

UNIVERSITÉ UTRECHT

Enseignement aux Enfants Nouvellement Arrivés à Bruxelles

Différences entre le système néerlandophone et
francophone

Auteur: Annebel Prins

No. d'étudiant: 4176804

Master : Taal, Mens en Maatschappij

Accompagnatrice: Emmanuelle le Pichon- Vorstman

Deuxième lecteur : Koen van Gorp

Date : 17-08-2016

Résumé

A Bruxelles, capitale officiellement bilingue de la Belgique, l'enseignement aux Enfants Nouvellement Arrivés (ENA) est organisé par deux systèmes différents, notamment le Commission communautaire française (COCOF) de la part du gouvernement francophone et le Vlaamse GemeenschapsComissie (VGC) de la part du gouvernement néerlandophone. L'enseignement aux ENA organisé par le gouvernement néerlandophone s'appelle OnthaalKlas Anderstalige Nieuwkomers (OKAN). Quant au gouvernement francophone les classes pour les ENA s'appellent Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des Primo-Arrivants (DASPA). Dans cette recherche, le but est de dresser une image des différences de ces deux systèmes.

Pour trouver les différences entre le système néerlandophone et francophone concernant l'accompagnement des ENA à Bruxelles, six questions ont été formulées. Ces questions se concentrent sur (1) les objectifs de l'enseignement DASPA et OKAN, (2) la préparation par la formation des enseignants aux écoles OKAN et DASPA, (3) les attitudes des enseignants envers l'enseignement de la langue seconde, (4) les attitudes des enseignants envers les langues et les cultures des ENA, (5) les attitudes envers le rôle du répertoire langagier maternelle dans le développement de la langue seconde et (6) l'évaluation du progrès langagier des ENA.

Cette étude est une étude qualitative. Fondée sur ces six questions, j'ai mené une série d'interviews avec la sous-directrice d'une école DASPA et la coordinatrice d'une école OKAN. J'ai aussi distribué des questionnaires. Les questionnaires sont distribués dans les écoles et ont été remplis par 6 enseignants de l'école DASPA et par 9 enseignants de l'école OKAN.

Dans le système francophone (DASPA), les élèves nouvellement arrivés suivent des cours dans des classes régulières et suivent une partie de leur enseignement dans une classe avec d'autres ENA, où l'accent est mis sur l'apprentissage du français.

Dans le système néerlandophone (OKAN), les élèves nouvellement arrivés suivent des cours dans les classes OKAN. Ce sont des classes exclusivement pour les ENA, qui restent dans le même groupe pendant toute l'année scolaire et ne suivent donc pas de cours réguliers. Cela veut dire aussi que les ENA ne passent pas à des groupes de niveau suivants, suite à la réussite d'une certaine évaluation, comme dans la classe francophone, mais qu'ils rejoignent le système régulier à la fin du programme.

Ni l'école francophone, ni l'école néerlandophone n'ont de contacts avec d'autres écoles accueillant des enfants nouvellement arrivés. Au moment où j'ai fait ma recherche, ils fonctionnaient à partir de leur propre expertise sans échanger d'informations avec d'autres écoles. Selon cette recherche, les attitudes des enseignants de l'école néerlandophone sont plus positives quant au rôle du répertoire langagier maternel des ENA. La plupart des répondants trouvent que les élèves

devraient pouvoir utiliser d'autres langues que le néerlandais à l'école et que le développement du répertoire langagier maternel n'empêche pas le développement en néerlandais.

Remerciements

Premièrement je voudrais remercier la sous-directrice de l'école DASPA et la coordinatrice de l'école OKAN, qui ont répondu à toutes mes questions sur leur enseignement pendant l'interview. De plus, je remercie les enseignants qui ont pris le temps de remplir mon questionnaire. Ils forment la fondation de cette recherche et m'ont donné toutes ces informations importantes. De plus, j'étais impressionnée par leur enthousiasme et leur passion pour leur travail.

De plus je voudrais remercier L. Bruyne du CTO (Centre de la Langue et de l'Education) à Louvain, qui m'a donné de conseils de valeur et m'a mis en contact avec l'école néerlandophone.

Je remercie aussi Emmanuelle LePichon-Vorstman, mon accompagnatrice, qui m'a aidé à structurer mes idées et qui, avec son enthousiasme pour ce sujet, m'a donné des conseils intéressants et importants. Et je remercie Koen van Gorp pour vouloir être deuxième lecteur de ce mon mémoire.

Table de matières

1. Introduction	4
1.1 Terminologie	6
2. La situation linguistique en Belgique et à Bruxelles	7
2.1 La politique linguistique de la Belgique	7
2.2 La situation linguistique de Bruxelles	8
2.3 La politique pour l'accompagnement des ENA en Belgique	9
3. Théorie sur l'acquisition d'une langue seconde	13
3.1 Langue seconde ou langue étrangère ?	13
3.2 Les enseignants	15
3.3 Attitudes	16
3.4 Le répertoire langagier maternel	18
3.5 L'évaluation	20
4. Méthode	23
4.1 L'organisation de l'enseignement	23
4.2 Les opinions et les attitudes des enseignants	24
5. Résultats	26
5.1 L'organisation de l'enseignement de l'école francophone	26
5.2 L'organisation de l'enseignement de l'école néerlandophone	28
5.3 Les opinions et les attitudes des enseignants de l'école francophone	31
5.4 Les opinions et les attitudes des enseignants de l'école néerlandophone	34
6. Conclusion	39
7. Discussion	42
8. Littérature	44
9. Appendices	47
9.1 Questionnaire en français	47
9.2 Questionnaire en néerlandais	52

Introduction

Ce mémoire traite de la situation des Enfants Nouvellement Arrivés à Bruxelles (ENA). Ces nouveaux élèves ont besoin d'un accompagnement linguistique, culturel et social qui leur permette une insertion sociale et scolaire optimale. La situation linguistique de Bruxelles comme ville officiellement bilingue et capital de l'Europe, fait qu'elle est un endroit intéressant pour le déroulement de cette recherche. L'accent est mis sur les différences entre les systèmes francophones et néerlandophones concernant l'enseignement aux Enfants Nouvellement Arrivés.

En Belgique l'enseignement aux ENA est organisé par le gouvernement francophone, la Commission communautaire française (COCOF) et par le gouvernement néerlandophone la Vlaamse Gemeenschapscommissie (VGC). A Bruxelles, la ville où ces deux gouvernements sont responsables de ce type d'enseignement, il y a donc deux systèmes différents qui s'occupent de l'enseignement aux ENA dans une seule ville. Pour cela, dans ce mémoire, je tente de trouver quels sont les objectifs de ces deux systèmes et comment fonctionne leur organisation. Plus concrètement, la question de recherche qui forme la base de cette recherche est :

Quelles sont les différences dans l'enseignement aux Enfants Nouvellement Arrivés entre les systèmes francophones et néerlandophones à Bruxelles ?

Dans le premier chapitre je tâcherai de décrire la situation linguistique de la Belgique et de Bruxelles ainsi que son statut de ville bilingue. Puis je mettrai l'accent sur les politiques linguistiques pour l'enseignement aux ENA des deux systèmes dont il est question à Bruxelles, notamment, les règles du gouvernement néerlandophone et du gouvernement francophone.

Dans le deuxième chapitre je me concentre sur la théorie proposée dans la littérature en ce qui concerne l'accompagnement optimal des ENA : un enseignement qui assure leur développement social et scolaire dans le nouveau pays. En premier lieu, les différences entre langue seconde et langue étrangère jouent un rôle important, donc je commence chapitre 2 en offrant une description de ces deux termes. Due à sa situation linguistique, cette description est très importante dans ce contexte bilingue de Bruxelles. La distinction entre langue étrangère et langue seconde n'est pas toujours respectée dans la littérature, mais forme le concept principal dans l'enseignement aux Nouveaux Arrivants. Dans cette recherche, je tente de lancer des arguments qui s'appuient sur l'importance de cette distinction pour pouvoir rendre compte des besoins et des objectifs des apprenants d'une langue seconde. Puis, je me concentre sur la formation des enseignants et je mets en avant l'importance des attitudes des professionnels qui entourent les enfants envers leurs origines ethniques et envers les langues qui font partie de leur patrimoine linguistique et culturel.

Dans ce cadre, le paragraphe suivant se concentre sur l'importance de la valorisation et la mise en jeu du répertoire langagier maternel. Enfin, je décris les difficultés concernant l'évaluation des compétences langagières des ENA.

Tous ces aspects qui influencent la scolarisation des Enfants Nouvellement Arrivés, forment la base de cette recherche. A l'aide de ces aspects, le déroulement de l'enseignement à ces enfants est analysé. Mon but est de dresser une image du fonctionnement des classes pour les ENA à l'aide des questions suivantes :

1. *Quels sont les objectifs des classes pour les ENA et comment envisage-t-on atteindre ces buts ?*
2. *Les enseignants, trouvent-ils qu'il y a une différence entre l'enseignement d'une langue étrangère et d'une langue seconde ?*
3. *Comment est la préparation des enseignants par leur formation / des cours qu'ils ont suivis ou des entraînements, cours ou contacts avec d'autres experts organisés par l'école où ils travaillent ?*
4. *Quelle est l'attitude des enseignants envers les langues et les cultures des ENA ?*
5. *Quelle est l'attitude des enseignants envers le rôle du répertoire langagier maternel dans le développement langagier dans la langue seconde des ENA ?*
6. *Comment les enseignants évaluent-ils les progrès langagiers des ENA, quels sont les critères, tests appliqués ?*

Dans cette recherche, j'ai choisi d'utiliser le terme Enfants Nouvellement Arrivé (ENA). Ce terme vient de la littérature française et est utilisé pour être indépendante des termes belges. Le système néerlandophone parle des 'Anderstalige Nieuwkomers' ce qui veut dire : nouveaux arrivants allophones et le système francophone emploie le terme 'Primo arrivants'. L'emploi du terme ENA, n'est donc pas une question de préférence, mais ce choix provient de la volonté de trouver un terme qui s'adapte aux deux situations en français.

1.1 Terminologie

AgOdi	Agentschap voor Onderwijsdiensten
CASNAV	Centre Académique pour la Scolarisation des Élèves Nouvellement Arrivés et des enfants du Voyage
CECR	Cadre Européen Commun de Références
COCOF	Commission communautaire française
CTO	Centrum voor Taal en Onderwijs
DASPA	Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des Primo-Arrivants
ENA	Enfants Nouvellement Arrivés (FR : Primo-arrivants / NL : Anderstalige nieuwkomers)
FLE	français langue étrangère
FLS	français langue seconde
LOWAN	Ondersteuning OnderWijs Anderstalige Nieuwkomers
NLE	néerlandais langue étrangère
NLS	néerlandais langue seconde
OKAN	OnthaalKlas Anderstalige Nieuwkomers
PABO	Pedagogische Academie voor het BasisOnderwijs
UFAPEC	Union Francophone des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique
VGC	Vlaamse Gemeenschaps Commissie
VLOR	Vlaamse OnderwijsRaad

2. La situation linguistique en Belgique et à Bruxelles

Pour mieux comprendre le contexte de l'enseignement aux ENA à Bruxelles, ce chapitre met l'accent sur la politique linguistique en Belgique et à Bruxelles.

2.1 La politique linguistique de la Belgique

La Belgique a été fondée en 1830 et de nos jours elle compte presque 11 million habitants et trois langues officielles, à savoir : le néerlandais, le français et l'allemand¹. La Belgique se compose de quatre régions linguistiques, une pour chaque langue et une quatrième pour la région bilingue de Bruxelles. La liberté de langue a été conclue dans la constitution, ce qui veut dire que chaque habitant de la Belgique est, en principe, libre de choisir la langue de la vie privée, commerciale, économique, culturelle et religieuse et la langue du des média².

Le gouvernement de la Belgique compte neuf parlements, le gouvernement :

- Fédéral (chambre et sénat),
- La Région Flamande,
- La Région Wallonne,
- La Région Bruxelloise,
- La Communauté francophone,
- La Communauté germanophone,
- La Communauté néerlandophone,

Le gouvernement belge se compose donc de deux éléments. Premièrement le gouvernement fédéral est responsable des affaires qui concernent tous les habitants de la Belgique, comme la justice et la défense. Ce gouvernement règle ces affaires pour les trois régions de la Belgique, la région Flamande, Bruxelloise et Wallonne. Deuxièmement, les communautés linguistiques, Flamande, Wallonne et Allemande, sont responsables des affaires plus proches des habitants, comme l'éducation, la culture et la santé. (Van Oers, Ersbøll, Kostakopoulou, 2010).

Les régions linguistiques sont des divisions basées sur la géographie. Par conséquent, il n'est pas le cas que tous les habitants de Flandre parlent le néerlandais. Les langues parlées par les habitants Belges ne sont pas enregistrées par le gouvernement. La langue de la région linguistique est aussi la langue du gouvernement de cette région. La Flandre, où la langue du gouvernement est le néerlandais, compte 6,25 millions d'habitants. La Wallonie, une région francophone et germanophone, compte 3,5 million d'habitants et Bruxelles, officiellement bilingue en néerlandais et français, compte 1,09 millions d'habitants.

¹ Living in translation: handleiding voor expats over de taalsituatie in België

² Idem

La langue de l'enseignement dépend aussi de la région linguistique où se trouve cette école. Les écoles privées, par contre, sont libres d'offrir de l'enseignement dans la langue qu'elles souhaitent. Les écoles néerlandophones offrent des cours de français dès l'âge de 10 ans et des cours d'anglais quand les élèves ont 14 ans.

Les entreprises, commerciales ou non-commerciales, sont obligées d'utiliser la langue de la région dans la communication interne et pour les documents officiels. De plus, le patron doit pouvoir se servir de cette langue dans la communication avec son personnel, mais de l'autre côté, les employés ne sont pas obligés de maîtriser les deux langues. Pour les entreprises gouvernementales, la langue officielle doit être celle du gouvernement qui leur possède. Cela veut dire qu'il y a, entre autres, du transport public où la langue officielle est le français, mais aussi des autres qui sont néerlandophones. Les hôpitaux doivent aussi utiliser la langue de la région avec une exception pour les hôpitaux privés. Cela veut dire que les hôpitaux à Bruxelles sont obligés d'utiliser le néerlandais ainsi que le français.

2.2 La situation linguistique de Bruxelles

Bruxelles se trouve, quant à sa géographie, dans la partie néerlandophone de la Belgique. Bien que le français soit la langue de l'administration depuis le 15^{ème} siècle, le néerlandais y a été la langue dominante jusqu'au 18^{ème} siècle. Dès la fondation de la Belgique en 1830, la constitution permet aux citoyens de choisir eux-mêmes la langue utilisée pour la communication avec le gouvernement. En réalité, le français reste la langue dominante dans l'administration. Considérant le nombre de francophones et de néerlandophones, la communauté française est la plus grande. Le nombre d'établissements scolaires francophones est plus important, en 2009, 82,5% des écoles à Bruxelles sont francophones et 17,5% des écoles à Bruxelles sont néerlandophones³.

La langue de l'école est donc déterminée par la communauté linguistique où elle se trouve, mais conforme à la liberté du choix de l'école, les parents sont libres de choisir un établissement scolaire dans la langue qu'ils souhaitent. Selon Janssens, (2007:120) la distribution des langues à Bruxelles est la suivante :

- 9,3% des bruxellois ne parlent que le néerlandais à la maison
- 10,3% des bruxellois parlent le néerlandais ainsi que le français à la maison
- Pour 51,5% des bruxellois le français est la langue dominante à la maison
- 18,9% des bruxellois parlent encore une autre langue à la maison

³ <http://www.briobrusseel.be/ned/webpage.asp?WebpageId=1115> Consulté le 16-08-2016

Ceuleers (2008) réfère à la langue française comme 'the default language option in public life in Brussels.' En autres mots, c'est le français qui est la langue dominante de la vie publique de Bruxelles.

2.3 La politique de la Belgique pour l'accompagnement des ENA

En ce qui concerne l'accompagnement des ENA, ce sont les communautés linguistiques de la Belgique qui organisent l'intégration des élèves nouvellement arrivés.

Selon le rapport de l'Union Européenne sur l'accompagnement des enfants nouvellement arrivés en Europe (Dumčius, 2012 pp. 53), la Belgique tombe dans la catégorie '*Modèle d'accompagnement compensatoire*'. Selon ce rapport, l'Union Européenne recommande un accompagnement qui se compose de quatre types de soutien, notamment : le soutien linguistique, le soutien académique, la participation des parents et de la communauté et l'enseignement interculturel. Les pays de l'Union Européenne sont catégorisés selon la qualité de l'accompagnement de ces enfants dans ces quatre types de soutien. Le fait que la Belgique soit dans la catégorie '*Modèle d'accompagnement compensatoire*' veut dire que le pays a développé tous les types de soutien, sauf le soutien académique. A cause de la décentralisation de l'éducation en Belgique, le curriculum n'est pas standard dans tout le pays. Il n'y a donc pas d'uniformité dans l'évaluation des compétences académiques. (Dumčius, 2012 : 53). Par ailleurs, la présence des cours officiels pour l'accompagnement linguistique des nouveaux arrivants n'a vu le jour qu'à la fin des années '90 (Höhne, 2013).

Selon l'Institut National de Statistique, 2004 (dans Hambye et Lucchini, 2005 :2), un total de 860.287 personnes de nationalité étrangère réside en Belgique, ce qui forme 8,2% de la population totale (Hambye et Lucchini, 2005). En Flandre 4,8%, en Wallonne 9,1% et à Bruxelles 26,3% de la population sont de nationalité étrangère. Les personnes de nationalité étrangère les plus représentées en Belgique, les Néerlandais, les Français et les Allemands exclus, sont les Italiens, les Marocains, les Espagnols et les Turcs (Hambye et Lucchini, 2005)..

Selon Hambye et Lucchini (2005), la plus grande différence entre le système francophone et néerlandophone est qu'en Flandre l'accent de l'accompagnement des nouveaux arrivés est mis sur l'apprentissage de la langue néerlandaise.

2.3 Les politiques de l'accompagnement des ENA à Bruxelles.

L'accompagnement des ENA en Belgique est organisé par la communauté linguistique de la région. Concrètement cela signifie que pour Bruxelles, il y a deux différents organes gouvernementaux qui organisent cet accompagnement, puisqu'il y a deux communautés linguistiques. L'accompagnement dans les écoles francophones est réglé par la Commission communautaire française et ce qui

concerne les écoles néerlandophones c'est la Vlaamse Gemeenschaps Commissie qui est chargée de cette tâche.

En Belgique la liberté du choix de l'école implique que la participation de l'ENA à une classe spécialement organisée pour son accompagnement n'est pas obligatoire. De plus, la langue dans laquelle l'élève suit de l'enseignement, dépend de la langue du bureau d'accueil que les parents visitent à leur arrivée à Bruxelles. Le choix du bureau d'accueil dépend, à son tour, de l'organisation ou des contacts qui les ont aidés à arriver à Bruxelles ou simplement du bureau qui est le plus proche de leur lieu de séjour (Pullinx, 2014 :16). Ce système implique qu'un nouvel arrivant qui parle déjà le français, soit accueilli dans le système néerlandophone et qu'il ou elle sera inscrite dans une classe d'accompagnement néerlandophone, ou vice versa. Ainsi l'élève est forcé d'investir beaucoup d'effort et de temps à apprendre la nouvelle langue tandis que le choix pour l'enseignement dans une langue qu'il ou elle maîtrise éviterait cela et donnerait même beaucoup plus de chance à une insertion scolaire plus adaptée à ses besoins.

Pour le COCOF, le terme utilisé pour les ENA, est le terme 'Primo-Arrivant' ce qui est défini de la manière suivante :

Etre âgé de 2 ans et demi à 18 ans. Etre arrivé sur le territoire national depuis moins d'un an et remplir l'une des conditions suivantes :

- **soit** avoir introduit une demande de reconnaissance de la qualité de réfugié ou s'être vu reconnaître celle-ci,
- **soit** être un mineur accompagnant une personne ayant introduit une demande de la qualité de réfugié ou s'être vu reconnaître celle-ci,
- **soit** avoir introduit une demande de reconnaissance de la qualité d'apatride ou s'être vu reconnaître celle-ci,
- **soit** être ressortissant d'un pays considéré comme en voie de développement ou d'un pays en transition aidé officiellement par le Comité d'aide au développement de l'Organisation de Coopération et de Développement. La liste référence des pays en voie de développement et des pays en transition est celle établie par le Comité d'aide au développement à la date du 1 janvier 2012.⁴

En ce qui concerne le VGC, le terme 'Anderstalige Nieuwkomer' est utilisé. Dans la définition, une distinction est faite entre l'enseignement primaire et secondaire et de plus entre l'enseignement de jour et de temps partiel. Dans cette recherche je me concentre sur l'enseignement secondaire et de jour. Dans ce cas la définition de 'Anderstalige Nieuwkomer' est la suivante⁵ :

⁴ <http://enseignement.be/index.php?page=23677&navi=117> (consulté le 9 mai 2015)

⁵ Texte officiel :

- soit au plus tard le 31 décembre suivant le début de l'année scolaire avoir eu au minimum 12 ans et au maximum 17 ans ;
- être nouvel arrivant (*nieuwkomer*) veut dire séjourner au minimum une période ininterrompue d'au minimum une année en Belgique ;
- Ne pas maîtriser le néerlandais comme langue maternelle ou comme langue de maison ;
- Ne pas maîtriser la langue de l'éducation suffisamment pour pouvoir attendre aux cours dans un établissement scolaire néerlandophone ;
- Être inscrit pour une période maximale de 9 mois (juillet et août exclus) dans un établissement scolaire néerlandophone.

- La différence entre les âges dans la description française et néerlandaise concerne donc le type de l'enseignement. Dans les deux cas, l'ENA est défini comme tel si et seulement si, il habite la Belgique depuis moins d'une année. Cela a pour conséquence qu'un ENA qui a vécu par exemple dans une région francophone pendant une année et déménage vers une région néerlandaise perd son droit à suivre des cours dans une classe passerelle, spécifique pour les ENA. Autre aspect remarquable, la terminologie francophone ne mentionne pas que l'ENA maîtrise insuffisamment le français pour suivre des cours dans la langue de l'éducation.

La différence entre les âges dans la description française et néerlandaise concerne donc le type de l'enseignement. Les deux termes limitent la présence de l'ENA en Belgique à une période maximale d'une année. Cela a pour conséquence qu'un ENA qui a vécu par exemple dans une région francophone pendant une année et déménage vers une région néerlandaise perd son droit à attendre une classe spécifiquement pour les ENA. Par ailleurs, la terminologie française ne mentionne pas que l'ENA maîtrise insuffisamment le français pour suivre des cours dans la langue de l'éducation.

Le 14 juin 2001, le gouvernement a accepté une loi pour la mise en jour des classes passerelles pour les Primo-Arrivants. Puis, en 2012 le terme a changé de nom en classes DASPA (Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des Primo-Arrivants). Les objectifs de ce type d'enseignement sont :

Assurer l'accueil, l'orientation et l'insertion optimale des élèves primo-arrivants dans le système éducatif de la Communauté française; proposer un accompagnement scolaire et pédagogique adapté

-
- *uiterlijk op 31 december volgend op het begin van het schooljaar enerzijds minimaal 12 jaar en anderzijds geen 18 jaar geworden zijn;*
 - *een nieuwkomer zijn, dat wil zeggen maximaal één jaar ononderbroken in België verblijven;*
 - *het Nederlands niet als moedertaal of thuistaal hebben;*
 - *de onderwijstaal onvoldoende beheersen om met goed gevolg de lessen bij te wonen in een instelling met het Nederlands als onderwijstaal;*
 - *maximaal negen maanden ingeschreven zijn (juli en augustus niet inbegrepen) in een onderwijsinstelling met het Nederlands als onderwijstaal (AgOdi , 2012).*

aux profils d'apprentissage des élèves primo-arrivants, notamment les difficultés liées à la langue de scolarisation et à la culture scolaire; proposer une étape de scolarisation intermédiaire et d'une durée limitée, conformément à l'article 8 du présent décret, avant la scolarisation dans une classe de niveau (Houssonloge, 2013 :3).

Pour l'enseignement secondaire des écoles néerlandophones, les classes OKAN (OnthaalKlas Anderstalige Nieuwkomers) visent à l'accompagnement des nouveaux arrivants. De plus, le VGC a dressé une liste de critères dont les ENA doivent se développer au terrain de compétences linguistiques, académiques, ainsi que le développement d'une attitude positive envers le néerlandais, envers la société, eux-mêmes et leur avenir. L'enseignement OKAN a pour but de⁶ : *'L'enseignement aux Nouveaux Arrivants a pour but d'accueillir les enfants qui ne maîtrisent pas encore le néerlandais et qui viennent d'arriver en Belgique pour leur apprendre le plus vite possible le néerlandais et les intégrer à la vie scolaire et à l'orientation scolaire qui correspond le mieux à leurs capacités individuels. L'enseignement aux Nouveaux Arrivants se compose donc dans un premier lieu d'une année d'accueil. Le programme éducatif se concentre fortement sur l'acquisition de la langue néerlandaise.'* (VLOR, 2013 :7)

Bien que les objectifs se ressemblent, l'importance de l'apprentissage de la nouvelle langue est plus fortement représentée dans les objectifs du système néerlandophone. De plus, le choix de mots suggère l'importance de l'intégration dans la société, tandis que les objectifs du système francophone suggèrent plutôt une méthode adaptée aux besoins des ENA.

Une recherche du VLOR (2013) montre qu'il n'y a pas vraiment de système pour l'échange des expériences, idées ou expertise entre les différentes classes OKAN. Cela montre que sans doute il n'y aura pas non plus de communication entre les classes OKAN et les classes DASPA. Par conséquent, il y a raison de supposer un manque d'uniformité entre ces deux systèmes.

⁶ Texte original: *Het onthaalonderwijs heeft tot doel Nederlandsonkundige leerlingen, die onlangs in België zijn aangekomen, op te vangen, hen zo snel mogelijk Nederlands te leren en hen te integreren in de onderwijsvorm en studierichting die het nauwst aansluit bij de individuele capaciteiten van deze anderstalige nieuwkomer. Het onthaalonderwijs bevat daarom eerst een onthaaljaar. Het leerprogramma van het onthaaljaar is zeer sterk gericht op het verwerven van het Nederlands.* (VLOR, 2013 :7)

3 L'apprentissage d'une langue seconde

Ce chapitre se concentre sur la théorie qui concerne l'apprentissage d'une langue seconde.

Premièrement, je mets l'accent sur la différence entre les termes *langue étrangère* et *langue seconde* et ces implications pour l'apprentissage et l'évaluation. Puis, les aspects importants par rapport à l'enseignement d'une langue seconde, comme : la formation des enseignants, les attitudes, la valorisation du répertoire langagier maternel et l'évaluation des compétences langagières, passeront le revu.

3.1 Langue étrangère ou langue seconde?

Les termes langue étrangère et langue seconde sont tous les deux des termes qui concernent l'acquisition d'une nouvelle langue, mais diffèrent en relation avec les buts et les circonstances de l'apprentissage.

Il y a plusieurs définitions de la langue seconde. Cuq (1991) définit le concept du français, langue seconde (FLS) de manière suivante : *le français parlé à l'étranger avec un statut particulier*. Dans cette définition, il s'agit de la fonction du français dans les anciennes colonies et cela ne rend donc pas compte des nouveaux arrivants dans un pays francophone. La définition de l'Education Nationale se concentre plutôt sur la langue de scolarisation en décrivant le FLS de la manière suivante : *la langue qui, en France, permet à l'élève d'accéder à une qualification*.⁷ Le Centre académique pour la scolarisation des élèves nouvellement arrivés et des enfants du voyage (CASNAV) fait une distinction plus élaborée. Selon le CASNAV les différences sont fondées à la situation spécifique de l'apprenant⁸ :

1. *lieu : les apprenants du FLS se trouvent dans un pays francophone, ce qui n'est pas le cas pour les apprenants du FLE,*
2. *le public : les apprenants du FLE choisissent de suivre des cours en français, mais pour les apprenants du FLS c'est un besoin,*
3. *les objectifs : les apprenants du FLE veulent communiquer et connaître la culture, pour ceux qui apprennent le FLS les buts sont l'insertion scolaire et sociale,*
4. *les méthodes d'apprentissage : pour le FLE l'accent est mis à l'oral, pour le FLS les méthodes sont beaucoup plus élaborées.*

Une dernière définition vient du réseau de création et d'accompagnement pédagogique (CANOPÉ), qui décrit la langue seconde comme : *Le FLS assure en effet le passage du FLE au français langue maternelle*.⁹

⁷ <http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/a-fle-lmp.htm> 22-01-15

⁸ <http://www.ac-amiens.fr/uploads/media/ficheFLE-FLS.pdf> 22-01-15

⁹ <http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/a-fle-lmp.htm> 22-01-15

Même si ces définitions rendent plus claire la distinction entre les termes 'langue étrangère' et 'langue seconde', ces définitions posent encore un problème pour la situation spécifique traitée dans ce mémoire, celle de la ville Bruxelles. Pour cela, j'ai décidé d'utiliser la définition du CASNAV, avec une adaptation subtile. C'est-à-dire, pour la situation bilingue de Bruxelles, le néerlandais, ainsi que le français sont des langues officielles. Pour ceux qui habitent dans un quartier néerlandophone et suivent une formation néerlandais, ayant une autre langue maternelle, il s'agit du néerlandais langue seconde. Pour ceux, qui par contre, habitent dans un quartier francophone, suivent une formation francophone, mais apprennent le néerlandais à l'école, il s'agit du néerlandais langue étrangère pour le fait qu'ils n'utilisent pas le néerlandais comme langue principale dans un des domaines de leur vie. Selon le CECR, il y a quatre domaines qui ont à faire avec les buts de l'apprentissage d'une langue, notamment ; le domaine personnel, public, professionnel ou éducatif (Nederlanse Taalunie, 2008). A Bruxelles, les deux langues, le néerlandais et le français figurent donc comme langue seconde ainsi que comme langue étrangère et cela dépend tout de l'importance de la langue dans un certain domaine de la vie de l'apprenant.

Cette définition implique que les ENA qui fréquentent une école francophone et qui ne parlent pas encore le français, sont apprenants du français langue seconde et possiblement aussi du néerlandais langue étrangère. Ceux qui fréquentent une école néerlandophone et ne parlent pas encore le néerlandais, sont apprenants du néerlandais langue seconde et possiblement aussi du français langue étrangère. Dans cette recherche la distinction entre les termes langue seconde et langue étrangère se fonde donc sur les domaines dont la langue sera la langue principale, en autres mots, la terminologie dépend des buts et circonstances de l'apprenant.

Selon Appel et Vermeer (1994), ces buts et circonstances de l'apprentissage posent parfois des problèmes pour les jeunes enfants. Pour eux, les attentes de leurs compétences langagières dans certains domaines sont beaucoup moins importantes que pour les adultes, qui doivent pouvoir se débrouiller sur le terrain de l'administration ; le domaine public, ainsi que dans le monde de travail ; le domaine professionnel. De plus, il leur faut maîtriser le langage dans un nombre important de contextes différents formels ou informel, de jargons différents et de formes différentes (parlée ou écrite). Pour les petits enfants le nombre de situations qui demandent un certain type de compétences langagières est donc réduit et par conséquent, il leur manque de l'input spécifique de ces types de langage. Pour cette raison, les enfants qui semblent bien maîtriser la nouvelle langue, montrent plus tard de problèmes de compétences qui ne sont pas prévus.

Pour la distinction entre la langue seconde et la langue étrangère, l'importance du développement linguistique est beaucoup plus grande pour les apprenants d'une langue seconde, pour pouvoir fonctionner dans la société. De plus, pour eux, ce développement est essentiel dans tous les domaines de la vie, ce qui ne vaut pas pour ceux qui apprennent une langue étrangère. Un

des buts de ce mémoire est de savoir comment les enseignants des ENA à Bruxelles interprètent cette distinction et comment cela se traduit dans l'organisation de leur enseignement.

3.2 Les enseignants des Enfants Nouvellement Arrivés

L'enseignement aux ENA demande une formation complémentaire. Pour pouvoir accompagner les enfants allophones, il y a quelques aspects qui doivent être incorporés dans la formation des enseignants, qui ne sont pas toujours pris en compte dans la formation standard. Selon un questionnaire, exécuté par LOWAN et IVA adviesbureau (Vijfeijken et Schilt-mol, 2011), les enseignants qui s'occupent de l'enseignement aux ENA à l'enseignement primaire, affirment que leur travail fait un plus grand appel à quatre des sept compétences appliquées dans le monde de l'enseignement primaire savoir : la compétence interpersonnelle, pédagogique, didactique et organisatrice. Selon les enseignants, des ENA :

- La compétence interpersonnelle doit être plus développée parce que l'enseignant doit pouvoir communiquer de manière non-verbale avec les enfants qui ne parlent pas encore le néerlandais.
- Les enseignants doivent avoir des connaissances d'autres cultures pour pouvoir comprendre les ENA.
- En ce qui concerne la compétence pédagogique, les enseignants doivent pouvoir se former une idée des expériences scolaires des enfants sans avoir d'information au cas où cette information n'est pas accessible ainsi que de leur développement social-émotionnel et moral.
- Ils doivent pouvoir communiquer des problèmes avec les enfants qui ne parlent pas encore le néerlandais.
- Il faut savoir manier les expériences traumatiques des enfants.
- Il faut que les enseignants sachent manier le sentiment d'avoir un déficit dans l'accompagnement pédagogique qu'ils peuvent offrir.
- La compétence didactique demande plus des enseignants au niveau du néerlandais comme langue seconde.
- Ils ont besoin de connaissance sur l'éducation aux enfants sans de l'expérience scolaire et il faut stimuler un usage de langue actif.
- Au niveau organisateur, les enseignants doivent être plus flexibles concernant les plannings, il faut savoir former des groupes rendant compte des différences individuelles
- Et finalement il leur faut sélectionner des instruments d'observation et d'évaluation pour déterminer le développement des enfants.

A l'aide d'un questionnaire, 44 enseignants dans l'enseignement primaire aux Pays Bas ont été interrogés sur leur préparation à l'enseignement aux ENA offert par le PABO. Les résultats de ce questionnaire montrent que quatre de ces compétences sont selon les étudiants insuffisamment traitées pendant leur formation PABO. Les pourcentages indiquent dans quelle mesure les répondants se considèrent compétents dans cet aspect (Prins, 2014 :35). Ces compétences sont :

- L'accueil de ces élèves dans la nouvelle classe (24,9%)
- Savoir manier les traumatismes éventuels dont l'élève peut souffrir (9%)
- Evaluation du niveau de l'élève à l'arrivée (34%)
- L'enseignement aux élèves qui n'ont pas suivi d'éducation préalable (11,6%)

La question qui provient de ces résultats est dans quelle mesure les enseignants employés dans les établissements scolaires destinés à l'accompagnement des ENA à Bruxelles se sentent compétents dans ces aspects et s'il y a des différences entre le système néerlandophone et le système francophone dans ce terrain. Cette question sera donc traitée dans l'analyse de ces deux systèmes. Même si cette recherche se concentre sur l'enseignement secondaire, contrairement à la recherche que j'ai menée précédemment qui se concentrait sur l'enseignement primaire, les questions du questionnaire sont appropriées pour les deux types d'enseignement.

3.3 Attitudes

Dans le terrain de la linguistique, le terme 'attitude' joue un rôle important en ce qui concerne la question comment le statut des langues ou des variétés influencent les opinions sur les individus qui parlent ces langues ou variétés. Meyerhoff écrit :

'We draw powerful inferences about people from the way they talk. Our attitude to different languages or different varieties of a language colour the way we perceive the individuals that use those varieties. Sometimes this works to people's advantage, sometimes to their disadvantage.'

Meyerhoff (2015:58)

La recherche sur les attitudes sert à mieux comprendre l'influence d'avoir un certain accent ou de parler une certaine langue sur les opinions qui existent envers ces locuteurs. En ce qui concerne la technique appliquée pour pouvoir répondre à ce genre de questions, le but est d'éliminer les caractéristiques de la personne, pour que les seuls variables qui restent, soient des aspects linguistiques sur lesquels les participants fondent leur attitude (Boves, 1995).

De Cort a étudié les attitudes d'un groupe d'élèves flamand de 8 à 14 ans (de Cort, 2010). Dans ce groupe il y avait des élèves d'origine Belges et un groupe d'ENA. Son but était de comparer leurs attitudes envers de différentes variétés linguistiques de la Belgique. Elle a utilisé cinq enregistrements de cinq locutrices féminines parlant une variété de Gand, de l'Ouest-Flamand et de Brabant, le néerlandais standard ou ayant un accent turc. Les participants ont rempli un

questionnaire dans lequel il s'agissait de deux aspects, notamment leur sentiment de solidarité avec cette locutrice, évalué avec une échelle Likert et le statut qu'ils attribuent à chaque variété, évalué par une association avec un métier pour chaque locutrice. Ces métiers étaient les suivants :

- Femme de ménage (métier considéré comme ayant le statut le moins élevé)
- Coiffeuse (métier considéré comme statut moins élevé)
- Présentatrice d'un programme télévisé (considéré comme métier populaire)
- Médecin (métier considéré comme statut le plus élevé)

Les participants au questionnaire se sentaient plus solidaire avec la locutrice qui parlait le néerlandais standard, de plus, en général, elle a été associée avec le métier médecin, le statut le plus élevé. Dans la plupart des cas, la variété Ouest-Flamande est combinée avec le métier de coiffeuse, la variété Brabançonne est associée avec le métier de présentatrice et est donc considérée comme la plus populaire. L'accent turc est cependant associé avec le métier de femme de ménage, pas seulement par les participants belges, mais aussi par un plus grand groupe d'ENA. McKenzie (2008) ait montré que les allophones sont souvent plus sévères par rapport aux accents en lien avec le statut, cependant, ils se sentent aussi plus attirés socialement par cet accent. Cette théorie n'est donc pas confirmée et est même contredite par cette recherche, puisque les résultats montrent que les ENA sont même encore plus négatifs en remplissant les échelles Likert, concernant la solidarité, que les participants belges.

Ces résultats soulignent l'importance des attitudes envers une certaine variété en lien avec la réussite dans la société. Le fait de parler une certaine variété influence donc les chances à un certain métier.

Une autre recherche montrant la valeur de ces attitudes concerne les attitudes des enseignants envers les enfants ayant un nom turc. Sprietsma (2009) a demandé à 88 enseignants d'évaluer des essais des enfants avec un nom soit allemand, soit turc. Selon ses résultats, les notes des enfants turcs étaient significativement moins élevées et de plus, les chances d'avoir une recommandation pour suivre une éducation secondaire au niveau le plus haut était 11% moins probable. Cela montre qu'inconsciemment, les enseignants ont des attentes moins élevées des élèves allophones. De plus, si les enseignants évaluent les capacités des élèves allophones à un niveau moins élevé que les autres élèves, cela influence l'évaluation de ces élèves sur leurs propres compétences. De cette manière, les chances à une bonne éducation sont limitées à cause des attitudes des enseignants.

Dans ce dernier exemple, les enseignants lisent des textes écrits et n'entendent donc pas leurs variétés linguistiques. Pourtant leurs attitudes envers l'origine ethnique et donc envers la culture du pays de provenance de ces élèves, influencent leurs évaluations. Ces attitudes sont activées par le simple fait de lire un nom turc et sont fondées sur une certaine attente négative envers cet élève

venant d'une autre culture. Les conséquences de ce fait peuvent être très larges, parce que si un enseignant a des attentes tellement négatives envers cet élève, comment seront leurs propres attentes et leur confiance-en-soi ?

Comme le risque d'avoir des attitudes négatives est si important, ce mémoire cherche à connaître les attitudes des enseignants à Bruxelles envers le répertoire langagier maternel des ENA. Cependant, il est très difficile et il prend beaucoup de temps de bien pouvoir trouver une réponse à une telle question. Pour cette raison, je tente de traiter de cette question à l'aide des questions concernant l'emploi du répertoire langagier maternel des élèves, ce qui recouvre donc les questions concernant la partie suivante.

3.4 Le répertoire langagier maternel

La valorisation du répertoire langagier maternel ; la langue, ou les langues déjà acquises dans le pays d'origine des ENA, peut aider les enfants à apprendre la nouvelle langue et les autres matières scolaires (Cummins,2001, Auger,2008, Huver, 2008, Castellotti,2010).

Cummins a construit un modèle illustrant l'importance du développement de compétences langagières au répertoire langagier maternel, ainsi que dans la langue seconde (Cummins, 2001). Cette 'hypothèse de l'interdépendance entre les langues' signifie que, à part des compétences langagières, chaque individu développe aussi des compétences cognitives, pragmatiques et des techniques pour apprendre une langue ou pour s'exprimer. Ces compétences, 'Common Underlying Proficiency' (CUP) fonctionnent donc comme la base de toutes les langues et peuvent être mises en pratique pour s'exprimer dans n'importe quelle système linguistique. L' 'hypothèse de seuil minimal de la compétences linguistiques' ajoute qu'un haut niveau de compétences langagières dans le répertoire langagier maternel, ainsi que dans la langue seconde, contribue à des avantages cognitives. Cette découverte est supportée par les recherches par Bialystok, qui a d'abord trouvé que le bilinguisme influence positivement le développement des fonctions cognitives comme la mémoire, l'attention et la flexibilité cognitive (Bialystok, 2004). En d'autres mots, plus on est compétent dans les deux langues, plus l'avantage cognitif est élevé (Cummins, 2001).

Selon Cummins, le niveau de compétence dans les langues se compose de deux contextes ; premièrement le BICS, qui réfère aux compétences de base, comme pouvoir communiquer dans un contexte familiale ; et le CALP, qui est en relation avec le contexte académique qui sert à la communication au niveau de formation et dans le monde professionnel. Les compétences cognitives qui sont à la base de ces deux contextes sont indépendantes des compétences langagières et peuvent donc stimuler le développement linguistique en L1 ainsi qu'en L2.

Dans son livre, Weber (2014) contraste les deux conceptions 'des systèmes éducatifs plurilingues fixés' et 'des systèmes éducatifs plurilingues flexible'.

L'éducation plurilingue fixée est organisée par une attitude monolingue qu'on appelle aussi le monolingisme double. Selon cette vue, le monolingisme est la norme, qu'on peut élargir en apprenant plusieurs langues. Ces langues sont considérées comme des unités quantifiables.

Weber décrit l'exemple du Luxembourg. Le luxembourgeois était considéré comme un dialecte bien que ce soit la langue maternelle d'un grand nombre de luxembourgeois. Pour cela, la langue a reçu le statut de 'langue nationale' et on a fait des efforts pour pouvoir incorporer cette langue dans l'enseignement. Actuellement, le luxembourgeois est la langue d'éducation dans les écoles maternelles, pour passer à l'allemand dans l'enseignement primaire, pour la plupart des sujets, avec une exception pour l'éducation physique, la musique et les arts, où le luxembourgeois est encore la langue d'instruction. Ceux qui parlent le portugais ou l'italien peuvent participer à deux heures de cours de langue par semaine. Le français est une des matières offert dans l'enseignement primaire et l'anglais n'entre pas dans le curriculum avant l'éducation secondaire. Le désavantage de cette organisation langagière flexible est que l'anglais risque de rester en arrière par rapport aux autres langues, bien que l'anglais soit une langue importante pour le monde de travail en Europe. De plus, le rôle des langues comme le portugais et l'italien reste assez limité.

La politique linguistique de l'enseignement flamand semble partir d'une vue monolingue (Pulinx, Agirdag, Van Avermaet, 2014). Leur recherche, basée à une série d'interviews avec des enseignants et des élèves dans des écoles flamandes, se concentre sur l'interaction entre les attitudes des élèves et des enseignants envers la mise en emploi des langues maternelles et la politique linguistique éducative dans la région. Selon leurs résultats, 77,3% des enseignants s'expriment tout à fait d'accord que les ENA ne devraient pas parler une autre langue à l'école que le néerlandais. De plus, 78,2% sont tout à fait d'accord que les compétences défectueuses du néerlandais sont la cause principale d'arrières scolaires des élèves. Les chercheurs ont trouvé une relation entre cette vue monolingue et la confiance que les enseignants ont aux élèves. Une vue monolingue forte implique moins de confiance aux élèves.

Une recherche de Ramaut, Sierens, Bultynck, Van Avermaet, Slembrouck, Van Gorp, et Verhelst, (2013) se concentre sur la mise en jeu du multilinguisme des élèves de quatre écoles à Gand. Le projet vise à stimuler une attitude positive envers le répertoire langagier maternel des élèves et de s'en servir pour faciliter l'apprentissage d'autres sujets. Dans deux de ces quatre écoles, les chercheurs travaillent au développement de la langue maternelle des enfants, dans ce cas le turc, pour mieux s'adapter à l'enseignement en néerlandais. Selon cette recherche, le focus sur le répertoire langagier maternel des enfants renforce leur confiance en soi, leur motivation et leur bien-être socio-émotionnel.

Ces recherches soulignent l'importance du rôle du répertoire langagier maternel dans l'enseignement aux ENA. Premièrement pour faciliter l'apprentissage de la nouvelle langue, mais

aussi pour le bien-être de ces élèves. Dans cette recherche, cet aspect joue donc un rôle important dans la description des deux systèmes qui organisent l'enseignement aux ENA à Bruxelles. Je poserai dans les deux écoles des questions concernant l'emploi des langues maternelles à l'école, ainsi qu'à la maison, pour connaître les attitudes de la direction et des enseignants sur ces deux écoles envers l'importance des langues maternelles.

3.5 L'évaluation

L'évaluation des compétences langagières n'est pas une tâche facile. Premièrement il est difficile de décrire tous les éléments qui font partie du concept de la compétence linguistique. Cette description est compliquée par le fait que la langue n'est pas une unité, mais qu'elle est construite par de différents aspects linguistiques comme la syntaxe, le vocabulaire et le pragmatique. Tous ces aspects de la compétence linguistique compliquent la détermination du niveau de l'apprenant. Par exemple, il est possible qu'un apprenant ait un vocabulaire très élaboré, mais ne soit pas si fort en syntaxe, ou qu'il soit très compétent dans la linguistique de son métier, mais ne connaisse pas le vocabulaire d'autres métiers. Dans ce cas les différences de niveau dans les différents aspects de la compétence linguistique sont trop grandes pour pouvoir déterminer un niveau général de manière adéquate.

En plus, évaluer le développement d'un apprenant est une affaire complexe. Une vue commune est de considérer le développement des compétences langagières comme l'atteinte d'un nombre de phases dans un procès d'apprentissage. Selon Appel et Vermeer (1994) un problème qui provient de cette vue est qu'on risque de confondre le développement linguistique avec le développement cognitif. Les apprenants d'âge plus élevé connaissent déjà les concepts abstraits comme le temps, le lieu, ou les relations comme cause et effet. Dans l'éducation et l'évaluation de langue, il faut être conscient de la différence entre vraiment comprendre un concept et connaître 'l'étiquette' d'une certaine énonciation.

Beaucoup d'institutions éducatives adaptent leur éducation au CECR qui organise les buts de l'acquisition de langues au niveau Européen (Staatsen, Heebing & van Renselaar, 2009). Le CECR, le Cadre Européen Commun de Références a été fondé dans les années '90 et forme la base des programmes éducatifs, matériaux et examens de langue dans toute l'Europe et envisage de présenter une base commune pour les niveaux linguistiques dans l'éducation européenne.

(Nederlandse Taalunie, 2008) L'évaluation des compétences langagières se produit par des critères d'évaluation qui ont un lien avec les descripteurs conformément un certain niveau. Ces niveaux sont :

- Utilisateur élémentaire, introductif ou découverte - niveau A1
- Utilisateur élémentaire, intermédiaire au de survie – niveau A2
- Utilisateur indépendant, niveau seuil – niveau B1
- Utilisateur indépendant, avancé ou indépendant – niveau B2

- Utilisateur expérimenté, autonome - niveau C1
- Utilisateur expérimenté, maîtrise – niveau C2 (Conseil de l'Europe, 2001)

Selon le CECR, les éléments de la langue se composent de cinq compétences, notamment : la compréhension orale et écrite, la production orale et écrite et la conversation. De plus le CECR fait une distinction des compétences communicatives, notamment :

- La compétence linguistique : connaissance de et compétence dans les caractéristiques phonologiques, lexicales et syntaxiques.
- La compétence sociolinguistique : savoir utiliser la langue dans de différents contextes social-culturel dans certains domaines.
- La compétence pragmatique : la connaissance de et compétence dans l'emploi de la langue dans de différentes situations interactives.

Une vue comparative est celle de Canale et Swain (1983b), qui ajoutent la compétence de stratégies en identifiant la compétence communicative comme :

- La compétence du code linguistique : la correction grammaticale au niveau de la phrase ainsi qu'au niveau des aspects lexicaux, la signification littérale, la prononciation et l'orthographe.
- La compétence du discours : pouvoir employer les règles de cohésion et cohérence dans les textes écrits ou parlés.
- La compétence sociolinguistique : l'emploi adéquat, ainsi que la compréhension de langue dans un certain contexte sociolinguistique.
- La compétence stratégique : la maîtrise de techniques pour éviter de difficultés dans la communication ou de résoudre un défaut de communication. (Cummins, 2000 :117)

Selon Bachman et Palmer (1996), la compétence communicative se compose de deux domaines :

- Connaissance organisatrice :
 - a. Connaissance grammaticale (la connaissance du vocabulaire, syntaxe, phonologie)
 - b. Connaissance textuelle (la cohésion, cohérence et l'organisation de la conversation)
- Connaissance pragmatique :
 - a. Connaissance fonctionnelle (les différentes fonctions de la langue)
 - b. Connaissance des variétés (expressions idiomatiques, connaissance des registres et références culturelles) (Cummins, 2000 : 123-124)

Ce qui est important est que la formation linguistique prépare l'apprenant à l'emploi de la langue dans les situations dans le monde réel. Pour cela, Huver (2008) plaide pour un type d'évaluation où l'ENA fait une activité fondée sur un scénario réel où il y a un problème qui doit être résolu. De cette manière, les pratiques discursives des enfants sont évaluées dans les situations différentes. Ces situations exigent des enfants d'être communicatif et créatif et de mettre en pratique tous ce qu'ils savent, au niveau linguistique, pragmatique et social pour s'exprimer.

Selon une recherche de Cortier (2007), les ENA manquent de contact avec les enfants de leur âge et de la nouvelle langue et culture à cause de l'enseignement aux ENA hors de la classe régulière. Ce contact est essentiel pour le développement linguistique de l'ENA, mais un manque de contact peut aussi être la source de discrimination. Dans les classes spécifiques pour les ENA, on risque que l'enfant ne soit plus motivé pour l'apprentissage de la langue après avoir acquis un certain niveau qui suffit pour la communication. Suite à une recherche, le CTO recommande que les ENA suivent les cours comme l'éducation physique ou l'art avec la classe régulière, pour qu'ils puissent travailler aux compétences langagières dans leur propre groupe pendant les cours qui sont plus difficiles à suivre, comme l'histoire ou la géographie (werkgroep anderstalige nieuwkomers steunpunt NT2, 2004).

Le fait que les compétences langagières se composent de différents aspects complique la détermination du niveau des ENA. Selon Hambye et Lucchini (2005), une des faiblesses du système de l'accompagnement des ENA en Belgique est le manque d'uniformité entre les établissements scolaires. Pour trouver s'il y a des différences entre la manière dont les compétences langagières des ENA sont évaluées, les responsables de l'enseignement à l'école OKAN et à l'école DASPA sont demandés pendant l'interview comment ils évaluent le niveau de leurs élèves.

4 Méthode

Dans cette partie je décris la méthode de recherche pour pouvoir trouver une réponse aux questions de recherche :

Quelles sont les différences dans l'enseignement aux Enfants Nouvellement Arrivés entre les systèmes francophone et néerlandophone à Bruxelles ?

1. Quels sont les objectifs des classes pour les ENA et comment envisage-t-on atteindre ces buts ?
2. Les enseignants, trouvent-ils qu'il y a une différence entre l'enseignement d'une langue étrangère et d'une langue seconde ?
3. Comment est la préparation des enseignants par leur formation / des cours qu'ils ont suivi ou des entraînements, cours ou contacts avec d'autres experts organisé par l'école où ils travaillent ?
4. Quelle est l'attitude des enseignants envers les langues et les cultures des ENA ?
5. Quelle est l'attitude des enseignants envers le rôle du répertoire langagier maternelle dans le développement langagière dans la langue seconde des ENA ?
6. *Comment les enseignants évaluent-ils les progrès langagier des ENA, quels sont les critères, tests appliqués ?*

Premièrement une interview a trouvé lieu avec les responsables de l'organisation des classes DASPA et OKAN à Bruxelles. Puis, les opinions et les expériences des enseignants sont évaluées à l'aide d'un questionnaire. Dans l'école DASPA, six enseignants ont rempli le questionnaire. Dans l'école OKAN, il y avait neuf enseignants qui ont rempli le questionnaire.

4.1 L'organisation de l'enseignement aux ENA

En mai 2015 la responsable des classes DASPA dans une école francophone et la responsable de l'enseignement OKAN dans une école néerlandophone ont été interviewée. Les interviews ont trouvé lieu dans les écoles en question. La durée des interviews était environ 40 minutes. L'accent des questions était mis aux aspects organisateurs de l'enseignement aux ENA.

1. Qui sont les ENA dans votre école ?
2. Comment fonctionne la classe pour les ENA ?
3. Comment fonctionne l'enseignement de la langue seconde ?

Qui sont les ENA ?

Cette question vise à dresser une carte de la population des élèves nouvellement arrivés à l'école en question. Le but était de connaître le nombre d'élèves allophones qui fréquentent l'école et leurs lieux de provenance. Puis, j'aimerais savoir selon quels critères ces élèves sont incorporés dans quelles (type de) classes pour les ENA.

Comment fonctionne la classe pour les ENA ?

Les questions sur le fonctionnement de la classe pour les ENA visent à expliciter les objectifs et la méthode de travail de la classe DASPA ou OKAN. Dans cette partie je pose des questions concernant l'emploi de temps de ces classes et la formation des enseignants.

Comment fonctionne l'enseignement de la langue seconde ?

Dans cette partie le but est de décrire comment les deux écoles offrent l'enseignement dans la langue seconde. Quelle méthode est employée, comment le progrès est enregistré et comment les compétences langagières sont évaluées. Finalement, je voudrais savoir quelles sont les objectifs principaux que l'école envisage pour les compétences langagières des ENA à la fin de l'année scolaire dans la classe DASPA.

4.2 Les opinions et les attitudes des enseignants

Les opinions et les attitudes des enseignants sont analysées à la base du questionnaire. Les questions dans le questionnaire peuvent être liées aux questions 2 à 6 des questions de recherche :

Les enseignants, trouvent-ils qu'il y a une différence entre l'enseignement d'une langue étrangère et d'une langue seconde ?

Cette question est reliée avec les attitudes envers l'enseignement de la langue seconde. La réponse à cette question montre dans quelle mesure les enseignants prennent en compte les objectifs de leurs élèves pour l'apprentissage de la nouvelle langue et si ces objectifs sont différents que ceux de l'apprentissage d'une langue étrangère comme par exemple l'anglais.

Comment est la préparation des enseignants par la formation / les formations et les études qu'ils ont suivies et leur école, organise-t-elle des entraînements, cours ou contacts avec d'autres experts ?

Cette question est en lien avec ma recherche (Prins, 2014), concernant les enseignants aux ENA aux Pays-Bas et la préparation à ce type d'enseignement par leur formation PABO. Pour cela, les mêmes questions sont utilisées. De plus, une question est ajoutée pour savoir que font les écoles pour aider les enseignants à obtenir de l'expertise dans ce type d'enseignement par exemple en organisant des entraînements, des cours ou des réunions avec des employés d'autres écoles qui organisent des classes DASPA ou OKAN.

Quelle est l'attitude des enseignants envers les langues et les cultures des ENA ?

Dans les objectifs du VGC et COCOF concernant la construction des classes OKAN et DASPA, il semble que le VGC mette plus l'accent sur l'apprentissage du néerlandais, tandis que le COCOF semble se concentrer plutôt sur une méthode adaptée aux besoins des ENA. Cette question envisage de dresser une image de la mesure dont les langues et cultures des ENA sont considérées par les enseignants.

Quelle est l'attitude des enseignants envers le rôle du répertoire langagier maternelle dans le développement langagière dans la langue seconde des ENA ?

Un grand nombre de recherches montre que la valorisation et la mise en jeu du répertoire langagier maternel des ENA ont un effet positif sur l'apprentissage de la langue seconde. Pourtant, dans le passé, l'opinion générale parmi beaucoup d'enseignants représentait l'envers, c'est-à-dire, le développement du répertoire langagier maternel signifiait selon eux un barrage pour l'apprentissage de la nouvelle langue. Dans une échelle Likert, les répondants ont remplis dans quelle mesure ils sont d'accord qu'il est important de connaître la / les langue(s) et culture(s) des ENA, que l'emploi de leur(s) langue(s) maternelle(s) est permis à l'école et que le développement dans leur(s) langue(s) maternelles empêchera leur développement en français / néerlandais.

Comment les enseignants évaluent-ils les progrès langagier des ENA, quels sont les critères, tests appliqués ?

Comme la construction d'une description des compétences langagières est une tâche très difficile, le but de cette question est de savoir comment les critères pour le progrès de l'apprentissage de la nouvelle langue sont formulés. De plus, j'aimerais savoir comment ce progrès est enregistré par les enseignants et de quelle manière ces compétences langagières sont évaluées à la fin de l'année scolaire dans la classe DASPA ou OKAN.

5. Résultats

Dans cette partie, premièrement, le fonctionnement et l'organisation des classes OKAN et DASPA sera traité en fonction des interviews. Puis, dans partie 5.2, les résultats des questionnaires seront traité pour enfin pouvoir proposer une réponse aux questions de recherche.

5.1 L'organisation de l'enseignement de l'école DASPA

Pour bien décrire le fonctionnement de la classe DASPA, j'ai interrogé la sous-directrice d'une école qui organise de l'enseignement DASPA.

Dans cette école, il y a trente élèves dans le DASPA. Ces élèves ont tous un profil très différent par rapport à la raison de leur arrivée en Belgique, mais aussi par rapport à leurs pays d'origine et leurs expériences scolaires. Le DASPA distingue deux statuts différents ; ceux qui viennent d'un pays en voie de développement sont considérés Primo-Arrivants, de l'autre côté, les élèves qui viennent d'un pays de la Communauté Européenne sont Non-Primo-Arrivant. Cependant ils peuvent aussi bénéficier de la classe DASPA. De plus, les élèves qui ont déjà terminé la première année dans la classe DASPA mais qui ont encore besoin d'un accompagnement, peuvent suivre une deuxième année dans l'infrastructure du DASPA. Ce dernier groupe compris, il y a une cinquantaine d'élèves qui suivent ces cours. Le collège a, en dehors de cette classe DASPA, déjà une orientation multiculturelle et compte 40 nationalités. Cette multi-culturalité est considérée par la sous-directrice comme une richesse dans son collège à avoir tous ces différents individus avec leur propres cultures qui sont mélangés et travaillent ensemble. À la question si les élèves ont l'autorisation d'utiliser leur(s) langue(s) maternelle(s) à l'école, la sous-directrice m'a donné la réponse suivante :

'Non. Dans l'école, la langue usuelle est le français et c'est la seule langue que l'on accepte. Justement, je pense que ça contribue à éviter des difficultés, parce que quand on voit d'autres élèves qui parlent dans une langue que l'on ne comprend pas et qui se mettent à rire, on peut facilement imaginer qu'ils se moquent ou quelque chose de ce type-là.'..... 'Maintenant, il est vrai qu'on fait parfois des exceptions pour les élèves venant du DASPA. Au départ quand ils arrivent, ils ne comprennent pas du tout le français. Il arrive qu'on demande à un élève d'être interprète à des moments bien déterminés, on parle parfois en anglais à ces élèves pour au minimum faciliter leur intégration au départ, mais on veille, assez rapidement à passer au français.'

L'organisation du DASPA est divisée en deux systèmes. Pour les élèves du premier et deuxième degré, les élèves les plus jeunes, il y a la classe passerelle. Dans cette classe les élèves suivent tous les cours, c'est-à-dire les mathématiques, les sciences, la religion catholique, l'éducation physique, les activités manuelles et 20 heures de Français Langue Etrangère (FLE). Ce cours est construit spécialement pour l'enseignement du français pour les (non-) Primo-arrivants. Les élèves plus âgés, de la troisième à la sixième année ne suivent pas tous les cours en groupe, comme dans la classe

passerelle, mais suivent des cours réguliers à part de 15 heures de FLE par semaine. Pour l'apprentissage du FLE, les élèves de tous les degrés sont mélangés en fonction de leur niveau.

Le FLE est offert aux élèves à différents niveaux. Un niveau accueil et un niveau 1 à 3. Suite à l'acquisition du niveau accueil, les élèves passent à l'étape suivante, c'est-à-dire le niveau suivant (niveau 1). Chaque étape dure environ 6 mois. Pour les élèves qui ne sont pas dans la classe passerelle, cela veut dire qu'ils ne peuvent pas suivre d'autres cours (réguliers) pendant qu'ils suivent les cours du FLE. On ne demande pas aux élèves de la classe DASPA d'apprendre le néerlandais pendant leur première année. Dans la deuxième année, il y a un cours de Néerlandais Langue Etrangère, spécialement pour les débutants de la langue néerlandaise, pendant 1 ou 2 heures par semaine. L'apprentissage du néerlandais est obligatoire dans l'enseignement à Bruxelles.

Les objectifs de la classe DASPA se composent de deux principes :

'Un premier grand objectif c'est l'apprentissage du français. Le deuxième objectif c'est, intégrer les élèves dans la scolarité en Belgique et en français. Donc cela passe aussi par tous ce qui est coutume scolaire et apprentissage d'une vie d'école'

En ce qui concerne l'enseignement du FLE, la méthode de travail dépend du niveau. Dans le premier niveau, le niveau accueil, il s'agit surtout des activités orales, comme se présenter. En faisant des tâches de ce type, les élèves apprennent premièrement du vocabulaire, ils apprennent à parler, puis ils écoutent les uns les autres et posent des questions. De cette manière, toutes les compétences sont mises en jeu avec un accent sur les compétences orales. Un autre exemple donné pendant l'interview est la tâche d'écrire un texte pour présenter son pays, puis le présenter oralement et les autres élèves posent des questions : *'En fonction de ce qu'on observe, on apprend la grammaire et plus on avance, plus l'écrit prend de l'importance et plus la grammaire se complexifie.'*

Après chaque niveau du FLE il y a une évaluation de langue. Si les élèves réussissent, ils peuvent avancer au niveau qui suit. Dans ces évaluations, toutes les quatre compétences sont représentées.

Les enseignants du FLE ont suivis une formation spécialement pour l'enseignement du FLE. Les autres enseignants, dans la classe passerelle se sont sensibilisés à l'enseignement aux Primo-Arrivants avec une exception pour l'enseignant de l'éducation physique, une matière où la langue prend un rôle moins important que dans les autres matières et où beaucoup se passe par l'imitation.

Les élèves dans la classe DASPA suivent encore des cours régulier avec des enseignants qui n'ont pas suivi une formation spécifique pour ce type d'enseignement, c'est-à-dire, enseigner les élèves qui ne parlent pas bien le français. Mais cette école accueille déjà plus de 10 ans des élèves qui ne comprennent pas encore le français et les enseignants ont donc développé une certaine attitude envers ces élèves et ce type d'enseignement.

Pour conclure, la sous-directrice de l'école francophone est très positive concernant le fonctionnement de la classe passerelle, de la classe DASPA et des progrès que font les élèves pendant cette période :

'Et les progrès sont vraiment stupéfiants. Moi, je les vois toujours à l'inscription et en général je retourne les voir quand ils présentent quelque chose, quand ils ont une évaluation importante et c'est vraiment chouette et positif de voir le parcours qu'ils ont déjà fait en français et de voir vraiment le progrès qu'ils font.'

Selon les réponses dans cette interview, cette école DASPA accueille 30 ENA dans la classe DASPA et environ 50 ENA qui suivent une deuxième année dans ce système. L'école distingue deux types d'ENA, notamment les Primo-Arrivants, qui viennent d'un pays en voie de développement et les Non-Primo-Arrivants qui viennent d'un autre pays en Europe. Les ENA les plus jeunes suivent tous ces cours dans la classe passerelle, les ENA d'âge plus élevé ne suivent que les cours du FLE dans la classe DASPA et ils suivent les autres cours dans une classe régulière. Bien qu'il s'agisse de l'enseignement du français langue seconde, le terme utilisé est le français langue étrangère. L'enseignement du néerlandais dans cette école est aussi le néerlandais langue étrangère. Les ENA sont placés dans une classe de FLE en fonction de leur niveau, ce qui implique qu'ils passent à un nouveau groupe après la réussite d'une évaluation des quatre compétences. L'enseignement de la langue a lieu par des tâches qui se concentrent au début plutôt à l'oral. Les ENA n'ont pas l'autorisation d'utiliser une autre langue dans l'école que le français.

5.2 L'organisation de l'enseignement de l'école néerlandophone

Quant à l'enseignement aux ENA du système néerlandophone à Bruxelles, j'ai interrogé la coordinatrice d'une école OKAN à Bruxelles.

L'école néerlandophone est un établissement créé spécialement pour l'accompagnement et l'enseignement aux ENA, qui compte actuellement 130 élèves et 11 classes OKAN. Dans le couloir, il y a une carte du monde avec les différents pays d'origines des élèves. Malheureusement, au moment de l'interview cette carte n'est plus minutieuse, suite aux inscriptions qui se passent pendant toute l'année scolaire. A cause de ces inscriptions irrégulières, il est aussi difficile de placer les élèves dans un certain groupe. Il arrive qu'il y ait plusieurs inscriptions au même moment et que par résultat une nouvelle classe sera construite. Il y a des inscriptions à n'importe quel moment de l'année scolaire et ces élèves sont placés dans un groupe qui correspond le mieux à leur niveau. Les nouveaux groupes participent à une semaine d'accueil où ils peuvent faire connaissance avec les autres élèves, avec l'école et aussi avec la ville Bruxelles. De plus cette première semaine leur offre un premier contact avec la langue néerlandaise, surtout de manière réceptive.

Les 11 groupes de cette école sont donc tous d'un niveau différent : un groupe d'élèves qui ont déjà suivi une année chez OKAN, mais qui ne maîtrisent pas encore suffisamment la langue néerlandaise pour pouvoir se débrouiller dans l'enseignement régulier, 4 groupes qui ont commencé le premier septembre. Dans ces quatre groupes, les élèves sont placés le plus possible en fonction de leur âge et niveau. Après septembre les nouveaux groupes sont composés sur la base du moment d'inscription et dans ces groupes il n'est plus possible de faire des différenciations par rapport à leur âge ou leur niveau. De plus, certains élèves quittent les classes avant la fin de l'année scolaire à cause d'un départ du pays, d'une référence vers un autre centre d'accueil, ou d'un déménagement de raisons familiales. Grâce à un changement dans l'organisation des classes OKAN cette année scolaire, l'école a le droit de décider à l'aide de leur commission d'admission quels élèves peuvent revenir pour une deuxième année à l'OKAN (la 'terugkomklas'), s'ils ont encore besoin d'un accompagnement.

La communication avec les élèves qui ne comprennent pas encore le néerlandais se passe parfois en anglais ou à l'aide d'un interpréteur téléphonique, le service d'interprètes (tolkendienst). Ce service a toujours des interprètes disponibles dans presque toutes les langues. Pour les employés d'OKAN il est très pratique de pouvoir communiquer avec les élèves, selon la personne interrogée, pour les élèves il est très tranquilisant d'entendre sa propre langue dans cet endroit inconnu. En ce qui concerne l'emploi des langues maternelles des ENA, la coordinatrice affirme¹⁰ :

'Nous essayons évidemment d'encourager l'emploi du néerlandais, mais si les enseignants ou les élèves peuvent s'entraider, il n'y a pas de punitions sévères qui suivent, en fait on le permet. Mais nous essayons en disant 'Vous pouvez essayer en néerlandais ?' Mais ce n'est certainement pas interdit dans notre école, surtout pendant les récréations. Je pense que pour les élèves c'est très agréable.'

Les enfants suivent 28 heures par semaine, il y a 2 heures d'éducation physique, et 26 heures sont réservées pour l'enseignement du néerlandais. Dans les classes plus avancées, il y a aussi 2 heures de religion et 2 heures de français bien que cela ne fasse pas partie de leurs objectifs de développement parce que les écoles régulières soulignent souvent l'importance de la connaissance du français dans le contexte bruxellois.

Dès le début de l'année, l'école enseigne aux élèves un vocabulaire scolaire et dès la deuxième partie de l'année l'accent est de plus en plus mis au vocabulaire de certaines matières

¹⁰ "We proberen het natuurlijk wel aan te moedigen om Nederlands te spreken, maar als wij, of zij elkaar kunnen helpen, dan zijn daar geen strenge straffen aan verbonden ofzo en dan wordt dat eigenlijk wel toegelaten. Maar we proberen het wel altijd van: 'Kunnen jullie het ook in het Nederlands?' Maar het is zeker niet verboden bij ons op school en zeker ook niet tijdens de pauzes. Het is voor de leerlingen denk ik ook heel aangenaam."

comme le vocabulaire de la géographie ou de l'histoire. Cependant ces matières et le contenu de ces matières ne sont pas enseignés comme telle. L'enseignement du néerlandais est basé surtout à des activités et des tâches qui correspondent aux expériences de la vie des élèves. Là où dans le passé l'accent était mis sur l'orthographe ou la grammaire, l'enseignement ne se concentre plus spécifiquement sur ces aspects de la langue appliquée.

À ma question de savoir si, en ne se concentrant que sur l'enseignement du néerlandais, les élèves ne risquaient pas d'avoir un manque de connaissance par rapport aux matières scolaires quand ils passent à l'enseignement régulier, elle m'a donné la réponse suivante¹¹ :

'Il y a une grande différence entre ce qu'on nous demande d'atteindre avec ces élèves dans la classe passerelle dans nos objectifs de développement et ce que l'on leur demande dans l'enseignement régulier et pour nous il n'est pas toujours clair de savoir ce qui est demandé d'une élève qui entre en cinquième année du secondaire en mathématiques. Nous, en tant qu'enseignants OKAN, nous ne connaissons pas les contenus de ces cours et vice versa.'

Pour cela il y a un coach de la formation complémentaire (vervolgcoach), qui est médiateur entre OKAN et l'école régulière. Cette personne a été désignée par le ministère de l'OKAN et elle est responsable d'informer l'école régulière de ce que les élèves ont appris dans la classe OKAN.

Concernant la formation des enseignants, la coordinatrice dit qu'il y a une grande variété. Il y a un nombre d'enseignants qui ont une nomination définitive et qui travaillent déjà depuis quelques années dans les classes passerelles. Si le nombre d'inscriptions augmente au cours de l'année scolaire, certains enseignants sont engagés pendant l'année. Au début, les critères de la classe passerelle par rapport à la formation des enseignants n'étaient pas très élaborés et le lien avec la didactique linguistique n'était pas obligatoire. Ces dernières années, le directeur de l'école a commencé à chercher plus ponctuellement des enseignants avec un diplôme en langues. Cependant, la coordinatrice dit qu'il n'est pas toujours vrai que les enseignants en langues soient meilleurs pour l'enseignement des classes passerelles, parce qu'ils sont habitués à un enseignement plus traditionnel¹²:

¹¹ "Er is een enorm verschil tussen wat men van ons vraagt om met die leerlingen in OKAN te breken in onze ontwikkelingsdoelen en wat er van hen verwacht wordt in het reguliere onderwijs en voor ons is het niet altijd duidelijk van, wat wordt er van hen verwacht als die leerling instroomt in een vijfde jaar algemeen secundair onderwijs wetenschap wiskunde. Dan hebben wij als OKAN-leerkracht er echt geen zicht op van wat gaan die lessen inhoudelijk inhouden. In de omgekeerde richting hetzelfde."

¹² 'Alleen merken wij eigenlijk dat heel veel leerkrachten nog steeds taalonderwijs op de klassieke manier brengen die wel nog een focus hebben op grammatica, woordenschat, en op spelling en als je dat dan via de regels van het taalvaardigheidsonderwijs wilt doen, dan is dat wel compleet anders en het is niet altijd zo dat de taalleerkrachten altijd de beste OKAN leerkrachten zijn geweest. Soms belemmerd dat zelfs het 'out-of-the-box-denken' dat je met dat taalvaardigheidsonderwijs wel moet gaan doen.'

'En fait nous observerons que beaucoup d'enseignants enseignent la langue encore de manière classique en se concentrant sur la grammaire, le vocabulaire et l'orthographe. Si l'on envisage d'appliquer les règles de l'éducation linguistique, c'est complètement différent. Ce n'est pas toujours vrai que les enseignants de langue soient les meilleurs enseignants OKAN. Parfois cela l'empêche de réfléchir de manière plus créative ce qui est nécessaire dans l'éducation en langue.'

Pour l'évaluation des compétences linguistiques, il n'y a pas de tests standardisés qui puissent donner une image exacte de la performance des élèves. L'évaluation a lieu, en général, par des observations faites par différents enseignants et par des consultations avec les collègues, qui prennent la forme d'un conseil par rapport au niveau recommandé pour l'enseignement régulier.

De plus, elle explique que dans les écoles flamandes, le CECR ne forme pas la base de l'évaluation. Pour cela, il n'est pas utile d'utiliser les critères du CECR dans l'évaluation à l'OKAN, parce que ces critères ne sont pas reconnus par les enseignants de l'enseignement régulier.

Selon la coordinatrice il n'y a presque pas d'élèves qui parlent déjà le français. Les ENA dans les bureaux d'accueil néerlandophones sont renvoyés vers OKAN. Le bureau d'accueil 'le petit château', qui est bilingue demande aux enfants s'ils veulent suivre l'enseignement du système néerlandophone ou du système francophone.

Dans cette école OKAN, il y a 130 ENA, divisés sur 11 classes. Un de ces classes est organisé pour les ENA qui suivent une deuxième année dans la classe passerelle. Cette école ne donne donc pas de cours réguliers, mais est uniquement organisée pour l'accueil des ENA. Pour cela, l'accent est mis sur l'enseignement du néerlandais. L'enseignement de la langue se passe par des tâches qui sont liées aux expériences personnelles des élèves. L'évaluation des compétences linguistique a lieu à base des observations des enseignants et non pas à base des tests. Selon la personne interrogée, les écoles régulières flamandes ne connaissent pas les niveaux du CECR et c'est pourquoi ces critères ne sont pas utilisés pour l'évaluation. Dans cette école l'emploi du néerlandais est encouragé mais l'emploi d'autres langues est aussi permis.

5.3 Les opinions et les attitudes des enseignants de l'école francophone

Les questionnaires qui sont distribués parmi les enseignants de l'école francophone ont été remplis par six répondants. Deux de ces répondants enseignent dans les classes régulières dont les Primo-Arrivants se trouvent quand ils n'ont pas cours dans la classe DASPA. Les quatre autres répondants enseignent aux Primo-Arrivants dans la classe passerelle ou dans la classe DASPA. Les enseignants dans ce dernier groupe ont entre 14 et 1.5 années d'expérience, avec une moyenne de 7,4 années et ils enseignent à ce groupe entre 2 et 20 heures par semaine, 12 heures par semaine en moyenne. 4

de ces enseignants donnent donc aussi d'autres cours, notamment : le français, les mathématiques les sciences, le EDM et la religion.

Les enseignants ont tous suivi une formation préparatoire à l'enseignement secondaire dans leur matière. L'un des enseignants a suivi une formation concernant l'enseignement du FLE ou FLS. Un autre a suivi un cours sur le FLE. En dehors d'un répondant, les enseignants donnent une réponse négative à la question de savoir si l'école organise des réunions ou des entraînements concernant l'enseignement aux Primo-Arrivants. Cet enseignant affirme qu'il y a une réunion pour les enseignants du FLE au début et à la fin de l'année. Un des enseignants a des contacts chez l'institut de la formation en cours de carrière avec qui il/ elle parle sur l'enseignement aux Primo-Arrivants. Un autre a des contacts dans un mouvement socio-pédagogique ou il/ elle partage ses expériences.

En ce qui concerne la préparation par leur formation, il y a 5 aspects dont les répondants ne se sentant pas bien préparés (2 répondants n'ont pas (compétemment) rempli le schéma).

Tableau 1. Les aspects dont la formation des enseignants DASPA ne les a pas suffisamment préparés.

<i>Aspect de l'enseignement aux ENA</i>	<i>Nombre de répondants qui ne se sentent pas bien préparés</i>
Stimuler le contact avec d'autres élèves	3 sur 4
Evaluer les connaissances préalables	3 sur 4
Savoir prendre en compte les traumatismes que l'élève peut / a pu subir	3 sur 4
Evaluer le niveau de l'élève à l'arrivée	3 sur 4
Avoir une flexibilité par rapport aux plannings	3 sur 4

Il y a 4 aspects pour lesquels les enseignants ne se considèrent pas encore suffisamment compétents. Ces 4 aspects sont formulés dans le tableau suivant.

Tableau 2. Les aspects dont les enseignants DASPA ne se considèrent pas (encore) compétents.

<i>Aspect de l'enseignement aux ENA</i>	<i>Nombre de répondants qui ne se sentent pas bien préparés</i>
Savoir manier les différences culturelles	1 sur 4
Développer la confiance en soi et la motivation de l'élève	1 sur 4
Evaluer le niveau de l'élève à l'arrivée	1 sur 4
Avoir une flexibilité par rapport aux plannings	1 sur 4

En ce qui concerne la différence entre l'enseignement du français langue étrangère et du français langue seconde, la terminologie est différente que celle utilisée dans cette recherche. Dans cette école, l'enseignement linguistique aux Primo-Arrivants s'appelle français langue étrangère. Cependant, la plupart des enseignants (3 sur 5) sont d'accord que l'enseignement de la langue

française doit être présentée aux Primo-Arrivants de manière différente que par exemple l'enseignement de l'anglais. Les raisons pour cela sont les suivantes :

- 'L'étude et l'enseignement du français doivent être plus approfondis et le rythme de travail accéléré.'
- 'Enseigner le FLE à partir d'actes de parole, de situations de communication et évaluer les 4 compétences. Partir de 'l'assistance à la vie autonome' (l'AAL) pour aborder progressivement l'écrit spécifique du FLE + activités ludiques et vivantes.'
- 'L'enseignement du FLE ressemble à un enseignement en immersion. La difficulté est de mêler les apprentissages (et les usages) du français scolaire et du français de socialisation.'

Un enseignant n'est ni pour, ni contre en disant : 'Oui pour ce qui est des méthodes communicatives, Non pour ce qui est de la finesse de la maîtrise de la langue.'

Tous les enseignants affirment que l'évaluation des compétences linguistiques trouve lieu de manière périodique et donc à la fin de chaque période et que ces évaluations se concentrent sur les quatre compétences.

En ce qui concerne les attitudes, les réponses données par les enseignants sont les suivantes :

Tableau 3. Les attitudes des enseignants DASPA par rapport aux langues et cultures des ENA.

<i>Question</i>	<i>Pas du tout d'accord</i>	<i>Pas d'accord</i>	<i>D'accord</i>	<i>Tout à fait d'accord</i>
Je trouve qu'il est important de savoir quelles sont le(s) langue(s) que les élèves parlent, écrivent ou comprennent.			5	1
Les élèves n'ont pas besoin de partager avec la classe des informations sur leur(s) langue(s) puisque le but est l'apprentissage du français.	1	2	3	
Ce n'est pas nécessaire que les élèves partagent avec la classe de l'information sur leur culture.	4	2		
Je trouve que tous les enseignants de la classe DASPA doivent connaître le lieu de provenance des élèves et certains aspects de leurs cultures.	1		3	2
Je trouve que les élèves doivent utiliser le plus souvent possible le français à l'école.				6
Je trouve qu'il n'est pas nécessaire que les élèves parlent le plus souvent possible le français à la maison.	4	1		1
Je trouve que les parents des élèves doivent parler le plus souvent possible le français à leurs enfants.	1	1	2	1
Je trouve qu'il ne devrait pas être permis aux élèves de parler une autre langue que le français à l'école.		1	5	
Si les élèves continuent de se développer dans	2	1	2	1

leur(s) langue(s) maternelle(s), cela les empêchera de se développer en français				
--	--	--	--	--

Les enseignants diffèrent parfois en opinion, mais on peut conclure qu'ils sont tous d'accord qu'il est important de connaître le(s) langue(s) que l'élève Primo-Arrivant parle, écrit ou comprend. Ils ne sont tous pas d'accord à l'idée que le partage d'information sur la culture des élèves ne soit pas important. Ils sont tous tout à fait d'accord avec le fait qu'il faut parler le plus possible le français à l'école. 5 sur 6 enseignants trouvent qu'il ne devrait pas être permis aux élèves d'utiliser une autre langue que le français à l'école. Ce qui est remarquable est la grande variété de réponses sur les questions concernant l'emploi du français des parents avec leurs enfants et le développement des langues maternelles.

Bien que le terme français langue étrangère soit utilisé pour l'enseignement du français, la plupart des enseignants trouvent que cet enseignement n'est pas pareil à l'enseignement de par exemple l'anglais. Surtout en ce qui concerne l'accent qui, selon les enseignants, est surtout mis à la communication en français. Les enseignants semblent avoir une attitude positive envers les cultures des ENA. La plupart s'exprime positivement au partage de l'information sur la culture et le lieu de provenance des élèves. Pourtant, leur attitude envers le répertoire langagier des ENA est beaucoup moins positive. La plupart des enseignants trouvent qu'il est nécessaire que les ENA parlent le français à la maison et que le partage de l'information sur leurs langues n'est pas nécessaire dans la classe. De plus, tous les enseignants trouvent que le français doit être la seule langue utilisée à l'école.

5.4 Les opinions et les attitudes des enseignants de l'école néerlandophone

Dans l'école néerlandophone, 9 enseignants ont participé au questionnaire. Ces enseignants ont entre 13 ans et 5 mois d'expérience avec une moyenne de 4,4 années. Ils y travaillent tous 22 heures par semaine.

Comme l'enseignement à cette école se concentre uniquement sur l'enseignement de la langue, les enseignants n'enseignent pas d'autres matières, à l'exception d'un répondant qui enseigne les mathématiques et les technologies de l'information et de la communication (TIC) aux ENA dans la classe pour ceux qui suivent une deuxième année chez en classe passerelle (terugkomklas).

Tous les enseignants n'ont pas suivi de formation préparatoire à l'enseignement. Les formations suivies par les répondants sont les suivantes:

- En art
- Master en droit, encore en train de suivre la formation des enseignants spécifique

- En linguistique appliquée
- En langues et cultures africaines / spécialisation en néerlandais langue seconde
- Sciences littéraires germanophones
- En néerlandais et géographie
- En français
- Sciences sociales et formation des enseignants anglais

4 répondants ont aussi suivi un cours préparatoire à l'enseignement aux ENA, notamment :

- Sur la pédagogie Steiner
- Une spécialisation en néerlandais langue seconde
- Quelques programmes de recyclage

Un des répondants a rempli qu'il/ elle n'a été présent qu'à une école à Bruges pour l'observation d'un cours.

Tous les enseignants affirment que l'école organise des réunions ou entraînements concernant l'enseignement aux ENA où les sujets ; les objectifs de développement des ENA, l'enseignement de la langue et l'enseignement de la langue par tâches.

4 des répondants parlent de ses expériences d'OKAN avec des amies ou de la famille qui travaillent aussi dans l'enseignement. Un répondant travaille aussi dans une école avec beaucoup d'élèves allophones et partage avec ses collègues ses expériences de l'enseignement chez OKAN. Un répondant est membre d'un groupe de travail pour les réfugiés.

En ce qui concerne la préparation par la formation suivie par les répondants, malheureusement pas tous les répondants n'ont rempli tout le schéma. Selon les répondants, les aspects suivants ne sont pas suffisamment traités :

Tableau 4. Les aspects dont la formation des enseignants OKAN ne les a pas suffisamment préparée.

<i>Aspect de l'enseignement aux ENA</i>	<i>Nombre de répondants qui ne se sentent pas bien préparés</i>
Accueillir ces élèves dans la nouvelle classe	4 sur 7
Savoir manier les différences culturelles	5 sur 7
Stimuler le contact avec d'autres élèves	4 sur 7
Savoir prendre en compte les traumatismes que l'élève peut / a pu subir	8 sur 8
Evaluer le niveau de l'élève à l'arrivée	4 sur 6
Enseigner le néerlandais langue seconde	3 sur 5
Enseigner aux élèves qui n'ont jamais été à	5 sur 6

l'école	
Savoir manier les différences individuelles entre les élèves	5 sur 8

D'autres aspects dont certains enseignants ne se considèrent pas encore suffisamment compétents sont :

Tableau 5. Les aspects dont les enseignants OKAN ne se considèrent pas (encore) compétents.

<i>Aspect de l'enseignement aux ENA</i>	<i>Nombre de répondants qui ne se sentent pas bien préparés</i>
Stimuler le contact avec d'autres élèves	1 sur 7
Savoir prendre en compte les traumatismes que l'élève peut / a pu subir	5 sur 6
La communication non-verbale avec les élèves	1 sur 6
Evaluer les connaissances préalables de l'élève	1 sur 7
Développer la confiance en soi et la motivation de l'élève	2 sur 6
Evaluer le niveau de l'élève à l'arrivée	1 sur 5
Enseigner le néerlandais langue seconde	1 sur 7
Enseigner aux élèves qui n'ont jamais été à l'école	3 sur 7

La plupart (7 sur 9) des enseignants trouvent qu'il n'y a pas de distinction entre l'enseignement de la langue étrangère et de la langue seconde. Pourtant, dans leurs réponses, ces répondants appuient sur les aspects positifs de l'enseignement de la langue de la classe passerelle et trouvent que l'enseignement de la langue étrangère devrait être proposé de la même manière. C'est-à-dire, avec une plus grande importance des quatre compétences et un rôle limité pour l'enseignement de la grammaire. Ceux qui trouvent qu'il y a quand-même une différence entre la langue seconde et la langue étrangère écrivent¹³ :

- 'le premier but de l'OKAN est l'autonomie des élèves qui n'ont parfois pas d'expérience éducative, c'est pourquoi les cours doivent plus se concentrer sur la conversation.

● ¹³ 'Het eerste doel van OKAN is zelfredzaamheid en de doelgroep van OKAN heeft soms geen school-ervaring, waardoor de lessen meer spreekvaardigheid moeten bevatten.'
 ● 'Van anderstaligen die hier aankomen wordt het Nederlands de eerste taal in hun actieve leven. Tweede taal is bijvoorbeeld Frans leren tot zeer goede noties.'

- Pour les élèves allophones qui arrivent ici le néerlandais sera leur première langue dans la vie active. La langue seconde est par exemple le français jusqu'à un très bon niveau.

En ce qui concerne l'évaluation des compétences linguistiques, les répondants indiquent qu'il y a de différents thèmes et quand un thème se termine, il y aura une évaluation des quatre compétences. Les élèves reçoivent donc 5 fois par an un bulletin. De plus, les progrès sont enregistrés à l'aide d'observations et de consultations avec les collègues.

Les réponses des enseignants concernant les attitudes se trouvent dans le tableau suivant :

Tableau 6. Les attitudes des enseignants OKAN par rapport aux langues et cultures des ENA.

<i>Question</i>	<i>Pas du tout d'accord</i>	<i>Pas d'accord</i>	<i>D'accord</i>	<i>Tout à fait d'accord</i>
Je trouve qu'il est important de savoir quelles sont le(s) langue(s) que les élèves parlent, écrivent ou comprennent.			3	6
Les élèves n'ont pas besoin de partager avec la classe des informations sur leur(s) langue(s) puisque le but est l'apprentissage du français.	5	4		
Ce n'est pas nécessaire que les élèves partagent avec la classe de l'information sur leur culture.	8	1		
Je trouve que tous les enseignants de la classe OKAN doivent connaître le lieu de provenance des élèves et certains aspects de leurs cultures.		2	6	
Je trouve que les élèves doivent le plus souvent possible utiliser le néerlandais à l'école.		1	6	2
Je trouve qu'il n'est pas nécessaire que les élèves parlent le plus souvent possible le néerlandais à la maison.		5	3	
Je trouve que les parents des élèves doivent parler le plus souvent possible le néerlandais à leurs enfants.		5	4	
Je trouve qu'il ne devrait pas être permis aux élèves de parler une autre langue que le néerlandais à l'école.	5	3	1	
Si les élèves continuent de se développer dans leur(s) langue(s) maternelle(s), cela les empêchera de se développer en néerlandais	6	3		

Les enseignants sont tous d'accord qu'il faut avoir de l'information concernant les langues et les cultures des ENA et qu'il est important que les élèves puissent partager ces informations avec le groupe. Cependant, 2 répondants trouvent qu'il n'est pas important pour les enseignants de l'OKAN, d'avoir une connaissance de la culture du pays de provenance des ENA. A part d'un répondant, tous les enseignants sont contre l'idée que les ENA ne sont pas permis d'utiliser d'autres langues à l'école. La plupart des enseignants trouvent que les ENA doivent le plus souvent possible utiliser le néerlandais à l'école et aussi qu'il est nécessaire que les ENA utilisent le plus souvent possible le

français à la maison, tandis qu'ils sont d'avis que le développement du répertoire langagier maternelle n'empêchera pas le développement du néerlandais.

Pour l'enseignement à la classe passerelle de cette école, il n'est pas obligatoire d'avoir suivi une formation préparatoire à l'enseignement en langue. Par cela, les formations suivies par les répondants varient. La plupart des enseignants trouvent qu'il n'y a pas de différence entre l'enseignement de la langue seconde et de la langue étrangère. Ils sont d'avis que, pour l'enseignement du néerlandais ainsi que l'anglais, il est important de faire attention aux quatre compétences et d'enseigner à l'aide de tâches communicatives. Leurs attitudes envers les langues et les cultures des ENA semblent être positives. Cependant deux de leurs attitudes sont contradictoires, notamment qu'il est important que les ENA utilisent le néerlandais à la maison, avec leurs parents, mais que le développement du répertoire maternelle n'empêche pas leur développement du néerlandais.

6. Conclusion

Cette mémoire a tenté de formuler les différences entre le système francophone et néerlandophone dans l'enseignement aux ENA à l'aide d'information acquises dans une école secondaire francophone et dans une école secondaire néerlandophone qui organisent de l'enseignement aux ENA. Six questions sont formulées pour trouver une réponse à la question de recherche. Ces questions sont en relation avec les aspects qui, selon la littérature, sont importants pour optimiser l'accueil des ENA dans l'enseignement belge. Ces aspects sont (1) les objectifs de ces deux écoles, (2) les différences entre la langue étrangère et la langue seconde, (3) la formation des enseignants, (4) les attitudes des enseignants envers le répertoire langagier maternel des ENA, (5) les attitudes des enseignants envers leurs langues et cultures et (6) l'évaluation des compétences.

En ce qui concerne les objectifs des classes pour les ENA, le système néerlandophone semble mettre l'accent sur l'apprentissage du néerlandais. '*..leur apprendre le plus vite possible le néerlandais..*' (VLOR, 2013 :7), confirmant la recherche de Hambye et Lucchini (2005). Le système francophone semble mieux prendre en compte les besoins individuels des ENA. '*..proposer un accompagnement scolaire et pédagogique adapté aux profils d'apprentissage des élèves primo-arrivants..*'.

Bien que la distinction entre la langue seconde et la langue étrangère ne soit pas connue par tous les répondants, les deux écoles soulignent l'importance de l'apprentissage de la nouvelle langue en faisant des tâches et des activités authentiques. L'enseignement de la grammaire ou de l'orthographe prend de moins en moins importance et l'accent est mis sur la production orale, certainement au début. Les deux écoles sont donc d'avis que l'enseignement de la langue de manière traditionnelle ne fonctionne pas pour l'enseignement des ENA. En ce qui concerne la terminologie, les opinions varient encore. Ainsi, l'enseignement du français aux ENA s'appelle le FLE ; français langue étrangère, si selon la terminologie appliquée dans cette recherche il s'agit du FLS ; français langue seconde. Il est important de voir qu'il y a une différence entre ces deux types de l'enseignement de la langue, parce qu'il s'agit des objectifs différents. La plus grande différence dans les objectifs de l'apprenant est que l'apprenant de la langue seconde apprend cette langue pour pouvoir communiquer dans la vie quotidienne, tandis que l'apprenant de la langue étrangère n'utilise que cette langue, par exemple, pendant les vacances (Appel et Vermeer 1994).

En ce qui concerne la préparation à l'enseignement aux ENA par la formation des enseignants, en moyenne les enseignants d'OKAN ont suivi plus de cours ou entraînements, attendent plus de réunions sur l'enseignement aux ENA et ont plus de contacts avec qui ils partagent leurs expériences. En revanche, les enseignants du DASPA ont tous suivi une formation préparatoire à l'enseignement au secondaire ce qui ne vaut pas pour tous les enseignants de l'OKAN. Leurs

formations sont très diverses. Ce fait explique peut-être pourquoi les enseignants de l'OKAN se sentent en commun moins préparé pour l'enseignement aux ENA par leur formation. Les aspects indiqués par la plupart des répondants sont : 'stimuler le contact avec d'autres élèves', 'savoir prendre en compte les traumatismes que l'élève peut / a pu subir' et 'l'évaluation du niveau de l'élève à l'arrivée'. Cependant, les enseignants d'OKAN se sentent en commun pourtant plus compétents dans les aspects qui sont évalués dans le questionnaire. Cela pourrait avoir à faire avec le fait qu'ils n'enseignent que les ENA et non pas de cours réguliers et qu'ils passent donc 22 heures par semaine avec ces élèves. Aussi, les enseignants OKAN ont suivi en moyen plus de cours sur l'enseignement aux ENA. L'aspect dont la plupart des enseignants ne se considèrent pas encore suffisamment compétent est : Savoir prendre en compte les traumatismes que l'élève peut / a pu subir. Cela correspond avec les opinions des enseignants du PABO aux Pays Bas (Prins, 2014).

Selon la recherche du VLOR (2013) OKAN et DASPA n'échangent pas de l'information sur leur enseignement, mais ce qui est remarquable est que, selon cette recherche, ni le DASPA, ni l'OKAN n'ont de contacts avec d'autres écoles DASPA ou OKAN.

En ce qui concerne les attitudes des enseignants envers les langues et les cultures des ENA, tous les répondants sont d'accord pour dire qu'il est important que les enseignants sachent quelle(s) langue(s) parlent ou comprennent leurs élèves. Aussi, la plupart des répondants sont d'accord à l'idée qu'il faut connaître le lieu de provenance et certains aspects de la culture des ENA. Avec la thèse qu'il est important pour les élèves de partager cette information sur leur(s) langue(s) maternelle(s) avec la classe, les enseignants OKAN sont tous d'accord, mais la moitié des enseignants DASPA sont d'accord. En outre, tous les enseignants sont d'accord qu'il est important que les élèves partagent de l'information sur leur culture avec la classe. Les deux écoles n'ont pas la même opinion par rapport à la thèse qu'il faut permettre aux ENA de parler d'autres langues que le français / néerlandais à l'école. La plupart des enseignants DASPA sont d'accord, mais la plupart des enseignants OKAN s'expriment contre cette thèse. Enfin, avec la thèse que le développement de la/ les langue(s) maternelle(s) empêchera l'apprentissage du français/ néerlandais, la plupart des enseignants DASPA sont d'accord, cependant tous les enseignants OKAN s'expriment contre. Au contraire de l'hypothèse que les enseignants OKAN ont une attitude plus positive envers l'emploi des langues maternelles à la maison, ainsi qu'à l'école. De plus, certains enseignants OKAN indiquent que cela les aidera à apprendre la nouvelle langue.

Pourtant, il y a deux résultats remarquables. Premièrement, les enseignants de l'école DASPA ont une attitude positive envers la culture des ENA, mais semblent être beaucoup moins positifs en ce qui concerne le partage de l'information sur, et l'emploi de leur(s) langue(s) maternelle(s). Deuxièmement, les enseignants de l'école OKAN semblent avoir une attitude positive envers le partage de l'information et l'emploi de(s) langue(s) maternelle(s), mais trouvent aussi qu'il est

nécessaire que les ENA utilisent le néerlandais à la maison, tandis qu'ils ne pensent pas que le développement du répertoire langagier maternel empêchera le développement en néerlandais. Quelques répondants écrivent même que le développement du répertoire langagier maternel peut aider le développement du néerlandais.

Concernant l'évaluation des compétences langagières des ENA, les deux écoles ont une méthode comparable. DASPA et OKAN soulignent l'importance de l'enseignement par tâches et activités et l'évaluation des quatre compétences. Les écoles ne parlent pas d'une cinquième compétence, c'est-à-dire la compétence de la conversation. Les compétences sont évaluées de manière périodique, à la fin de chaque thème. Pour les élèves du DASPA, ces évaluations sont importantes pour le passage à un niveau suivant. C'est en contraste avec l'école OKAN où les ENA restent dans le même groupe pendant toute l'année scolaire et il n'y a donc pas de tests spécifiquement pour la détermination du niveau. Cependant, les objectifs de développement posent quelques critères pour l'évaluation des compétences. A la fin de l'année, les enseignants communiquent aux enseignants de la nouvelle école quel est le niveau de l'élève. Il n'y a donc pas de test d'admission et les enseignants se fondent sur les observations qu'ils ont faites pendant toute l'année.

Pour conclure, les différences entre le système francophone et le système néerlandophone dans l'enseignement aux ENA se trouvent principalement dans les domaines organisateurs et dans les attitudes des enseignants envers le répertoire langagier maternel des ENA

5. Discussion

En interprétant les résultats de cette recherche, il faut rendre compte du fait que les deux écoles qui sont interrogées ne sont peut-être pas représentatives pour les autres écoles OKAN ou DASPA. Aussi, l'école OKAN de cette recherche fonctionne uniquement pour l'accompagnement des ENA, tandis que l'école DASPA organise aussi de l'enseignement régulier. Par conséquent l'école OKAN compte 130 ENA et l'école DASPA en compte 30. Comme la plupart des élèves à l'école DASPA sont belges, cela rend l'emploi du français à l'école plus importante. La recherche est donc limitée à cause du nombre de répondants et du type d'enseignement.

Pourtant, trois résultats de cette recherche sont particulièrement intéressants.

Premièrement, le fait qu'il n'y ait pas de contacts entre les écoles DASPA et OKAN fait que l'accompagnement des ENA en Belgique ne se passe pas de manière uniforme. Selon cette recherche, ce ne sont pas seulement les écoles OKAN et DASPA qui n'échangent pas d'information, mais aussi les écoles OKAN qui ne communiquent pas avec d'autres écoles OKAN et la même chose pour les écoles DASPA. Un échange des expériences peut être de valeur pour comparer le fonctionnement de son propre enseignement avec celui d'une autre école. Cela peut être important, pas seulement parmi les écoles néerlandophones ou francophones, mais aussi entre les écoles néerlandophones et francophones. Puisque, comme les systèmes fonctionnent de manière différente, il est intéressant de voir quelles sont les différences et pourquoi.

Deuxièmement, les enseignants OKAN, ainsi que les enseignants DASPA indiquent qu'ils ne se sentent pas suffisamment compétents dans deux aspects qui correspondent à la recherche de Prins (2014), parmi les enseignants de l'enseignement primaire aux Pays Bas. Ces deux aspects sont : 'Savoir prendre en compte les traumatismes que l'élève peut / a pu subir' et 'Evaluation du niveau de l'élève à l'arrivé'. Il me semble important que les formations éducatives, ainsi que la direction des écoles qui offrent un enseignement aux ENA se rend compte qu'il peut être nécessaire d'offrir aux (futur-) enseignants une forme d'entraînement dans ces aspects pour optimiser la manière dont les ENA sont accueillis.

Finalement, selon les résultats de cette recherche, il y a une différence entre les deux écoles en ce qui concerne les attitudes envers les langues des ENA. Les enseignants de l'école DASPA trouvent qu'il n'est pas nécessaire que l'ENA partage avec le groupe de l'information sur leur(s) langue(s) maternelle(s). Ils trouvent que le français doit être la seule langue à l'école, qu'il est important que les ENA utilisent le français le plus souvent possible à la maison et avec leurs parents. De plus, la moitié des répondants DASPA trouve que le développement du répertoire langagier maternel peut empêcher le développement du français. Ces résultats correspondent aux résultats de la recherche menée par Ramaut, Sierens, Bultynck, Van Avermaet, Slembrouck, Van Gorp et Verhelst (2013), qui concluent que les enseignants flamands ont une vue éducative monolingue. Dans ce cas,

cette vue monolingue est aussi trouvée parmi les enseignants dans le système francophone. Les enseignants de l'école OKAN semblent avoir une attitude plus positive envers les langues des ENA et l'emploi de ces langues à l'école. Pourtant, ils trouvent aussi qu'il est nécessaire d'utiliser le plus souvent le néerlandais à la maison. Presque la moitié des répondants est d'avis qu'il est nécessaire que les ENA parlent le néerlandais avec leurs parents.

La prise en compte du répertoire langagier maternel est importante dans l'enseignement de la langue seconde, ne pas seulement pour assurer le développement de la langue seconde, mais aussi pour le développement de la confiance en soi de l'ENA. Cette confiance en soi est nécessaire pour le développement des compétences sociales et académiques. Ici le rôle des enseignants est important c'est en valorisant leur(s) langue(s) et culture(s), qu'ils peuvent aider l'ENA à trouver son lieu dans la société.

7. Littérature

AgOdi (2012) Rapport onthaalonderwijs 2011-2012.

http://www.ond.vlaanderen.be/wegwijs/agodi/pdf/onthaalonderwijs/Rapport_AGODI_Onthaalonderwijs_OKAN_2010-2012.pdf

Auger, N. (2008). Favoriser le plurilinguisme pour aider à l'insertion scolaire et sociale des élèves nouvellement arrivés (ENA). *GLOTTOPOL, Revue de sociolinguistique*, 11.

Boves, T., Gerritsen M. (1995) 'Taalattitudes', *Hoofdstuk 9 uit Inleiding in de Sociolinguïstiek. Utrecht: Aula*, blz. 279-291.

Vijfeijken, M, Schilt-mol, T, 2011, Nieuwkomers in het basisonderwijs, onderzoek naar Onderzoek naar benodigde competenties van leerkrachten, intern begeleiders en schoolleiders die werken met nieuwkomers, *eindhoven school of education*

http://www.lowan.nl/documenten_po/11april2012_Nieuwkomers_in_het_basisonderwijs_definitief.pdf

Castellotti, V., & Moore, D. (2010). Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire. *L'intégration linguistique et éducative des enfants et des adolescents issus de l'immigration: Études et ressources*, 4.

Ceuleers, E. (2008). Variable identities in Brussels. The relationship between language learning, motivation and identity in a multilingual context. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 29(4), 291-309.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues* (p. 106). Paris: Didier

De Cort, G. (2010) *Taalattitudes van Nederlandstalige en anderstalige kinderen in Vlaanderen. Mémoire de Master Université Gent.*

Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.

Cortier, C. (2007). Accueil et scolarisation des élèves allophones à l'école française. *Diversité VEI*, 151(décembre 2007), 145-155.

Cummins, J. (2001). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire* (Vol. 23). Multilingual Matters.

Dumcius, R., Nicaise, I., Balcaite, I., Huttova, J., & Siarova, H. (2012). Study on educational support for newly arrived migrant children. *status: published*.

Hambye, P., & Lucchini, S. (2005). Diversité sociolinguistique et ressources partagées. Regards critiques sur les politiques d'intégration linguistique en Belgique'. *Revista de Sociolingüística*.

- Höhne, J. (2013). Language integration of labour migrants in Austria, Belgium, France, Germany, the Netherlands and Sweden from a historical perspective. *Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung*.
- Houssonlogé, D (2013) L'accueil des Primo-arrivants à l'école, dispositifs législatifs *Analyse UFAPEC N°35.1*. <http://www.ufapec.be/files/files/analyses/2013/3513-primos-arrivants.pdf>
- Huver, E. (2008). «Comparons nos langues» et/ou «Mobilisons nos ressources»? Approche par scénario et insertion scolaire et sociale des enfants allophones *Castellotti, V. et Huver E. coord, «Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants», Glottopol, (11)*.
- Huver, E. (2012). L'évaluation des enfants nouveaux arrivants: problèmes spécifiques ou problématiques transversales? *Diversité VEI, (169)*, pp-175.
- Janssens R., (2007), *Van Brussel gesproken. Taalgebruik, taalverschuivingen en taalidentiteit in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest*. Brussel, VUBPRESS.
- Living in translation: handleiding voor expats over de taalsituatie in België
<http://www2.derand.be/livingintranslation//pdf/LivingintranslationNL.pdf> 21-02-15
- Meyerhoff, M. (2015). *Introducing sociolinguistics*. Taylor & Francis.
- Mortelmans, D. (2007). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Acco.
- Nederlandse Taalunie (2008). Gemeenschappelijk Europees referentiekader voor moderne vreemde talen: Leren, onderwijzen, beoordelen. *Den Haag*.
- Van Oers, R., Ersbøll, E., & Kostakopoulou, T. (Eds.). (2010). *A Re-definition of Belonging?: Language and Integration Tests in Europe* (Vol. 20). Brill.
- Prins, A. (2014). Quelle formation pour les enseignants des Enfants Nouvellement Arrivés aux Pays Bas? Mémoire de bachelor *Université Utrecht*.
- Pulinx, R., Agirdag, O. & Van Avermaet, P. (2014). Taal en onderwijs. Percepties en praktijken in de klas. In Clycq, N., Timmerman, C., Van Avermaet, P. & al. (eds), *Oprit 14. Naar een schooltraject zonder snelheidsbeperkingen*, Gent, Academia Press.
- Ramaut, G., Sierens, S., Bultynck, K., Van Avermaet, P., Slembrouck, S., Van Gorp, K., & Verhelst, M. (2013). Evaluatieonderzoek van het project 'Thuistaal in onderwijs' (2009-2012): eindrapport maart 2013.
- Schipper, S. (2009). Het Vlaamse dilemma: over taalbeleid en mensenrechten. *Internationale Spectator, 63(11)*, 583.
- Sprietsma, M. (2009). Discrimination in grading? Experimental evidence from primary school. *Experimental Evidence from Primary School, 09-074*.
- Staatsen, F., Heebing, S., & van Renselaar, E. (2009). *Moderne vreemde talen in de onderbouw*. Coutinho.

VLOR (2013) Advies over het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomer.

http://www.vlor.be/sites/www.vlor.be/files/ar-ar-adv-011_0.pdf

Weber, J. J. (2014). *Flexible multilingual education: putting children's needs first* (Vol. 38). Multilingual Matters.

Werkgroep Anderstalige nieuwkomers steunpunt NT2 (2004) De opvang van Anderstalige nieuwkomers in de reguliere klas en de onthaalklas.

http://www.cteno.be/downloads/an_brochure_lo.pdf

Chaltin, K. (2013). Het Nederlandstalig onderwijs in Brussel. BRIO

<http://www.briobrusseel.be/ned/webpage.asp?WebpageId=1115>

9. Appendices

Questionnaire; enseignement aux Primo-Arrivants

Chèr(e) enseignant(e),

Ce questionnaire fait partie d'une recherche concernant l'enseignement aux Primo-Arrivants à Bruxelles. Cette recherche envisage de dresser une carte de l'enseignement qui leur est proposé.

Merci de votre participation.

A. Information de base

1. Depuis quand enseignez-vous dans la classe DASPA ?

.....

2. Combien d'heures par semaine?

.....

3. Enseignez-vous encore d'autres matières scolaires? Si oui, laquelle / lesquelles et pour combien d'heures par semaine ?

.....

4. Quelle(s) formation(s)/ étude(s) avez-vous suivie(s)?

.....

5. Avez-vous suivi des entraînements, ou des cours concernant l'enseignement aux Primo-Arrivants ? si oui, le(s)quel(s) ?

.....

6. Est-ce que votre école organise des réunions ou des entraînements concernant l'enseignement aux Primo-Arrivants ?

.....

.....

7. Si oui, quels étaient/sont les sujets de ces réunions et/ ou de ces entraînements ?

.....

.....

8. Avez-vous des contacts en dehors de votre école pour échanger des opinions ou des expériences concernant l'enseignement aux Primo-Arrivants ? Si oui, lesquels ?

.....

B. Préparation par la formation

Indiquez pour chaque aspect de l'éducation dans quelle mesure il est traité dans votre formation et dans quelle mesure vous vous considérez compétent concernant ces aspects.

		Suffisamment traité	Insuffisamment traité	Suffisamment compétent(e)	Insuffisamment compétent(e)
Compétences Interpersonnelles	L'accueil de ces élèves dans la nouvelle classe				
	Savoir manier les différences culturelles				
	Stimuler le contact avec d'autres élèves				
	La communication non-verbale avec les élèves				
Compétences pédagogiques	Evaluer les connaissances préalables de l'élève				
	Savoir prendre en compte les traumatismes que l'élève peut / a pu subir				
	Développer la confiance en soi et la motivation de l'élève				
Compétences didactiques	Evaluation du niveau de l'élève à l'arrivée				
	Enseignement du français langue seconde				
	Enseignement aux élèves qui n'ont jamais été à l'école				

		Suffisamment traité	Insuffisamment traité	Suffisamment compétent	Insuffisamment compétent
Compétences organisatrices	Savoir manier les différences individuelles entre les élèves				
	Flexibilité par rapport aux plannings				

C. Enseignement linguistique

1. Selon vous, l'enseignement du français langue de l'école doit-il être le même que celui d'une langue étrangère (comme l'anglais par exemple) ? *Encercler votre réponse.* Oui / Non
 Veuillez expliquer votre choix.

.....

.....

.....

2. De quelle manière enregistre-t-on les progrès langagiers des élèves dans votre école ?

.....

.....

.....

3. De quelle manière et quand évalue-t-on les progrès langagiers ? Cette évaluation est-elle marquée par un test sommatif à la fin de l'année?

.....

.....

.....

D. Langue et culture

Ces questions concernent votre opinion. Cochez votre choix. Le mot 'élèves' ici veut toujours dire les Primo-Arrivants.

1. Je trouve qu'il est important de savoir quelles sont le(s) langue(s) que les élèves parlent, écrivent ou comprennent.
 pas du tout d'accord
 pas d'accord
 d'accord
 tout à fait d'accord

2. Les élèves n'ont pas besoin de partager avec la classe des informations sur leur(s) langue(s) puisque le but est l'apprentissage du français.
 pas du tout d'accord
 pas d'accord
 d'accord
 tout à fait d'accord

3. Ce n'est pas nécessaire que les élèves partagent avec la classe de l'information sur leur culture.
 pas du tout d'accord
 pas d'accord
 d'accord
 tout à fait d'accord

4. Je trouve que tous les enseignants de la classe DASPA doivent connaître le lieu de provenance des élèves et certains aspects qui relèvent de leurs cultures.
 pas du tout d'accord
 pas d'accord
 d'accord
 tout à fait d'accord

5. Je trouve que les élèves doivent parler le plus souvent possible le français à l'école.
 pas du tout d'accord
 pas d'accord
 d'accord
 tout à fait d'accord

6. Je trouve qu'il n'est pas nécessaire que les élèves parlent le plus souvent possible le français à la maison.
 pas du tout d'accord
 pas d'accord
 d'accord
 tout à fait d'accord

7. Je trouve que les parents des élèves doivent parler le plus souvent possible le français à leurs enfants.
- pas du tout d'accord
 - pas d'accord
 - d'accord
 - tout à fait d'accord
8. Je trouve qu'il ne devrait pas être permis aux élèves de parler une autre langue que le français à l'école.
- pas du tout d'accord
 - pas d'accord
 - d'accord
 - tout à fait d'accord
9. Si les élèves continuent de se développer dans leur(s) langue(s) maternelle(s), cela les empêchera de se développer en français.
- pas du tout d'accord
 - pas d'accord
 - d'accord
 - tout à fait d'accord

E. Remarques complémentaires

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Merci de votre participation!

Enquête; onderwijs aan Anderstalige Nieuwkomers

Beste onderwijzer,

Deze enquête maakt deel uit van een onderzoek naar het onderwijs aan nieuwkomers in Brussel. Dit onderzoek tracht in kaart te brengen op welke manier deze leerlingen worden begeleid en onderwijs wordt geboden. Hartelijk bedankt voor uw medewerking.

F. Achtergrond

9. Hoe lang bent u al werkzaam als onderwijzer aan OKAN-klassen?

.....

10. Voor hoeveel uur per week?

.....

11. Doceert u nog andere vakken? Zo ja, welke en voor hoeveel uur per week?

.....

12. Welke opleiding(en) heeft u gevolgd?

.....

13. Heeft u trainingen, of cursussen gevolgd voor het onderwijzen van Anderstalige Nieuwkomers? Zo ja, welke?

.....

14. Worden er op uw werk vergaderingen of trainingen georganiseerd over het onderwijs aan Anderstalige Nieuwkomers?

.....

.....

15. Zo ja, wat was/is het onderwerp van deze vergadering(en) / training(en)?

.....

.....

16. Heeft u contacten buiten uw school waarmee u ervaringen en meningen over het onderwijs aan Anderstalige Nieuwkomers uitwisselt? Zo ja, welke?

.....

.....

G. Voorbereiding vanuit de opleiding.

Zet een kruis in de kolom die van toepassing is en geef bij elk van de volgende aspecten van onderwijs aan in hoeverre deze aan bod is gekomen binnen uw opleiding en in hoeverre u uzelf er competent in acht.

		Voldoend e aan bod gekomen	Onvoldoend e aan bod gekomen	Voldoend e competen t	Onvoldoend e competent
Interpersoonlijk e competenties:	Opvang van de leerlingen in de nieuwe klas				
	Omgaan met cultuurverschillen				
	Stimuleren van contact met andere leerlingen				
	Non-verbale communicatie met de leerlingen				
Pedagogische competenties:	Inschatten van de voorkennis van de leerling				
	Omgaan met trauma's waar de leerling mogelijk onderlijdt				
	Werken aan het zelfvertrouwen en de motivatie van de leerling				
Didactische competenties:	Evaluatie van het niveau van de leerling bij aankomst				
	Onderwijs van Nederlands als tweede taal				
	Onderwijzen van leerlingen die geen eerder onderwijs hebben gevolgd				

		Voldoende aan bod gekomen	Onvoldoende aan bod gekomen	Voldoende competent	Onvoldoende competent
Organisatorische competenties:	Rekening houden met de individuele verschillen tussen leerlingen				
	Flexibel omgaan met plannings				

H. Taalonderwijs

4. Moet tweede-taalonderwijs volgens u anders worden aangeboden dan vreemde-taalonderwijs? *Omcirkel wat voor u van toepassing is.* Ja / Nee

Verklaar uw keuze.

.....

.....

.....

5. Hoe wordt de voortgangsproces van taalvaardigheid van de leerlingen bijgehouden op uw school?

.....

.....

.....

6. Hoe en wanneer wordt taalvaardigheid van de leerlingen geëvalueerd?

.....

.....

.....

I. Taal en cultuur

Bij deze vragen gaat het om uw persoonlijke mening. Kruis aan wat voor u van toepassing is. Met leerlingen wordt hier steeds bedoeld: Anderstalige Nieuwkomers

10. Ik vind het belangrijk van al mijn leerlingen te weten welke taal, of talen zij spreken, schrijven, of begrijpen.

helemaal mee oneens

mee oneens

mee eens

helemaal mee eens

11. Ik vind het niet nodig dat de leerlingen informatie met elkaar delen over hun moedertaal / moedertalen het doel is immers het leren van het Nederlands.

helemaal mee oneens

mee oneens

mee eens

helemaal mee eens

12. Het is niet nodig dat leerlingen informatie over hun thuiscultuur met elkaar kunnen delen.

helemaal mee oneens

mee oneens

mee eens

helemaal mee eens

13. Ik vind dat alle onderwijzers van de OKAN-klas kennis hebben van de herkomst en aspecten van de cultuur van de leerlingen.

helemaal mee oneens

mee oneens

mee eens

helemaal mee eens

14. Ik vind dat de leerlingen zoveel mogelijk Nederlands moeten spreken op school.

helemaal mee oneens

mee oneens

mee eens

helemaal mee eens

15. Ik vind het niet nodig dat leerlingen thuis zoveel mogelijk Nederlands spreken.

- helemaal mee oneens
- mee oneens
- mee eens
- helemaal mee eens

16. Ik vind dat de ouders van deze leerlingen zoveel mogelijk Nederlands met hun kinderen moeten spreken.

- helemaal mee oneens
- mee oneens
- mee eens
- helemaal mee eens

17. Ik vind dat er op school geen enkele andere taal dan Nederlands zou mogen worden gesproken.

- helemaal mee oneens
- mee oneens
- mee eens
- helemaal mee eens

18. Als leerlingen hun moedertaal blijven ontwikkelen, zal dit de ontwikkeling van hun Nederlandse taalvaardigheid in de weg staan.

- helemaal mee oneens
- mee oneens
- mee eens
- helemaal mee eens

J. Aanvullende opmerkingen.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Hartelijke bedankt voor uw medewerking.