



Le français dans les écoles maternelles de la Communauté Germanophone de Belgique : deux profils d'enseignants

Marine Schmets

Haute École Autonome de la communauté germanophone de Belgique,
Eupen, Belgique

marine.schmets@ahs-ostbelgien.be
<https://orcid.org/0009-4196-8900>

Reçu le 01-02-2024 / Évalué le 19-03-2024 / Accepté le 07-05-2024

Résumé

La création, en 2022, du poste de Maître spécial pour les activités en langue étrangère en maternelle est le point de départ de cette contribution. Cette nouvelle fonction s'insère dans un cadre légal, celui de la Communauté germanophone de Belgique, où l'emploi des langues dans l'enseignement est réglementé par un décret depuis 2004. Le français langue étrangère faisait déjà partie du programme régulier d'activités en maternelle, mais désormais, une classe de maternelle aura deux profils d'enseignants : l'enseignant titulaire, bien souvent allophone, qui dispense de courtes activités en français de manière quotidienne, et le natif engagé pour deux périodes de 25 minutes. À travers l'analyse des deux dispositifs de formation – allophone en formation initiale et natif en formation complémentaire – qui ont permis d'interroger les préconceptions et les pratiques déclarées des deux publics, nous avons dégagé des chances, des risques, et enfin des conditions de réussite pour cette collaboration souhaitée par la politique linguistique.

Mots-clés : enseignement précoce d'une langue étrangère, communauté germanophone de Belgique, politique linguistique, enseignant natif, enseignant allophone

Französisch in den Kindergärten der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens: zwei Lehrerprofile

Zusammenfassung

Ausgangspunkt dieses Beitrags ist die Schaffung der Stelle eines Sonderlehrers für fremdsprachliche Aktivitäten im Kindergarten im Jahr 2022. Diese neue Funktion ist in einen gesetzlichen Rahmen eingebettet, nämlich den der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens, wo der Einsatz von Sprachen im Unterricht seit 2004 durch ein Dekret geregelt ist. Französisch als Fremdsprache war bereits Teil des regelmäßigen Aktivitätenprogramms im Kindergarten, aber von nun an wird eine Kindergartenklasse zwei Lehrerprofile haben: die reguläre Lehrkraft, die sehr oft fremdsprachig ist und

täglich kurze Aktivitäten auf Französisch abhält, und den Muttersprachler, der für zwei 25-Minuten-Stunden eingestellt wird. Durch die Analyse der jeweiligen Ausbildungsvorrichtungen - Allophone in der Grundausbildung und Muttersprachler in der Zusatzausbildung -, die es ermöglichten, die Vorannahmen und die erklärten Praktiken der beiden Zielgruppen zu hinterfragen, haben wir Chancen, Risiken und schließlich Erfolgsbedingungen für diese von der Sprachpolitik gewünschte Zusammenarbeit herausgearbeitet.

Schlüsselwörter: frühzeitiger Fremdsprachenunterricht, Deutschsprachige Gemeinschaft Belgiens, Sprachpolitik, muttersprachliche Lehrkraft, fremdsprachige Lehrkraft

French in nursery schools in the German-speaking Community of Belgium: two teacher profiles

Abstract

The creation, in 2022, of the position of Special Teacher for foreign language activities in kindergarten is the starting point for this contribution. This new position is part of a legal framework in the German-speaking Community of Belgium, where the use of languages in education has been regulated by decree since 2004. French as a foreign language was already part of the regular kindergarten curriculum, but from now on, a kindergarten class will have two teacher profiles: the permanent teacher, often an allophone, who provides short activities in French on a daily basis, and the native speaker hired for two 25-minute periods. Through an analysis of the respective training systems - allophone in initial training and native speaker in further training - which made it possible to question the preconceptions and declared practices of the two groups, we identified the opportunities, the risks and, finally, the conditions for success for this collaboration required by the language policy.

Keywords: early foreign language teaching, German-speaking Community of Belgium, language policy, native teacher, allophone teacher

Introduction

Selon le dernier rapport Eurydice (2023), seuls cinq pays et une communauté organisent l'enseignement d'une première langue étrangère avant l'âge de cinq ans. Avec son enseignement du français qui débute dès la maternelle (deux ans et demi), la Communauté germanophone de Belgique en fait partie, aux côtés de Chypre, de la Grèce, du Luxembourg, de Malte et de la Pologne.

En 2022, le ministère de la Communauté germanophone a annoncé la création d'un nouveau poste dans les écoles maternelles, celui de maître

spécial pour les activités en langue étrangère¹, avec pour objectif annoncé de renforcer l'enseignement qui est déjà fourni par les instituteurs² réguliers. Le premier cycle de formation complémentaire pour le poste a commencé lors de l'année académique³ 2023-2024.

Dans cet article, nous tenterons de dégager les chances, les risques et les conditions de réussite de cette politique. Pour ce faire, nous commencerons par décrire le cadre légal dans lequel nous évoluons, les prescrits⁴ et les référentiels actuels. Nous les décrirons dans une perspective synchronique : pour de plus amples informations historiques sur le statut du français dans l'enseignement en Communauté germanophone, nous renvoyons à l'article de Delnooz et Senster (2018). Dans ce contexte évoluent deux types d'enseignant aux formations distinctes, l'instituteur allophone en formation initiale et le maître spécial natif en formation complémentaire. Nous consacrerons un point à chacun d'eux avant de considérer ce que dit la recherche au sujet de l'impact de la langue maternelle de l'enseignant. Enfin, nous évoquerons brièvement les contenus des deux formations pour permettre au lecteur de comprendre, en dernière approche, l'analyse des pratiques déclarées (il s'agit d'un sondage réalisé dans les deux groupes, qui permettra de poser les conditions de réussite de cette politique linguistique, conditions pour une collaboration efficace des deux profils).

1. Le français en maternelle : cadre légal et référentiels

En Communauté germanophone, un décret sur l'emploi des langues dans l'enseignement (ministère de la Communauté germanophone, 2004) détermine la fréquence des activités en français et les niveaux du C.E.C.R.L. pour les différents moments de la scolarité. En maternelle, la fréquence des activités en français doit être quotidienne et chacune d'elles doit durer

¹ Fachlehrer/-in für fremdsprachliche Aktivitäten

² L'usage du masculin générique pour les différents termes et fonctions a ici valeur d'épicène en vue d'assurer la lisibilité du texte.

³ Le substantif prescrit (« prescription ») constitue une expression particulière à la Belgique.

⁴ Au sens de « année universitaire », année académique constitue une expression particulière à la Belgique.

entre 10 et 40 minutes, soit un total maximal de 200 minutes par semaine. Toutefois, dans le réseau libre, le projet de l'école reste souverain en la matière. Certaines écoles bilingues proposent par exemple des projets pédagogiques d'établissement considérés comme des projets pilotes, ce qui leur donne l'autorisation de dispenser jusqu'à 40 % de leurs activités en français. Quant au niveau attendu à la fin de l'enseignement préscolaire (soit à 5 ans), il n'est pas précisé, mais un niveau A2 du C.E.C.R.L. est exigé à la fin de la sixième année de l'enseignement primaire (soit à 12 ans).

Pour respecter les fréquences exigées et atteindre les niveaux requis, nous disposons de référentiels de compétences. Le référentiel pour l'école maternelle est appelé *Plan d'activités* et dispose d'une section intitulée *Les activités en langue étrangère* (Ministère de la Communauté germanophone, 2007 : 39-47). Ce référentiel, comme ceux destinés aux autres niveaux de l'enseignement, tente de concrétiser la politique linguistique à travers des objectifs spécifiques et des propositions de pratiques de classe.

En effet, sous le titre *Organisation et mise en application*, il concrétise par exemple les exigences de fréquence du décret tout en invitant à intégrer les activités en français de manière interdisciplinaire : « La rencontre avec la seconde langue devrait se faire par petites séquences, plusieurs fois par semaine. Elle ne constitue pas un supplément d'horaire, mais est reliée à d'autres domaines de par son contenu et est intégrée à la vie de l'école. Voir également : activités psychomotrices, arts plastiques et langue maternelle » (Ministère de la Communauté germanophone, 2007 : 39). Cette intégration interdisciplinaire doit avoir lieu pour atteindre des objectifs qui peuvent être résumés comme suit :

- Rencontrer la langue et la culture du voisin ;
- Susciter le plaisir d'apprendre une autre langue ;
- Préparer un terrain fructueux aux expériences futures⁵ ;
- Vivre un bain de langue riche et authentique ;
- Enrichir les compétences sociales et linguistiques ;
- Accepter la diversité sans émettre de jugement de valeur ;

⁵ Le français reste la première langue étrangère obligatoire jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire.

- Contribuer à développer la capacité d’agir, la langue étant un moyen de communication supplémentaire et non une fin en soi.

Si, *a priori*, les objectifs relèvent de l’éveil à la langue, voire aux langues, les activités en français, langue étrangère, constituent bien aussi une initiation à la langue. Le dernier objectif de la liste témoigne d’ailleurs, du concept didactique qui a été choisi pour cette initiation à la langue française dans les écoles maternelles de la Communauté germanophone : les pratiques de classe proposées suivent l’approche par tâche issue de la pédagogie actionnelle. Comme le précisent Delnooz et Senster (2018 : 178), en maternelle, cette tâche « correspond à une activité de clôture de la séquence qui n’est pas nécessairement associée à un objectif linguistique ». Elles donnent les exemples du bricolage, de la réalisation d’une recette, de la récitation d’une comptine ou d’un poème ou encore l’exemple de la dramatisation, une activité qui permet aux enfants de jouer l’histoire de manière verbale ou non verbale après un bain de langue (mise en voix d’un album par l’enseignant). Les activités doivent donc s’organiser sous la forme d’une séquence, constituées de plusieurs petites séances qui rendent les enfants capables de réaliser la tâche.

Les exemples de tâches ci-dessus se retrouvent dans le plan d’activités aux côtés d’autres « domaines d’activités et suggestions » en langue étrangère, comme autant de pratiques proposées : « excursions dans l’autre région linguistique ; utilisations de médias en langue étrangère ; événements théâtraux en langue étrangère (marionnettes, ombres chinoises...) ; construction d’une ligne du temps (calendrier, nom des jours...) ; développement individuel d’hypothèses sur le sens de narrations en langue étrangère en recourant au contexte, aux illustrations, à l’intonation, à la mimique, au fond musical ; réalisation d’activités psychomotrices et musicales en langue étrangère et compréhension des consignes ; utiliser les formules de salutation et de politesse avec l’enseignant, les autres enfants du groupe, les marionnettes (du théâtre)... » (Ministère de la Communauté germanophone, 2007 : 43-44). Ces différentes « suggestions » sont classées en deux catégories, respectivement « rencontrer la langue étrangère » et « agir au niveau linguistique ». Il faut donc organiser la rencontre avec la langue, mais aussi créer des situations où les enfants sont invités à réagir et à agir.

Pour maximiser les chances de réaction chez les enfants dans ces situations, le *Plan d'activités* recommande à l'enseignant d'autoriser les réactions dans la langue maternelle, de créer une atmosphère sécurisante et conviviale, de présenter les activités sous forme ludique (et non comme une matière à apprendre), de procéder à de nombreuses répétitions et enfin d'être patient.

Ce qu'il faut retenir de notre cadre, c'est donc qu'il exige que les activités en français en maternelle soient organisées de manière quotidienne, n'attendent pas de résultat en termes de niveau du C.E.C.R.L., aient un objectif d'ouverture, mais aussi d'initiation à la langue à travers l'approche didactique qui est celle de la pédagogie de la tâche, le tout de manière ludique, dans une atmosphère sécurisante. Pour la mise en œuvre de cet exigeant programme, le texte prévoit deux profils d'enseignants et par conséquent, deux parcours de formation : l'enseignant préscolaire et le maître spécial pour les activités en français.

2. Enseigner le français en maternelle : la fonction d'instituteur préscolaire (allophone)

Le français fait partie de la formation initiale des enseignants préscolaires en Communauté germanophone. Il s'agit d'un bachelier de trois ans, organisé en langue allemande, il comporte 180 ECTS dont 6 ECTS de didactique du français et 6 ECTS de langue française, soit 144 heures de cours de et en français. Les futurs enseignants sont en outre tenus de dispenser les activités de français lors de leurs stages réguliers. Quant au niveau de langue française attendu à la fin de ce cycle d'études, il est aussi précisé dans le décret de 2004, il s'agit d'un B1 du C.E.C.R.L., à raison de 60 % de réussite minimale dans chacune des compétences testées (la compréhension orale, la compréhension écrite, la production écrite et la production orale), niveau que les étudiants sont tenus de démontrer avec un DELF ou un autre diplôme équivalent ou supérieur⁶.

⁶ DELF B2 (50 % dans chaque compétence), DELF C1 (50 % dans chaque compétence), certificat de l'enseignement secondaire supérieur (CESS) de la Fédération Wallonie-Bruxelles, certificat de

3. Enseigner le français en maternelle : la fonction de maître spécial pour les activités en français (natif)

En 2022, cette nouvelle fonction a vu le jour dans les écoles maternelles de la Communauté germanophone. Selon l'avant-projet de décret relatif à la promotion des compétences en langues étrangères dans l'enseignement (Parlement de la Communauté germanophone : 2022), le recours à ces enseignants natifs et spécialisés doit permettre de « renforcer et d'élargir la réalisation régulière d'activités en langue étrangère⁷ ». Il s'agit d'une mesure qui doit poursuivre et compléter celles déjà en vigueur avec pour effet attendu et exprimé en ces termes : « un bon modèle linguistique aura un effet positif sur les compétences des élèves⁸ ».

Concrètement, ces natifs peuvent dispenser des activités en langue étrangère pour un maximum de deux séances de 25 minutes par classe, accompagnés de l'instituteur titulaire. Comme les activités se déroulent dans la langue étrangère, une certaine souplesse est accordée aux natifs en matière de maîtrise de la langue d'enseignement (l'allemand) pour pouvoir exercer cette fonction. C'est en effet une connaissance élémentaire de la langue allemande qui leur est demandée et non une connaissance approfondie : « il suffit que les enseignants de la classe puissent s'appuyer sur leurs connaissances approfondies de la langue d'enseignement pour communiquer avec les enfants⁹. » Il s'agit donc bien de donner ces activités ensemble.

Avec l'arrivée de cette nouvelle fonction, la Haute École de la Communauté germanophone a été chargée de créer une nouvelle formation complémentaire de spécialisation de 6 ECTS. Lors de l'année académique 2023-2024, la première formation complémentaire de maître spécial pour les activités en français en maternelle a donc débuté. Pour s'y

l'enseignement secondaire supérieur certifié équivalent par le Ministère, diplôme de l'enseignement supérieur de plein exercice type court ou long en langue française.

⁷Der Einsatz von Fachlehrern für fremdsprachliche Aktivitäten im Kindergarten wird ebenfalls die regelmäßige Ausführung von fremdsprachlichen Aktivitäten verstärken und erweitern.

⁸Der Einsatz von Fachlehrern für fremdsprachliche Aktivitäten im Kindergarten „native speaker“ soll ermöglicht werden, weil sich ein gutes sprachliches Vorbild positiv auf die Kompetenzen der Schüler auswirken wird.

⁹Da die Aktivitäten in der Fremdsprache stattfinden, reicht es, wenn die Klassenlehrer auf ihre gründlichen Kenntnisse der Unterrichtssprache zurückgreifen können, um sich mit den Kindern zu verständigen.

inscrire, les participants devaient disposer d'un diplôme d'enseignant préscolaire ou primaire et démontrer leurs connaissances approfondies en français, soit une connaissance de niveau B2 du C.E.C.R.L. à raison de 60 % de réussite minimale dans chacune des compétences testées (la compréhension orale, la compréhension écrite, la production écrite et la production orale), niveau que les étudiants sont tenus de démontrer avec un DELF ou un diplôme équivalent ou supérieur¹⁰.

4. L'écho de la recherche : le meilleur professeur de langue

Selon la recherche, cette combinaison des deux profils, natifs et allophones, invités à donner ensemble des activités en langue étrangère, serait une heureuse initiative. En effet, au vieux débat de savoir qui, de l'allophone ou du natif, est le meilleur professeur de langue, Defays (2018 : 126) répond que « chacune de ces situations a ses avantages et ses inconvénients ».

Pour les avantages, il y a d'un côté celui qui enseigne sa langue maternelle : il constitue un modèle linguistique pour ses apprenants et rend sa culture accessible de manière directe. De l'autre côté, celui qui partage la même langue maternelle que ses apprenants et enseigne une langue qui lui a été étrangère, a traversé les mêmes difficultés et peut les prévenir, ce qui lui confère un grand potentiel d'identification auprès de son public. Ainsi, les enfants de la Communauté germanophone qui seraient confiés à ce binôme d'enseignants bénéficieraient donc simultanément d'un modèle linguistique et d'un exemple auquel s'identifier, soit deux personnes à imiter : la première pour sa langue, la seconde pour son attitude d'ouverture à la langue.

Quant aux inconvénients de chaque profil, ils seraient compensés par le travail en binôme. Là où l'allophone peut commettre des erreurs de langue ou manquer de ressources culturelles (albums et comptines par exemple), le natif intervient, et là où le natif peut représenter un modèle inaccessible

¹⁰ DELF C1 (50 % dans chaque compétence), certificat de l'enseignement secondaire supérieur (CESS) de la Fédération Wallonie-Bruxelles, certificat de l'enseignement secondaire supérieur certifié équivalent par le Ministère, diplôme de l'enseignement supérieur de plein exercice type court ou long en langue française.

pour les enfants ou ignorer les difficultés propres au public parce qu'il ne maîtrise pas la langue première des enfants, c'est alors l'allophone qui intervient.

En résumé, le meilleur professeur de langue serait donc celui qui maximise les avantages et compense les inconvénients de sa situation. Cette conclusion a guidé l'équipe d'enseignants de didactique du français dans la construction et le choix des contenus des deux formations.

5. Formation initiale et formation complémentaire : des approches similaires

Lorsqu'il a été question de créer la nouvelle formation complémentaire de maître spécial pour les activités en français, nous avons discuté au sujet des contenus, mais aussi de la forme, qui est au moins aussi importante. Nous nous sommes demandé d'un côté ce qu'il fallait comprendre et de l'autre, comment y faire adhérer.

Pour les contenus, nous sommes partie des cours de didactique spécifique déjà présents dans la formation initiale et les avons compactés. En tenant compte des avantages de la situation de natif, nous avons supprimé ou écourté tous les éléments du cours qui paraissaient superflus pour un public dont le français est la langue maternelle, à qui la culture francophone (de Belgique) n'est pas étrangère et qui de surcroît est déjà en fonction dans une école. Dans l'aperçu ci-dessous, où un cours correspond à 1 ECTS, vous constaterez, par exemple, que les deux cours de bain de langue de la formation initiale deviennent un seul cours dans la formation complémentaire, puisque la langue ne doit pas y être exercée comme avec les allophones. Quant aux applications didactiques – une école met à notre disposition une classe le temps d'une application par les étudiants – elles sont organisées dans la formation initiale, mais elles disparaissent dans la formation complémentaire, puisque les participants sont déjà dans leur classe pour expérimenter.

Formation initiale :

1. Découverte des activités en langue étrangère : introduction aux particularités de l'objet, du cadre et du public ;

2. Bain de langue I : la mise en voix d'albums ;
3. Bain de langue II : l'apprentissage de comptines ;
4. Exploitation des activités en langue étrangère : ludification des contenus lexicaux et grammaticaux ;
5. Éducation corporelle et musicale (E.C.M.) et techniques de production orale ;
6. Applications didactiques ;

Formation complémentaire :

1. Découverte des activités en langue étrangère : introduction aux particularités de l'objet, du cadre et du public ;
2. Perspective actionnelle appliquée à un public précoce ;
3. Bain de langue : la mise en voix d'albums et l'apprentissage de comptines ;
4. Techniques et méthodes d'apprentissage sensoriel ;

À l'issue de cette première année d'organisation de la formation complémentaire, il sera nécessaire de revoir si nos choix de suppression étaient pertinents, si des modifications ne devraient pas être faites dans la formation initiale également. Par exemple, le point sur l'enseignement en équipe n'apparaît, pour le moment, que dans la formation complémentaire, dans les particularités du cadre. Le travail doit être continué : collaborer fait partie du travail des deux profils.

Si actuellement les contenus diffèrent légèrement, la forme de la formation, c'est-à-dire l'approche didactique que nous avons choisie, est identique pour les deux formations. Comme dans les deux cas il s'agit d'un public de (jeunes) adultes – que les participants soient étudiants ou enseignants – il nous a paru essentiel de conserver la structure isomorphique qui est déjà la nôtre dans la formation initiale. L'isomorphisme est une méthode qui consiste à agir, ici à enseigner, comme on suggère que les étudiants le fassent à leur tour. Selon Douady et Isaac (2016 : 136), lorsque cette méthode est explicitée par l'enseignant, elle « peut favoriser chez les participants le processus de transfert dans leur propre pratique. Il permet aux participants de vivre à la première personne

l'effet de tel ou tel précepte pédagogique et d'en éprouver sommairement l'impact ».

Comme nous demandons à nos étudiants de réaliser des séquences pédagogiques, constituées de plusieurs séances et orientées vers la réalisation d'une tâche finale, nos cours traversent les mêmes phases, que celles que nous aimerions qu'ils traversent avec les enfants, respectivement la sensibilisation, l'exposition, la fixation et la tâche. Dans les grandes lignes, la première phase (sensibilisation) est une introduction motivante qui part du vécu des apprenants. La deuxième (exposition) est une découverte, c'est l'enseignant qui amène ce qui sera l'objet de l'apprentissage : on essaie, on observe, on comprend. La troisième phase (fixation) contient des exercices variés qui permettent de s'entraîner, de réutiliser, de reproduire. La dernière phase est celle de la tâche où il s'agit de mobiliser les compétences entraînées pour produire quelque chose. Elles correspondent aux phases recommandées dans l'enseignement du français langue étrangère par Defays (2018 : 277) : « la progression de la leçon ne s'effectue pas (...) au hasard. Elle suit un parcours que l'on divise traditionnellement en cinq étapes et qui mène progressivement l'apprenant vers l'autonomie dans l'utilisation de ses acquis ». Si nous distinguons quatre phases et non cinq, c'est que nous n'utilisons pas la cinquième phase de Defays, l'évaluation, car aucune évaluation n'est prévue en français en maternelle selon le *Plan d'activités* (Ministère de la Communauté germanophone, 2007 : 41). Nous devons par contre évaluer nos étudiants, c'est alors la *tâche* que nous évaluons.

Dans le cadre de cette contribution, la phase de sensibilisation nous a particulièrement intéressés. En effet, comme il s'agit de décrire nos deux publics, quoi de mieux pour apprendre à les connaître que de considérer la phase de sensibilisation où sont interrogés pratiques, représentations et vécus propres ? D'autant plus que, comme le souligne Defays, « on s'est rendu compte depuis quelques années que les représentations qu'un apprenant (et aussi son enseignant) a de la langue-cible, de son apprentissage, de lui-même en tant qu'apprenant, sont déterminantes pour le succès de cet apprentissage. » (Defays, 2003 : 18).

Dans le point suivant, nous proposons donc de comparer et d'analyser ce qui est ressorti de nos activités de sensibilisation organisées avec les

participants aux deux formations proposées par la Haute École d'Eupen, pour dégager les risques et les chances d'une volonté politique : celle d'organiser les activités de français en maternelle en collaboration allophone-natif.

6. Risques et chances : analyse de pratiques déclarées

Avec les deux publics, la phase de sensibilisation de chacun des cours (voir liste ci-dessus) inclut un moment de prise en compte des préconceptions et des connaissances préalables, où il s'agit de sonder ce qui est déjà là : avant d'amener de nouvelles informations aux étudiants, ont-ils des connaissances sur lesquelles construire ? Ont-ils des préjugés à déconstruire ? Dolz et Schneuwly (1998), dans leur *Structure de base d'une séquence didactique*, parlent de « production initiale » et lui donnent deux fonctions : elle peut constituer un instrument de régulation et une première occasion d'apprendre.

Dans le premier cours consacré au cadre, cette production initiale prend la forme d'un sondage réalisé en ligne, en direct et de manière anonyme. Les résultats sont projetés en direct sous forme de chiffres. Nous posons plusieurs questions relatives, entre autres, à la langue maternelle de l'enseignant, à l'âge des apprenants ou encore à la fréquence à laquelle doivent avoir lieu les activités et quels doivent en être les contenus.

À la question binaire de savoir qui est le meilleur professeur de langue, de l'allophone ou du natif, les natifs répondent à l'unanimité « le natif », quand 35 % des allophones répondent « l'allophone ». L'écho de la recherche ci-dessus est donc thématisé avec les étudiants, car d'une part, comment espérer de la collaboration de la part du groupe qui se déclare meilleur et d'autre part, comment espérer que le groupe qui ne se considère pas comme idéal dans la fonction, voire qui doute peut-être même d'en être capable, organise quand même des activités en français ?

Viennent ensuite plusieurs questions qui permettent de découvrir la conscience et le respect des politiques linguistiques prescrites. Par exemple, 40 % des étudiants allophones déclarent, au début de leur deuxième année de formation, n'avoir ni observé ni donné d'activités en français en stage, contrairement à ce qui est prescrit. Cela ne signifie pas que les écoles n'en

organisent pas, à cette question, seuls 20 % des étudiants ne déclarent « jamais », 30 % répondent « une fois par semaine » et 40 % constatent bien qu'elles ont lieu, comme recommandé « plusieurs fois par semaine ». Quant aux natifs, à l'assertion « entre l'instituteur / l'institutrice de la classe et moi, il y a une vraie collaboration », 100 % répondent oui, mais dans la discussion qui s'ensuit, il s'avère qu'ils ne sont jamais à deux, ensemble, en classe. Cela demande de définir la collaboration : à partir de quand peut-on dire qu'on collabore ? Nous tentons alors d'en voir ensemble différentes formes, de convenir que la collaboration n'est pas une simple répartition des tâches, même si c'en est une étape, mais qu'on peut aussi jouer d'une part, sur le nombre de groupes (à deux pour un groupe, ou chacun le sien) et d'autre part, sur la nature des rôles (endosser un rôle linguistique, un rôle de meneur, de soutien, d'observateur, etc.) et créer ainsi une vraie plus-value. L'on peut travailler à deux pour répondre aux attentes quantitatives et qualitatives sur le terrain (maximiser l'input, le contact avec la langue française), reconnaître la diversité et l'utiliser (utiliser les forces de chacun, constituer un exemple de coopération bilingue), différencier de manière flexible et efficace (offrir un soutien à la compréhension, donner un feedback commentaire plus rapidement) ou encore apprendre en continu (évoluer, augmenter la qualité de l'enseignement à travers une critique feedback entre pairs).

Si la fonction de ce sondage est plutôt régulatrice (il révèle les représentations, met en évidence les points sur lesquels intervenir), les productions initiales qui ouvrent les modules de bain de langue sont déjà des occasions d'apprendre. Prenons l'exemple de la mise en voix d'album : à l'entame de ce cours, les participants doivent apporter un album qu'ils pourraient lire ou qu'ils lisent déjà lors des activités de français en maternelle et y glisser quelques mots justifiant leur choix. Les albums choisis par les allophones sont sensiblement plus courts, certains sont parfois même des imagiers (absence de schéma narratif) et dans les justifications, il est souvent question de « vocabulaire à voir ». Nous devons alors définir ensemble les termes du *Plan d'activités*, « un bain de langue riche et authentique » (2007 : 39), qui signifient, entre autres, qu'apprendre du vocabulaire ne fait pas partie des objectifs prioritaires. Du côté des natifs, le concept de bain de langue est compris, les albums choisis sont parfois

même exigeants et peuvent contenir des éléments de difficultés pour des enfants allophones, par exemple des fins ouvertes, qui sont source de riches échanges et apprentissages en langue maternelle, mais sont moins recommandées si le but est d'organiser des activités en langue étrangère autour de l'album. L'activité de bain de langue, si elle était menée en collaboration, serait visiblement encore un lieu où les faiblesses d'un profil seraient compensées par les avantages de l'autre.

Cette réflexion pourra être poursuivie en analysant les productions initiales des deux cours encore à venir au second semestre. Pour le moment, la comparaison est celle d'un groupe de quinze étudiants de deuxième année de formation initiale et d'un groupe de dix natifs en formation continue, lors du seul premier semestre de l'année académique 2023-2024. De plus, même si notre comparaison oppose allophones et natifs, elle compare indirectement étudiants en deuxième année de bachelier et enseignants en formation continue. L'intérêt ne réside dès lors pas dans les chiffres, mais bien dans les questions soulevées comme autant de conditions de réussite à cette collaboration d'enseignants.

Conclusion

Notre courte analyse n'est pas l'évaluation d'un système, elle relève davantage de la description de pratique : nous avons décrit ce qui a été mis en place, lors des formations, pour que chaque public ait davantage de chances de prendre conscience de ses forces et de ses faiblesses, afin de maximiser les premières et de compenser les secondes. Compte tenu des caractéristiques des deux profils, leur collaboration apparaît comme une chance, mais l'analyse a permis de déceler quelques risques.

En effet, dans un cadre où les activités en français sont exigées quotidiennement, mais où l'enseignant titulaire allophone considère le natif comme plus apte, il y a un risque de désinvestissement : le natif vient alors remplacer l'allophone, les exigences minimales de « temps en français » sont peut-être remplies (50 minutes), mais pas la régularité des activités et leur fréquence. La qualité de l'approche par tâche en pâtit alors également :

dans ces conditions, il devient plus difficile d'organiser plusieurs petites séances orientées vers la réalisation d'une tâche finale.

De plus, dans un cadre où l'objet est l'initiation à la langue, mais aussi l'ouverture à l'autre, rendre le natif seul responsable des activités en français nous ferait manquer l'objectif, alors que l'on pourrait bénéficier d'un exemple d'ouverture rien qu'en vivant la collaboration allophone-natif comme un exemple.

Les conditions de réussite de cette politique linguistique semblent claires : nous avons besoin d'une définition transparente de ce qu'est la collaboration, d'un réel travail sur les préconceptions des enseignants, en formation comme en fonction, mais aussi des acteurs de terrain, comme les directions. Enfin, le même travail serait souhaitable dans l'imaginaire collectif où être natif est encore trop souvent considéré comme une garantie de qualité.

Bibliographie

Defays, J.-M. 2003. *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*. Sprimont : Mardaga.

Defays, J.-M. 2018. *Enseigner le français langue étrangère et seconde. Approche humaniste de la didactique des langues et des cultures*. Sprimont : Mardaga.

Delnooz, I., Senster, C. 2018. « L'enseignement du français en Communauté germanophone de Belgique, un défi pour la promotion du multilinguisme et pour une politique linguistique harmonieuse ». *Synergies Pays germanophones*, n° 11, p. 171-181. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Paysgermanophones11/delnooz_senster.pdf [consulté le 15 janvier 2024].

Dolz, J., Schneuwly, B. 1998. Structure de base d'une séquence didactique. In : Delbrassine, D. 2019-2020. *Quelques modèles de canevas de séquence*, Cours de didactique spéciale dispensé dans le cadre du CAPAES, Université de Liège.

Douady, J., Isaac, S. 2016. Concevoir et animer un atelier de formation. In : A. Daele & E. Sylvestre (Éds.), *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur ?* Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, p. 133-150.

Ministère de la Communauté germanophone de Belgique. 2004. *Décret du 19 avril 2004 relatif à l'enseignement et à l'emploi des langues dans l'enseignement*, sur le Moniteur Belge, dans sa version française. [En ligne] : https://etaamb.openjustice.be/fr/decret-du-19-avril-2004_n2004033080.html [consulté le 08 septembre 2022].

Ministère de la Communauté germanophone de Belgique. 2007. *Le plan d'activités pour l'école maternelle*, sur Le portail d'information des citoyens de la Communauté germanophone de Belgique, version française. [En ligne] : https://ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-7662/4543_read-32176/ [consulté le 08 septembre 2022].

Parlement de la Communauté germanophone de Belgique. 2022. *Avant-projet de décret relatif à la promotion des compétences en langues étrangères dans l'enseignement*, sur Le portail d'information des citoyens de la Communauté germanophone de Belgique. [En ligne] : https://ostbelgienlive.be/desktopdefault.aspx/tabid-255/620_read-66627 [consulté le 08 septembre 2022].

Réseau Eurydice. 2023. *Données clés sur l'enseignement des langues à l'école en Europe*. Bruxelles : Commission Européenne.



© Synergies Pays germanophones, n° 17, Année 2024.
Revue du GERFLINT.
ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42720115p>
Bibliothèque nationale de France.
- Novembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>
gerflint.edition@gmail.com

<https://gerflint.fr/synergies-pays-germanophones>
redaction.spg@gmail.com

