen de Nederlandstalige leerlingen en de nieuwkomers? Hoe wordt hier door de leerkracht op ingespeeld?
- Wat valt hierbij op aan het gedrag van de leerkracht? Denk aan taalgebruik, spreektempo, intonatie, gebaren, gezichtsuitdrukking, houding, herhaling, gebruik van pictogrammen en plaatjes, manier van vragen stellen, feedback etc.
- Wat valt hierbij op aan het gedrag van de leerlingen? Denk aan betrokkenheid, eigen initiatief, het woord nemen, vragen stellen, samenwerken etc.

#### 4. Nederlandse taal en cultuur

- Waaruit bestaat het taalonderwijs?
- Hoe communiceert de leerkracht met leerlingen die de Nederlandse taal niet (goed) beheersen?
- Wordt er tijdens de les aandacht besteed aan de Nederlandse/Vlaamse cultuur? Zo ja, hoe?
- Hoe gaat de leerkracht om met differentiatie tussen de leerlingen op het gebied van de Nederlandse taalvaardigheid?

## 5. Talen en culturen van nieuwkomers

- Worden er naast het Nederlands nog andere talen gesproken in de klas? Op welke momenten? Door wie?
- Welke taal/talen spreken de nieuwkomers onderling? In welke situaties? Hoe reageert de leerkracht hier op? Mogen leerlingen met dezelfde moedertaal overleggen?
- Wordt er in de klas aandacht besteed aan de talen en culturen van de nieuwkomers? Zo ja, hoe? Op welke momenten? Worden moeilijke woorden bijvoorbeeld vertaald in de moedertaal/moedertalen van de anderstalige leerlingen?

## 6. Materiaal in de klas

- Wat is er aan materiaal waar te nemen in de klas? Denk aan foto's, posters, pictogrammen, woordkaarten met bijbehorende afbeeldingen etc. Gaat dit materiaal alleen over de Nederlandse/Vlaamse cultuur of geeft dit materiaal ook een beeld van andere culturen weer?

## 7. Overige opvallende dingen

- 

- 

-

## Annexe II : Questions entretien

### Introductie

- Toestemming interview opnemen?
- Bedanken
- Voorstellen/kader
- Doel
- Onderwerpen aankondigen
- Resultaten
- Duur
- Tot zover vragen?

### Leerkracht(en) en leerlingenpopulatie

1. Kunt u allereerst kort uitleggen wat uw functie is op school en op welke manier u te maken heeft met nieuwkomers?
2. Hoeveel leerlingen/nieuwkomers zitten er in de (schakel)klas? Zijn er binnen de school afspraken gemaakt voor een minimum en maximum aantal leerlingen in de schakelklassen? Wordt het aantal leerlingen in een reguliere klas mét nieuwkomers aangepast?
3. Hoe oud zijn de leerlingen/nieuwkomers in de (schakel)klas? Zijn er binnen de school afspraken gemaakt voor een minimum en maximum leeftijd in de schakelklassen? Worden de nieuwkomers ingedeeld op leeftijd of op niveau?

### Definitie en termen

1. Wat verstaat de school/u onder het begrip *nieuwkomer*?
2. Worden er binnen de school verschillende termen gebruikt om de leerlingen uit de reguliere klassen en de nieuwkomers aan te duiden? Zo ja, welke termen worden hiervoor gebruikt door de leerkrachten/schoolleiding? En hoe worden de nieuwkomers door de leerlingen uit de reguliere klassen aangeduid?  
**Alleen in het geval de geïnterviewde het begrip taalachterstand gebruikt:**

3. Wat houdt een taalachterstand precies in volgens u? Vindt u het terecht dat bij nieuwkomers wordt gesproken over een taalachterstand? Waarom wel of waarom niet?

### Onderwijsmethode

1. Naar welke klas gaan de nieuwkomers? Gaan zij naar een aparte klas (een schakelklas eerste opvang) of gaan zij direct naar een reguliere klas? Waarom heeft de school voor deze vorm gekozen?

#### *In het geval van een schakelklas:*

2. Wat is de doelgroep van deze klas? Alleen nieuwkomers of ook autochtone kinderen die moeite hebben met de Nederlandse taal?
3. Is er gekozen voor de voltijd variant, de deeltijd variant (aantal uur per week les in de schakelklas) of de verlengde schooldag (aantal uur per week les na schooltijd in de schakelklas)? Volgen de leerlingen een jaar lang lessen in een aparte klas? Zijn er ook momenten waarop zij lessen volgen in de reguliere klas?
4. Wat is het doel of wat zijn de doelen van een schakelklas eerste opvang?

### Intake en niveau vaststellen

1. Aan welke criteria moet een leerling voldoen om in de schakelklas eerste opvang/de klas voor nieuwkomers te worden geplaatst?
2. Welke informatie krijgt u als leerkracht over deze leerlingen? Bijvoorbeeld over de thuistaal/talen van de leerling, de Nederlandse taalvaardigheid van de leerling en de taalvaardigheid in de eerste taal. Bent u op de hoogte van hun taalbiografie?
3. Hoe wordt de voorkennis van deze leerlingen getest bij aankomst op school en in welke taal/talen gebeurt dit? Wordt er bij het vaststellen van de beginsituatie gebruik gemaakt van de moedertaal/moedertalen van de leerlingen? En van een tolk? Waarom wel of waarom niet? Hoe wordt de taalvaardigheid Nederlands van deze leerlingen in kaart gebracht wanneer zij deze taal nog niet (voldoende) beheersen?
4. Wordt er rekening gehouden met de vastgestelde voorkennis van deze leerlingen bij de indeling van de klassen? Zo ja, hoe? Bijvoorbeeld speciale klassen voor analfabeten.

## Taalbeleid

1. Beschikt de school over een taalbeleid? Is dit taalbeleid specifiek gericht op nieuwkomers? Heeft de school een apart beleid voor nieuwkomers of heeft de school één taalbeleid voor alle leerlingen? Wat houdt dit beleid in? En staat dit taalbeleid op papier?
2. Zijn de leerkrachten op de hoogte van dit taalbeleid en hoe worden zij hiervan op de hoogte gebracht? Is het taalbeleid van de school zichtbaar in de dagelijkse onderwijspraktijk? Hoe komt dit beleid tot uiting in uw lessen? Hoe brengt u dit beleid in de praktijk? Wat doet u daar aan in de lessen? Hoe zet u het taalbeleid om naar concrete acties in de lessen?
3. Ervaart u knelpunten bij de uitvoering van het taalbeleid in de klas? Zo ja, kunt u voorbeelden geven?

## Nederlandse taal en cultuur op microniveau (niveau van de klas)

1. Waaruit bestaan de lessen voor nieuwkomers? Krijgen deze leerlingen naast taalonderwijs ook les in andere schoolvakken? Waar ligt het accent in de lessen?
2. Hoe communiceert u met leerlingen die de Nederlandse taal niet (goed) beheersen?
3. Hoe gaat u om met leerlingen die nog nooit naar school zijn geweest, ook niet in het thuisland, en geen schoolse vaardigheden hebben?
4. Op welke manier probeert u deze leerlingen te integreren in het Nederlandse/Vlaamse schoolsysteem en in de Nederlandse/Vlaamse samenleving? En op welke manier helpt u de leerlingen bij het eigen maken van ongeschreven regels en gewoonten die voor hun niet vanzelfsprekend zijn?
5. Besteedt u tijdens de lessen aandacht aan de Nederlandse/Vlaamse cultuur? Zo ja, hoe? Op welke manier probeert u deze leerlingen een beeld te geven van de Nederlandse cultuur waar zij deel van gaan uitmaken? Maakt u bijvoorbeeld uitstapjes met hen om kennis op te doen van de Nederlandse/Vlaamse cultuur en maatschappij?
6. Hoe gaat u tijdens de lessen om met differentiatie tussen de leerlingen op het gebied van de Nederlandse taalvaardigheid? Krijgen de nieuwkomers extra ondersteuning en hoe gebeurt dit?
7. Hoe zit het met nieuwkomers die weer zullen vertrekken? Is het de bedoeling om hen Nederlands te leren? Of eerder om hen bijvoorbeeld te ontwikkelen op cognitief,



affectief en emotioneel niveau? Wat is de toegevoegde waarde van het Nederlands voor deze leerlingen?

8. Hoe verloopt de interactie tussen de nieuwkomers en de leerlingen uit de reguliere klassen? Probeert u dit te stimuleren en zo ja, hoe?

### **Talen en culturen van nieuwkomers op microniveau (niveau van de klas)**

1. Welke talen spreken de nieuwkomers zoal? Hebben de leerkrachten kennis van de moedertalen van deze leerlingen?
2. Welke plaats hebben de moedertalen van de nieuwkomers in de dagelijkse onderwijspraktijk? In hoeverre wordt er in de klas iets gedaan met de moedertalen van deze leerlingen? Op welke momenten? Door wie? Kunt u voorbeelden geven van dergelijke situaties? Wordt er bijvoorbeeld verwezen naar andere talen tijdens de Nederlandse les, worden moeilijke woorden vertaald in de moedertalen van de leerlingen, worden de leerlingen wel eens ingezet als expert van hun moedertaal? Wat is hiervan het doel?
3. Krijgen deze leerlingen onderwijs in eigen talen op school (onder lestijd of buiten lestijd)? Zo ja, welke? Waarom wel of waarom niet?
4. Welke taal/talen spreken de leerlingen onderling? In welke situaties? In de klas, in de pauze? Staat de school het toe dat zij hun moedertaal met elkaar spreken? Waarom wel of waarom niet? Zijn er in het taalbeleid afspraken gemaakt over het gebruik van moedertalen in en buiten de klas?
5. Wordt er in de klas rekening gehouden met/aandacht besteed aan de culturen/religies/feestdagen/kleding- en eetgewoonten van deze leerlingen? Zo ja, hoe? Waarom wel of waarom niet?
6. Wat zijn volgens u de voor- en nadelen van het gebruik van de talen en culturen van nieuwkomers in de klas (zowel voor de nieuwkomers als voor de Nederlandstalige leerlingen)?
7. Wordt er in de gebruikte schoolboeken en het lesmateriaal rekening gehouden met de talen en culturen van nieuwkomers? Zo ja, kunt u voorbeelden geven? Is de leerstof geschreven vanuit een Nederlands perspectief of vanuit een intercultureel perspectief? Merkt u wel eens dat schoolboekteksten stereotyperend of discriminerend zijn? Zo ja, kunt u voorbeelden geven?

## Communicatie met ouders

1. Wat doet u als leerkracht/de school om met de ouders die de Nederlandse taal niet (goed) beheersen te communiceren?
2. Wordt schriftelijke informatie (brieven, informatie over de school en het schoolsysteem etc.) ook in de moedertalen van de ouders gegeven? Heeft de school een meertalige internetsite? Wordt er gebruik gemaakt van tolken/tussenpersonen om met de ouders van deze leerlingen te communiceren? Zo ja, wie zijn dit? Worden er speciale gelegenheden/informatieavonden georganiseerd voor de ouders van deze leerlingen? Krijgen zij een cursus Nederlands aangeboden?
3. Worden de ouders wel eens ingeschakeld in de lessen? Bijvoorbeeld in lessen over andere culturen.

## Afsluiting

- Nog iets toevoegen?
- Bedanken
- Contact opnemen
- Onderzoekresultaten