

---

## Occasions manquées ou nouveaux défis ?

Pratiques plurilingues sous l'angle des dynamiques  
interactionnelles dans deux écoles néerlandophones en  
Belgique

**Kirsten Rosiers**

---

 <https://www.ouvroir.fr/cpe/index.php?id=1232>

DOI : 10.57086/cpe.1232

### Référence électronique

Kirsten Rosiers, « Occasions manquées ou nouveaux défis ? », *Cahiers du plurilinguisme européen* [En ligne], 11 | 2019, mis en ligne le 01 janvier 2019, consulté le 06 novembre 2023. URL : <https://www.ouvroir.fr/cpe/index.php?id=1232>

### Droits d'auteur

Licence Creative Commons – Attribution – Partage dans les mêmes conditions 4.0 International (CC BY-SA 4.0)

# Occasions manquées ou nouveaux défis ?

## Pratiques plurilingues sous l'angle des dynamiques interactionnelles dans deux écoles néerlandophones en Belgique

**Kirsten Rosiers**

### PLAN

---

1. Introduction : Plurilinguisme en Belgique et approche éducationnelle
2. Méthodologie : une recherche ethnolinguistique
3. L'usage illégitime du français dans l'école bruxelloise
  - 3.1. Une politique linguistique éducationnelle en opposition aux pratiques linguistiques de la ville
  - 3.2. Analyse des interactions en classe bruxelloise
    - 3.2.1. Moments traductifs
    - 3.2.2. Marges discursives de l'espace
    - 3.2.3. Composition de groupe
  - 3.3. Constats et défis
4. Les valeurs du turc dans l'école gantoise
  - 4.1. Une politique linguistique éducationnelle s'approchant des pratiques linguistiques de la ville
  - 4.2. Analyse des interactions en classe gantoise
    - 4.2.1. Moments traductifs
    - 4.2.2. Ouverture de l'espace
    - 4.2.3. Composition de groupe
  - 4.3. Constats et défis
5. Conclusion
  - 5.1. Similarités des pratiques constatées
  - 5.2. Différences des pratiques constatées
  - 5.3. Négociation de la politique linguistique de l'école

### TEXTE

---

# 1. Introduction : Plurilinguisme en Belgique et approche éducationnelle <sup>1</sup>

- 1 La situation linguistique de la Belgique se distingue de longue date par un riche plurilinguisme. La Belgique est un état fédéral composé de trois régions et de trois communautés. La langue constitue le facteur déterminant pour la division en communautés. De cette manière, chacune des trois langues officielles est associée à une communauté : le néerlandais est lié à la communauté flamande, le français à la communauté française et l'allemand à la communauté germanophone. Le néerlandais et le français sont les deux langues de la capitale bruxelloise, qui est officiellement bilingue. En plus du multilinguisme institutionnel, la Belgique fait face à une diversité linguistique due aux vagues de migration successives (Van Avermaet, 2009 ; Van Praag *et al.*, 2014). Venus de tous les coins du monde par divers canaux d'immigration, les migrants se sont installés en Belgique, ce qui suscite une diversité complexe. Or, « [...] la Belgique ne s'est jamais identifiée à une mosaïque ou à un melting-pot culturels et linguistiques, mais s'est plutôt imaginée comme une nation avec son caractère propre et puis plus tard comme la rencontre de deux (trois) peuples ayant une identité culturelle et linguistique spécifique » (Hambye, 2009 : 39). Dans cette optique, les immigrants « mettent à mal le mythe de l'homogénéité linguistique et culturelle des différentes régions de Belgique » (Hambye, 2009 : 39).
- 2 L'éducation, qui est une des responsabilités des communautés, est un des domaines dans lesquels se manifestent les défis de l'intégration de cette diversité linguistique. Dans l'enseignement de la Communauté flamande, sur laquelle je me concentre dans cet article, la réalité du plurilinguisme n'est pas intégrée dans la politique linguistique. Au contraire, ce qui est pratiqué, c'est le monolinguisme au sens strict en ce que le néerlandais est la seule langue autorisée comme langue d'instruction. La communauté flamande mène une politique vague et restrictive par rapport à la variation interlinguistique et intralinguistique dans le but de protéger le néerlandais (De Caluwe, 2012). Dans cette optique, l'institutionnalisation du néerlandais dans

l'éducation assied son pouvoir et sa légitimité (cf. Heller, 1994). L'institution éducative définit la langue légitime par l'imposition des formes légitimes du discours et par la reproduction du capital linguistique. Ainsi, l'éducation accorde différentes valeurs aux langues présentes :

La place que le système d'enseignement accorde aux différentes langues [...] n'est un enjeu si important que parce que cette institution a le monopole de la production massive des producteurs-consommateurs, donc de la production du marché dont dépend la valeur sociale de la compétence linguistique, sa capacité de fonctionner comme capital linguistique. (Bourdieu, 1982 : 46)

- 3 Cependant, la langue légitime ne fonctionne pas sans être construite, travaillée et combattue (Heller, 1996). Dans un contexte changeant et tiraillé entre la réalité plurilingue et une idéologie monolingue, il est intéressant de révéler comment le marché linguistique est constitué, quelles langues sont légitimes et comment ces langues sont légitimées (Bourdieu, 1977). Étant donné que certaines ressources linguistiques ont plus de valeur que d'autres dans un marché plurilingue, les valeurs accordées aux différentes langues doivent être analysées, de même que l'adhésion à ces valeurs par les participants (Blackledge, 2011).
- 4 Le présent article vise, dans le contexte de l'enseignement flamand, à analyser comment les élèves et les enseignants négocient la politique linguistique monolingue et la réalité linguistique plurilingue dans deux écoles élémentaires néerlandophones. Bien que l'enseignement néerlandophone et la menace du plurilinguisme fassent l'objet de vifs débats dans la presse (Hambye, 2009) et que l'étude des pratiques linguistiques dans une école plurilingue « attire l'attention, parce qu'elle est un terrain de lutte de pouvoir dans le cadre de l'idéologie de l'État » (Heller, 2004 : 73), de telles études sont peu fréquentes. Ces dernières années, le nombre d'études qui tiennent compte des langues apportées par la migration a augmenté en Europe (Hélot, 2010 ; Auger, 2014 ; Mary & Young, 2017 en France ; Gogolin, 2002 ; Duarte, 2016 en Allemagne ; Creese & Blackledge, 2010 ; Creese *et al.*, 2011 au Royaume-Uni ; Jaspers, 2015a-b en Belgique). Le présent travail ajoute aux recherches déjà effectuées la comparaison de deux contextes (Bruxelles et Gand) ayant une politique linguistique différente, « tolérant » *versus* « non-tolérant » vis-à-vis du plurilinguisme

des élèves. Le but est de rendre compte d'une image réaliste des pratiques linguistiques dans des classes plurilingues en prêtant attention aux choix linguistiques des participants dans deux salles de classe, à Bruxelles et à Gand, où de multiples langues sont présentes. Méthodologiquement, cette recherche est basée sur une approche ethno-linguistique, dont la méthodologie est expliquée dans la section 2. Ensuite, je me pencherai d'abord sur la classe bruxelloise (section 3). Après l'avoir située dans le contexte de la ville (3.1), je procéderai à des analyses interactionnelles de la salle de classe (3.2). La dernière partie reliera les deux parties précédentes, en formulant quelques conclusions (3.3). La classe gantoise sera analysée selon la même structure (section 4). Dans la dernière partie, je comparerai les deux contextes en discutant les similarités (5.1) et les différences (5.2) des pratiques, de même que la négociation de la politique linguistique des deux écoles par les élèves et les enseignants (5.3).

## 2. Méthodologie : une recherche ethnolinguistique

- 5 La présente étude est fondée sur une recherche ethnolinguistique dans deux classes primaires. Une telle analyse nous aide à découvrir comment les élèves utilisent leurs langues, ce qu'ils pensent de leurs langues et pourquoi : « they ethnographies are useful means of gaining in-depth descriptions and explanations which can capture complexities, contradictions, and consequences »<sup>2</sup> (Heller, 2008 : 25). Pour aboutir à cette description détaillée, le contexte de communication doit être analysé au lieu d'être imaginé, de même que l'organisation de données (verbales ou d'autres données sémiotiques) afin de comprendre sa signification et son positionnement dans le monde (Rampton, 2007). Une analyse ethnolinguistique recherche dans les interactions d'une part le général, d'autre part le singulier (Blackledge, 2011 ; Blackledge & Creese, 2010 ; Creese, 2008) dans le but de lier le détail de l'interaction locale à l'interaction emboîtée dans le monde social plus large (Blackledge, 2011 ; Creese, 2008) :

Linguistic ethnography is an interpretive approach which studies the local and immediate actions of actors from their point of view and

considers how these interactions are embedded in wider social contexts and structures<sup>3</sup>. (Copland & Creese, 2015 : 13)

- 6 La méthode est donc surtout appropriée pour contextualiser minutieusement les dynamiques interactionnelles du niveau *micro* en les mettant au rapport avec le niveau *macro* des institutions (Collins & Slembrouck, 2009). En combinant l'ethnographie à la linguistique dans une analyse *ethnolinguistique*, la linguistique fournit à l'ethnographie la possibilité d'examiner en profondeur les phénomènes pour que certains aspects puissent être découverts alors qu'ils courent le risque de rester dissimulés si l'on se contente de l'observation des participants avec prise de notes (Rampton *et al.*, 2004). D'autre part, l'ethnographie oblige la linguistique à associer le langage aux processus sociaux et institutionnels de sorte qu'une analyse profonde du contexte soit possible et ne soit pas uniquement déductible des données interactionnelles (Creese, 2008 ; Rampton *et al.*, 2004 ; Shaw, Copland & Snell, 2015). Ainsi, Rampton *et al.* (2004 : 4) parlent de « opening linguistics up » et « tying ethnography down ». Une étude ethnolinguistique nous permet de vérifier le contexte local des pratiques plurilingues et de le lier à un regard sociolinguistique plus large. En plus, une étude ethnolinguistique nous aide à révéler comment les pratiques linguistiques sont connectées à la vie des gens, « to discover how and why language matters to people in their own terms<sup>4</sup> » (Heller, 2008 : 250). La méthode est souvent critiquée pour son incapacité à produire des généralisations parce qu'elle se fonde sur un nombre limité de situations dans lesquelles le chercheur a été impliqué (Rampton *et al.*, 2004). Or, comme Rampton *et al.* (2004 : 15) l'indiquent :

Researchers may only have data on a limited number of institutional situations, but they encounter huge quantities of language, and if they narrow their units of analysis from situations to particular language practices, the scope for generalisation is substantially increased<sup>5</sup>.

- 7 Par conséquent, dans la présente recherche, j'analyse les *pratiques langagières* dans les interactions des participants dans deux écoles sélectionnées sur la base de trois critères. Premièrement, les écoles devaient se situer dans des contextes qui témoignent d'une grande

diversité linguistique. Le reflet de ce contexte dans la population des élèves formait un second critère (cf. section 3.1 pour les données de Bruxelles et 4.1 pour les données de Gand). Troisièmement, deux écoles qui différaient dans leur politique linguistique ont été sélectionnées afin de faciliter la comparaison. C'est pourquoi j'ai choisi une école à Bruxelles et une école à Gand. La première, située dans la capitale bilingue du pays, suit une politique linguistique strictement monolingue en néerlandais. La deuxième, située à Gand, fait partie d'un projet spécifique et valorise toutes les langues présentes (sans les enseigner). Les élèves ont été observés en quatrième année de l'école élémentaire (à l'âge de 9-10 ans) pendant l'année scolaire 2012-2013. Des observations et des interviews avec les participants (élèves et enseignants) ont été croisées avec des enregistrements vidéo des activités en classe. Dans cet article, l'accent est mis sur les enregistrements vidéo. Ces enregistrements ont produit respectivement 15 et 11 heures de matériau d'analyse pour la classe bruxelloise et la classe gantoise. Après transcription et traduction, les enregistrements ont été codés selon les principes de la *théorie ancrée* (*Grounded Theory*, Glaser & Strauss, 1967) : des codes ont été assignés aux différentes expressions. Dans une première phase, la codification était ouverte, écrite et cyclique. Dans une deuxième phase, la codification a été effectuée numériquement dans le programme d'analyse qualitative NVivo, de manière cyclique et ouverte. Dans une troisième phase, axiale, les codes ont été classifiés et catégorisés.

## **3. L'usage illégitime du français dans l'école bruxelloise**

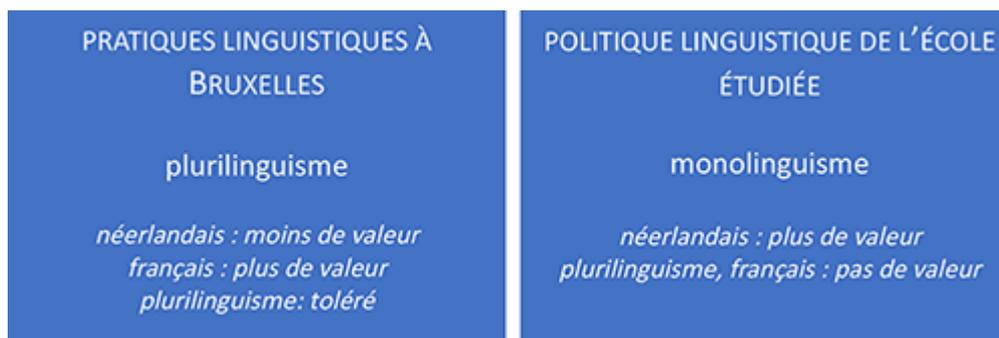
### **3.1. Une politique linguistique éducationnelle en opposition aux pratiques linguistiques de la ville**

- 8 La situation linguistique à Bruxelles se caractérise par le plurilinguisme. Politiquement, la ville est bilingue (néerlandais et français). Le bilinguisme néerlandais-français est utilisé dans l'économie (Mettewie & Van Mensel, 2009), le français est utilisé dans les rencontres et dans la vie informelle et quotidienne (Janssens, 2008). À Saint-Gilles,

où se situe l'école sélectionnée, 78 % des habitants sont d'origine étrangère (Datawarehouse, *marché du travail et protection sociale*, 2015), représentant 149 nationalités. Dans la capitale, le français est la *lingua franca* dominante, qui pénètre dans les écoles via les élèves (Janssens, 2008). Les données rapportées en ce qui concerne les langues parlées en contexte familial indiquent que 34 % des familles sont monolingues francophones, tandis que 5 % sont unilingues néerlandophones (BRIO Taalbarometer 3, 2013).

- 9 La Communauté flamande détermine la politique linguistique dans l'école sélectionnée parce qu'elle fait partie des écoles néerlandophones de Bruxelles. Par conséquent, la langue d'instruction est uniquement le néerlandais. Les 13 élèves de la classe de quatrième étudiée ont une ou plusieurs autre(s) langue(s) d'origine<sup>6</sup> différente de la langue d'instruction, notamment le français ou le français combiné à une ou plusieurs autre(s) langue(s) : le néerlandais, l'arabe, l'espagnol, le « congolais » et le « pakistani »<sup>7</sup>.
- 10 Dans le contexte urbain de Bruxelles, le plurilinguisme est la règle. Si le français a une valeur significative en tant que *lingua franca*, l'usage du néerlandais et la valeur accordée à cette langue sont limités. En revanche, à l'école, où la politique linguistique est basée sur le monolinguisme en néerlandais, la langue d'instruction a une forte valeur symbolique, alors que d'autres langues ne sont pas légitimées. La langue dominante dans l'environnement (le français) ne correspond pas à la langue d'instruction (le néerlandais). Ainsi se manifeste dans l'école bruxelloise une contradiction entre une idéologie institutionnelle monolingue et les pratiques linguistiques urbaines des élèves plurilingues (cf. figure 1).

**Figure 1 : La ville vs l'école bruxelloise**



## 3.2. Analyse des interactions en classe bruxelloise

### 3.2.1. Moments traductifs

- 11 Bien que l'école bruxelloise adhère à une politique linguistique monolingue déclarée (Shohamy, 2006), les analyses montrent que les pratiques linguistiques des élèves à l'école sont plurilingues (voir aussi Rosiers, 2017). Ainsi, le plurilinguisme et la présence d'autres langues que le néerlandais sont bien attestés.
- 12 Premièrement, les élèves font appel à l'enseignante – qui a une connaissance du français – pour traduire des mots du français vers le néerlandais (voir exemple 1). Dans le premier exemple, les élèves sont en train de réaliser un exercice individuel.

#### Exemple 1 : Traduction en néerlandais par l'enseignante <sup>8</sup>

1	Rd	ee Jorge hoe zeg je <b>venger</b>	hé jorge comment tu dis <b>venger</b>
2	J	eten	manger
3	Rd	eh?	hein?
4	J, A	eten	manger
5		xxx	xxx
		(8.0)	(8.0)
6	Rd	eten? de <b>venger</b>	manger? de <b>venger</b>
7	A	éten	manger
8	J	aah <b>venger</b>	aah <b>venger</b>
9	B	in Nederlands	en néerlandais
10	A	juffrouw	madame
11	Rd?	hoe we zeggen <b>venger revanche?</b>	comment nous disons <b>venger, revanche?</b>
12	E	wraak	vengeance
13	A, B, J	wraak	vengeance
14	VB	ah vraak	ah vengeance

E : enseignante – Rd, J, A, B : élèves. En gras : français

- 13 Riad <sup>9</sup> a un problème avec la traduction du mot « venger » (ligne 1) et demande à un autre élève de traduire. Celui-ci donne une mauvaise

traduction (ligne 2), et les élèves décident de demander de l'aide au professeur (ligne 10), qui traduit en néerlandais (ligne 12). Dans l'exemple, Riad répète l'information reçue (ligne 6), les élèves négocient le sens du mot entre eux et avec l'enseignante (lignes 10-14) et ils discutent le mot approprié (cf. Duarte, 2016). Grâce à l'utilisation de plusieurs langues, ils aboutissent à l'identification et à la compréhension du mot (Duarte, 2016).

- 14 Qui plus est, l'enseignante traduit parfois aussi dans le sens inverse, du néerlandais vers le français (exemple 2).

### Exemple2 : Traduction en français par l'enseignante

1	R	juffrouw wat is een woonwijk	madame c'est quoi un quartier ?
2	E	een euh waar je woont waar allemaal (vil) alé euh huisjes staan, <b>un quartier</b>	un euh, où tu habites où il y a tout des (vil) allez euh des petites maisons, <b>un quartier</b>

E : enseignante — R : élève. En **gras** : français

- 15 Un élève demande une clarification pour le mot « woonwijk » (ligne 1), l'enseignante commence avec une explication en néerlandais et finit par traduire le mot en français (ligne 2). Le premier exemple cadre encore avec la politique linguistique de l'école, visant à instruire les élèves en néerlandais. À l'inverse, en traduisant du néerlandais vers le français, l'enseignante met temporairement la politique linguistique de l'école entre parenthèses.
- 16 Trois observations peuvent être déduites des deux exemples. Premièrement, les exemples montrent l'aisance avec laquelle les élèves intègrent les composantes néerlandophones et francophones de leur répertoire linguistique (cf. *code-switching*, Auer, 1988 ; Gardner-Chloros, 2009 ; *ressources plurilingues*, Lüdi, 2011 pour n'en nommer que quelques-uns) : ils passent d'une langue à une autre dans le but de faire sens. Deuxièmement, les exemples montrent que l'enseignante est, pour ainsi dire, réduite à un dictionnaire traductif dans ces interactions. Troisièmement, l'enseignante accorde jusqu'à un certain point une légitimation au français dans ces exemples. De cette manière, elle admet la création d'un espace plurilingue afin d'alléger certaines difficultés linguistiques des élèves (Jaspers, 2015a) et suspend l'usage unique du néerlandais dans sa classe (cf. Hélot, 2010).

Dans les entretiens, l'enseignante indique que la progression pédagogique et le plaisir de raconter l'emportent sur l'exigence de monolinguisme (cf. Jaspers, 2015b sur l'importance d'un « *modus vivendi* » et le climat de travail dans la classe). Or, par l'utilisation du français, l'enseignante relâche temporairement la politique monolingue de l'école. Les deux exemples précédents illustrent des situations où les échanges plurilingues avec l'enseignante se limitent à la traduction (exemple 1 et 2).

### 3.2.2. Marges discursives de l'espace

- 17 L'enseignante investit parfois plus de temps dans les répertoires linguistiques, par exemple en se plaçant à la hauteur des élèves, en demandant à l'un ou l'une d'entre eux de traduire (exemple 3, cf. Hélot, 2010) ou en acceptant des discussions des mots arabes (*hellouf*, exemple 4). Dans les deux exemples suivants, extraits de la même activité, les participants ne s'occupent pas des aspects formels de l'apprentissage en classe : les élèves et l'enseignante fêtent l'anniversaire d'un élève et mangent un gâteau. Il s'agit donc d'une activité informelle dans laquelle les relations entre les participants l'emportent sur l'apprentissage formel.

#### Exemple 3 : Les marges discursives de l'espace : l'enseignante comme élève

1	E	hoe zeggen ze da Soraya, <b>c'est foutu</b> of wa zeggen ze int Frans	comment ils disent ça, Soraya, <b>c'est foutu</b> ou qu'est-ce qu'on dit en français
2	S	<b>c'est fini</b>	<b>c'est fini</b>
3	E	<b>c'est fini</b> da wast	<b>c'est fini</b> c'était ça

E : enseignante – S : élève – Soraya est le prénom d'une élève. En gras : français

#### Exemple 4 : Les marges discursives de l'espace : acceptation de l'arabe

1	Rz	er is <b>hellouf</b> hè	il y a <b>porc</b> hein
2	?	ma nee daar is er geen daar is er geen	mais non il n'y a pas il n'y a pas
3	Rz?	xxx	xxx
4	E	wad is da Riaz?	qu'est-ce que c'est Riaz?
5	Rz	<b>he hellouf</b> dat is euh	<b>Po porc</b> c'est euhm
6	S	varken	porc
7	E	in een melocake?	dans un melo cake?

8	N	hu	hu
9	?	wat is een melocake?	hu c'est quoi un melo cake?
10	E	dat daar een varken in zit	qu'il y à un porc là-dedans
11	N	eh?	Eh?
12	S	ma gelatine misschien	mais de la gélatine peut-être

E : enseignante – Rz, S, N, ? : élèves – Riaz est le prénom d'un élève. En **gras** : arabe

18 Dans l'exemple 4, l'enseignante met à profit le contexte pédagogique interculturel et utilise la diversité linguistique comme un stimulus qui facilite la coopération entre participants et la discussion des concepts (Auger, 2014). Il s'agit de situations qui sont discursivement moins importantes et dans lesquelles la langue d'origine des élèves est représentée comme « marginal to the central goings-on at school » (Jaspers, 2015a : 111). Les interactions qui ne sont pas associées au programme d'études font partie de ces marges discursives.

19 L'enseignante inverse en quelque sorte les rôles : elle devient l'élève et elle donne à l'élève un rôle d'expert(e) en vérifiant une expression en français auprès de Soraya dans l'exemple 3 et en demandant la traduction néerlandaise d'un mot arabe dans l'exemple 4. Comme Jaspers (2015b) l'indique par rapport à une école secondaire bruxelloise, l'enseignante devient temporairement une apprenante de langues dans lesquelles ses élèves sont experts. L'autorisation d'autres langues dans ces contextes

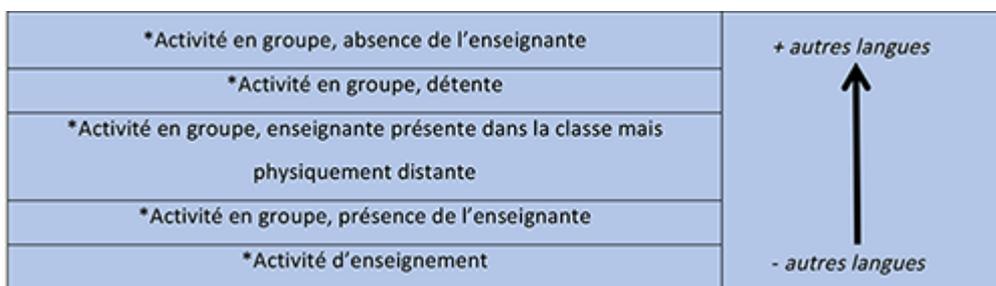
permet de neutraliser en milieu multilingue le fait que c'est impossible de maintenir une seule langue d'enseignement à l'école et de gommer également l'impossibilité d'enseigner dans un contexte où les élèves ne possèdent ni langue ni savoir légitime déjà en arrivant à l'école, y inclus les stratégies de passerelle qui pourraient fonctionner si seulement l'école allait vraiment ouvrir des voies auparavant fermées. (Heller 2004 : 83)

20 L'enseignante est tiraillée entre le relâchement pragmatique de la politique linguistique de l'école d'une part, et la confirmation de la politique linguistique monolingue de l'école d'autre part. D'une part, elle accepte l'usage d'autres langues, tolérant ainsi une forme limitée de plurilinguisme dans les interactions. D'autre part, elle doit suivre la politique linguistique de l'école en enseignant uniquement en néerlandais.

### 3.2.3. Composition de groupe

- 21 Les élèves connaissent bien la politique monolingue de l'école, si bien que le plurilinguisme n'est pas beaucoup observé en surface. Or, l'analyse détaillée des vidéos révèle que les élèves font assez fréquemment appel aux éléments non néerlandophones de leur répertoire linguistique. Ces moments plurilingues sont principalement influencés par la composition des groupes et, spécifiquement, par la présence/absence de l'enseignante. Quand l'enseignante est présente, l'usage d'autres langues se limite aux traductions de mots ou au chuchotement (cf. Heller, 1995). Pendant les activités en groupe sans l'enseignante, d'autres langues sont présentes de façon plus prononcée. L'utilisation d'autres parties du répertoire linguistique augmente au fur et à mesure que l'enseignante se distance physiquement des élèves (phénomène illustré dans la figure 2).

Figure 2 : La gradation dans la présence d'autres langues



- 22 Dans l'exemple suivant (exemple 5), les élèves effectuent à deux un exercice sur un pays inventé, tandis que l'enseignante n'est pas physiquement présente. Ils doivent choisir un nombre limité d'une liste d'éléments à ajouter au pays inventé.

Exemple 5 : Changement linguistique lié à la composition d'un groupe

1	S	't is te veel	c'est trop
2	S	zestig zeventig tachtig negentig honderd honderd en tien	soixante, septante, quatre-vingts, quatre-vingt-dix, cent, cent-dix
3		(ze fluisteren en discussiëren, eerst in het Nederlands)	(elles chuchotent et discutent d'abord en néerlandais)
4	S	<b>on diminue quelque chose on diminue ça?</b>	<b>on diminue quelque chose on diminue ça?</b>

5	N	<b>attends</b> da 's wat dat?	<b>attends</b> , ça c'est quoi ça?
6	S	<b>xxx ça c'est quoi en fait ?</b>	<b>xxx ça c'est quoi en fait</b>
7	N	<b>ça c'est</b> suiker <b>avec xxx manger tu peux faire toi-même ton à manger avec XX</b>	<b>ça c'est</b> sucre <b>avec xxx manger, tu peux faire toi-même ton à manger avec xxx</b>
		[...]	[...]
8	S	<b>moi je fais comme ça, écoute</b> zestig zestig tachtig negentig honderd	<b>moi je fais comme ça, écoute</b> soixante, septante, quatre-vingts, quatre-vingt-dix cent
9	N	xxx	xxx
10	E	lukt het meisjes? lukt het?	Vous v arrivez, les filles? Ça va?
11	N	ja juffrouw xxx	oui Madame xxx
12	S	we hebben al honderd	nous avons déjà cent
13	N	(telt verder in het Nederlands)	(continue à compter en néerlandais)
		[...]	
14	S	stad das te leuk stad (2.0) we hebben <b>cinéma</b> xxx bibliotheek bis bioscoop	ville c'est trop chouette ville (2.0) nous avons <b>cinéma</b> xxx bibliothèque, ci, cinéma
15	N	je weet da 's wat bioscoop? <b>cinéma</b>	tu sais c'est quoi cinéma? <b>cinéma</b>

E : enseignante – S, N, Ch : élèves. En **gras** : français.

- 23 Les élèves discutent des éléments à ajouter en néerlandais et en français (lignes 1-8), malgré le fait que selon les règles de la classe, le français n'est pas autorisé. Quand l'enseignante s'introduit dans le groupe, un changement linguistique survient (ligne 10). Afin de s'adapter à la nouvelle composition du groupe auquel l'enseignante participe, les élèves passent au néerlandais. Les choix de langues sont influencés par la dynamique de prise de parole (Heller, 1996). Le passage au néerlandais en présence de l'enseignante semble montrer l'acceptation de l'autorité scolaire, l'usage du français – symbole de la société dominante – semble avoir la valeur d'une contestation, probablement inconsciente (cf. le français et l'anglais dans les classes au Canada, observé par Heller, 1996).
- 24 L'exemple montre la valorisation des deux langues par les élèves et l'atout d'avoir la possibilité d'utiliser les deux afin de transmettre de l'information (Creese & Blackledge, 2010) : à la ligne 14, Soraya est en train d'énumérer les éléments sélectionnés. Or, elle énumère deux fois le même élément, en néerlandais (bioscoop) et en français (cinéma). Nouria en déduit que Soraya n'est pas au courant du fait que les deux mots sont synonymes, et elle vérifie si Soraya le comprend bien en utilisant le mot en néerlandais et en français (ligne 15). Grâce à sa

compétence plurilingue, elle est capable d'aboutir à la connaissance et à la compréhension du mot (Duarte, 2016).

### 3.3. Constats et défis

- 25 L'analyse des interactions montre comment la politique linguistique monolingue est négociée en fonction des pratiques plurilingues par l'enseignante et les élèves. L'enseignante de la classe bruxelloise applique la politique linguistique en valorisant le néerlandais comme langue légitime et montre ainsi un « habitus monolingue » (Gogolin, 2002), à part quelques infractions pragmatiques pour atténuer les difficultés des élèves. Elle accepte le français dans des moments traductifs et dans les marges discursives de la classe. Les adaptations de la politique linguistique par l'enseignante montrent la complexité de la politique linguistique : au niveau de la politique linguistique, il est stipulé que seul le néerlandais est la langue légitime de l'école. Or, dans les interactions en classe, l'enseignante s'adapte aux élèves pour alléger certaines de leurs difficultés (voir aussi les négociations des professeurs dans Codó & Patiño-Santos, 2014 ; Jaspers, 2015b). Ce faisant, elle met temporairement la politique monolingue de l'école entre parenthèses.
- 26 Les élèves se rendent compte que le néerlandais a une place importante à l'école : ils ne contestent pas le néerlandais comme langue légitime et s'adaptent à l'idéologie monolingue qui valorise et institutionnalise le néerlandais comme langue légitime. Interactionnellement, cela s'accomplit par la limitation des autres langues suivant différentes stratégies. Premièrement, les autres langues ont des fonctions limitées : le français est restreint aux « moments dictionnaire » (exemples 1 et 2) et le français et l'arabe sont relégués aux marges de l'espace discursif (exemples 3 et 4). De plus, la présence du français est soumise aux dynamiques interactionnelles de la composition du groupe et surtout à la présence/absence de l'enseignante (exemple 5). Or, les élèves négocient discursivement entre eux des possibilités dans lesquelles d'autres langues et surtout le français sont utilisés, contredisant ainsi l'idéologie monolingue de l'école (à comparer avec Creese *et al.*, 2011).
- 27 Par l'utilisation du français, la politique linguistique de la ville de Bruxelles où le bilinguisme est valorisé dans l'économie (Mettewie &

Van Mensel, 2009) et où le français est utilisé dans les rencontres et dans la vie informelle et quotidienne (Janssens, 2008), entre sur le marché scolaire monolingue. Comme le français fait partie de la vie quotidienne des élèves à Bruxelles, ces pratiques sociolinguistiques acquises en dehors de l'école peuvent être mises à profit par les élèves en tant que ressource dans un contexte scolaire (Saxena, 2009). Les analyses des interactions montrent que la politique linguistique de l'école ne se traduit pas directement dans les pratiques linguistiques de l'enseignante ni des élèves dans la salle de classe bruxelloise.

- 28 Les données interactionnelles de la classe de Bruxelles révèlent quelques occasions manquées en ce qui concerne l'exploitation des répertoires linguistiques des élèves. L'aisance des élèves à intégrer leur répertoire linguistique entier et l'atout d'avoir la possibilité d'utiliser plusieurs langues pour comprendre des exercices et des mots en néerlandais, ne peuvent pas être exploités, malgré le potentiel pédagogique (Saxena, 2009). À cause des mécanismes de pouvoir institutionnels et idéologiques (Hélot, 2010), l'enseignante reste dans la plupart des cas insensible au potentiel du plurilinguisme, si bien que la pratique en est laissée à l'initiative des élèves. Dans la section suivante, je me demanderai ce qui se passerait si la mise en œuvre de la totalité du répertoire linguistique était autorisée, quand l'enseignant fait consciemment et activement appel aux langues d'origine des élèves, en faisant de ces langues une ressource.

## **4. Les valeurs du turc dans l'école gantoise**

### **4.1. Une politique linguistique éducationnelle s'approchant des pratiques linguistiques de la ville**

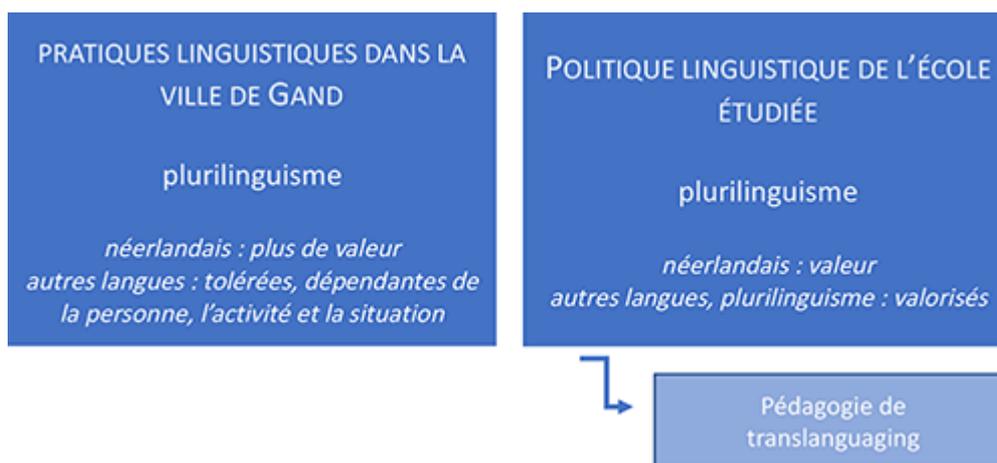
- 29 La ville de Gand est située en Flandre, où l'environnement linguistique est dominé par le néerlandais. Néanmoins, Gand se caractérise par une diversité montante : 29 % des citoyens ont une origine étrangère, répartie en 156 nationalités différentes. Cette diversité est sur-

tout visible dans l'éducation primaire : 31 % des élèves ont une langue d'origine qui n'est pas le néerlandais (*Moniteur de l'acculturation et de l'intégration locale*, Gand 2016). La classe sélectionnée comprend 17 élèves, ayant différentes langues d'origine (anglais, espagnol, arabe, bulgare). Toutefois, une majorité partage le turc comme langue d'origine, ce qui correspond au fait que les turcophones représentent la minorité la plus importante dans la ville (Verhaeghe *et al.*, 2012).

- 30 Étant donné que l'école se situe en communauté flamande, le néerlandais serait normalement la seule langue autorisée. Toutefois, l'école participe à un projet valorisant le plurilinguisme des élèves (sans enseigner ces langues)<sup>10</sup>, dans le cadre duquel les élèves peuvent faire appel à leurs langues d'origine lors des interactions en groupe où chacun des élèves partage la langue utilisée (groupe homogène). Quand le groupe est constitué d'élèves qui ne comprennent pas tous cette langue (groupe hétérogène), ils sont obligés d'utiliser le néerlandais.
- 31 Politiquement, la ville de Gand adopte un point de vue positif par rapport au plurilinguisme dans les écoles<sup>11</sup>. Par conséquent, le plurilinguisme est valorisé, mais le néerlandais garde bien sa valeur de langue dominante, de *lingua franca* dans l'environnement. Cela se reflète à l'école : le néerlandais garde sa valeur comme *lingua franca*, tandis que d'autres langues sont légitimées et valorisées.
- 32 Contrairement à l'école bruxelloise, où l'environnement linguistique dominé par le français ne correspond pas à la langue d'instruction (le néerlandais), la langue d'environnement (le néerlandais) correspond à la langue d'instruction en classe gantoise (cf. figure 3). Les élèves dans cette école sont encouragés à faire appel au plurilinguisme dans une pédagogie de *translanguaging*<sup>12</sup> (García, 2009 ; García & Wei, 2014). Les recherches décrivant les possibilités pédagogiques offertes par la théorie du *translanguaging* sont moins développées que celles sur la théorie explicitant ce concept (Canagarajah, 2011) : les études se concentrent sur la description des pratiques et sur la théorisation du concept en présentant le *translanguaging* comme un mécanisme de justice sociale (García & Leiva, 2014). Une pédagogie de *translanguaging* semble être prometteuse pour neutraliser les hiérarchies de pratiques linguistiques par la possibilité d'éclater « the “standard language” bubble in education », et, en tant que telle, d'être un méca-

nisme de justice sociale (García & Leiva, 2014 : 215). Or, la description d'une pédagogie réalisable tenant compte des défis entraînés est peu présente : il faut analyser les interactions afin de vérifier en profondeur ce mécanisme prometteur.

Figure 3 La ville vs l'école à Gand



## 4.2. Analyse des interactions en classe gantoise

### 4.2.1. Moments traductifs

33 Conformément à la politique linguistique déclarée de l'école (Shohamy, 2006), d'autres langues que le néerlandais sont entendues dans la classe gantoise. Comme dans le cas de la classe bruxelloise, l'enseignant de la classe gantoise demande aux élèves de traduire. Dans l'exemple 6, l'enseignant initie le moment traductif et demande à une élève de traduire le mot « giftig » (toxique).

Exemple 6 : Fonction traductrice des élèves

1	E	weet je giftig? <u>Poison poison</u> (tegen P) <b>poison</b> (tegen Se.) wil zeggen euh Fidanke giftig wat is dat in het Bulgaars?	Tu sais poison? <u>Poison poison</u> (à P) <b>poison</b> (à Se.) veut dire euh Fidanke poison c'est quoi en bulgare?
2	P	xxx	xxx
3	S	<b>türkce söyle</b>	<b>dis-le en turc</b>
4	H	<b>zehir zehir</b>	<b>poison poison</b>

3	E	<b>zehir</b> (2.0) giftig	<b>poison</b> (2.0) toxique
---	---	---------------------------	-----------------------------

E : enseignant – P, S, H, Se : élèves – Fidanka est le prénom d'une élève. En **gras** : turc, en gras et souligné : anglais.

- 34 L'enseignant utilise d'abord lui-même la traduction en anglais pour initier le moment traductif (ligne 1). Après la traduction de l'élève (ligne 4), il répète le mot en turc et en néerlandais (ligne 5).

## 4.2.2. Ouverture de l'espace

- 35 Or, contrairement à la situation bruxelloise, les questions de l'enseignant ne se limitent pas uniquement aux traductions. Bien que l'enseignant ne maîtrise pas la langue d'origine le plus fréquemment parlée par les élèves (le turc), il fait tout de même appel à cette partie du répertoire linguistique des élèves. Qui plus est, l'enseignant met en valeur les savoirs des élèves en leur demandant de traduire. En plus, son intervention peut être liée à une tâche scolaire (en opposition aux exemples 3 et 4 de la classe bruxelloise dans lesquels l'enseignante intervient dans un contexte lié aux marges discursives de la salle de classe). L'enseignant enseigne depuis quelques années dans cette école qui autorise le plurilinguisme. Cette expérience a probablement influencé son comportement stimulant le plurilinguisme des élèves.
- 36 Dans l'exemple suivant (exemple 7), il accepte ouvertement l'usage de la langue d'origine (voir aussi l'étude de Mary & Young, 2017) en demandant à Hayat d'expliquer en turc un exercice de mathématiques à une autre élève turcophone (cf. Hélot, 2010, où le professeur lui-même traduit en turc pour les élèves) pour garantir le progrès pédagogique et l'acquisition de savoirs (Creese & Blackledge, 2010).

### Exemple 7 : Fonction étendue des autres langues : encouragement de l'utilisation des autres langues par l'enseignant

E	E	Kijkt ne keer ier Hayat kan jij es een keer vertalen voor haar kan jij 't haar es een keer uitleggen?	Regarde une fois ici Hayat tu peux une fois traduire pour elle peux-tu le lui expliquer une fois?
2	E	(...) probeer es een keer in het Turks	(...) essaie une fois en turc (...)
3	H	<b>şimdi bak var ya</b> zes komma dertig <b>ama</b> kijk da ga nie maar <b>burda olmuyo</b> dus we moete de nulle aanvulle	<b>regarde maintenant il y a</b> six virgule trente <b>mais</b> regarde, cela n'est pas possible mais <b>pas ici</b> donc nous devons ajouter les zéros

E : enseignant – H : élève – Hayat est le prénom d'une élève. En **gras** : turc.

- 37 Comme Auger (2014) le suggère, l'usage des langues d'origine peut aider les élèves migrants à construire les savoirs dans les deux langues. Il est important de signaler qu'après l'extrait, l'enseignant dialogue de nouveau avec l'élève sur le contenu de l'exercice en néerlandais. Ainsi, il facilite des connections entre la langue d'origine et la langue d'instruction et il garantit le transfert vers la langue d'instruction (Mary & Young, 2017).
- 38 Bien que le turc soit la langue parlée par la majorité des élèves dans la classe sélectionnée, l'enseignant essaie de mettre en valeur toutes les langues de ses élèves. Ainsi, il facilite et stimule activement l'usage de l'anglais d'un élève qui n'a pas de partenaire linguistique en classe. Afin de familiariser ses élèves avec d'autres langues, il consacre le contenu de certains cours entiers aux langues. Lors de l'apprentissage d'une chanson en anglais et en espagnol, il demande aux élèves maîtrisant ces langues de fonctionner comme interprètes. Par la pédagogie de *translanguaging*, la compétence plurilingue est mise en valeur, stimulée et encouragée par l'enseignant et mobilisée par les élèves : suivant l'exemple de l'enseignant et probablement grâce à ses stimulations, les élèves utilisent leur compétence plurilingue.
- 39 Parce qu'ils ne peuvent utiliser leurs langues d'origine que dans des groupes où chaque élève comprend ces langues et étant donné que la langue partagée par la majorité des élèves (à part le néerlandais) est le turc, cette langue est observée le plus fréquemment dans les interactions. Afin d'analyser la distribution des langues, j'ai focalisé mon regard sur cinq élèves bilingues (turc-néerlandais) en détail (une analyse plus détaillée peut être retrouvée dans Rosiers, 2016).
- 40 Comme c'est le cas dans une classe secondaire linguistiquement diversifiée en Allemagne (cf. les analyses de Duarte, 2016), les élèves de la classe gantoise utilisent dans la plupart des situations la langue d'instruction. Sur la base des observations, je constate que les deux langues sont utilisées dans des situations liées aux marges discursives de la salle de classe de même que dans des situations associées au programme d'études. Or, les deux langues sont distribuées différemment dans les deux situations. Les cinq élèves parlent plus le turc que le néerlandais dans les situations informelles, non liées au contenu scolaire, par exemple pour bavarder, pour donner une opinion, pour défier quelqu'un ou faire des reproches et pour poser des questions

non liées à l'école. Néanmoins, il faut noter que, dans la majorité des cas dans lesquels le turc apparaît, les élèves parlent de situations associées au programme d'études. Dans ces situations, les élèves utilisent quand même plus le néerlandais que le turc, par exemple pour parler des mathématiques et pour utiliser des termes qui appartiennent au répertoire scolaire (ex. noms d'animaux, de couleurs, de pays et de continents).

- 41 Contrairement aux observations bruxelloises, il y a donc une ouverture de l'espace, dans lequel aucune langue n'est réduite aux marges discursives de l'espace de la salle de classe. Le néerlandais reste la langue la plus utilisée parce que c'est la langue partagée par tout le monde et la langue de scolarisation. Ainsi les interactions confirment le statut scolaire du néerlandais.

### 4.2.3. Composition de groupe

- 42 Le choix d'une langue pour les interactions au sein d'un groupe ne se fait pas arbitrairement. Les élèves sont bien au courant de la politique linguistique de l'école : ils savent qu'ils ne peuvent opter pour une langue que quand tout le monde dans un groupe la comprend. Dans le cas contraire, ils sont obligés d'utiliser le néerlandais. Au vu de cette règle, les élèves adaptent leurs langues aux dynamiques et à la composition du groupe auquel ils appartiennent : plus de turc dans les groupes homogènes turcs, plus de néerlandais dans les groupes hétérogènes. Dans l'exemple 8, les élèves se trouvent dans un groupe homogène turc, mais tous les élèves n'optent pas pour le turc. Les élèves font un devoir en groupe, il s'agit d'une compétition avec d'autres groupes.

#### Exemple 8 : L'encouragement à parler le turc

1	H	<b>gel video çekiyo</b> wij gaan Turks prate	<b>viens la vidéo est en train d'enregistrer</b> nous allons parler le turc
2	M	vier	quatre
3	K	ey gerizekalı	<b>ey nigaud</b>
4	M	een twee drie vier	un deux trois quatre
5	M	<b>yes</b> er is niks	<b>oui</b> il n'y a rien
6	H	(tegen M) <b>türçe konuş</b> yes jul- lie jullie	(À M) <b>parle le truc</b> yes vous vous vous

7	K	(tegen H) <b>biz aslindi sizi yeneriz ki</b>	(à H) <b>en fait nous pouvons vous battre</b>
8	H	jullie jullie	vous vous
9	M	wij gaan winne wij gaan winne	nous allons gagner nous allons gagner
10	H	<b>türkçe konuşun</b>	<b>parlez le turc</b>
11	M	zeker en vast	sans aucun doute
12	H	<b>türkçe konuş</b> (tegen M)	<b>parle le turc</b> (à M)
13	S	zes	six
14	M	<b>biz sizi yeneriz oğlum</b> zeker en vast	<b>nous vous battons garçon</b> sans aucun doute
15	K	tras etme len çocuk	fais pas chier
16	H	ja: len biz kazanıcaz	on va gagner connard

H, M, K, S : élèves. En gras : turc, en gras et souligné : anglais

- 43 Pour Hayat, l'activité doit se dérouler en turc. Elle encourage les autres membres du groupe à parler le turc (lignes 1, 6, 10, 12). Creese *et al.* (2011) ont attesté la même expression qu'Hayat utilise « Türkçe konuş » (« parle le turc », ligne 6, 10, 12) chez des enseignants dans leurs écoles (*complementary schools*). En fait, Hayat a intériorisé le fait que le turc *peut* être utilisé à l'école, et d'après elle, la langue *doit* apparemment être utilisée. Elle se comporte en quelque sorte comme l'enseignante dans le groupe. Remarquons que pour Hayat, le néerlandais et le turc ne peuvent pas être utilisés simultanément (cf. *bi-linguisme séparé*, Creese *et al.*, 2011) et doivent être séparés, ce qui s'oppose à la pédagogie de *translanguaging*. Pour les autres membres du groupe, parlant le néerlandais et le turc, l'essentiel ne semble pas être la langue parlée, mais l'exécution de l'exercice compétitif. Musa parle d'abord le néerlandais (lignes 2, 4, 5, 9, 11) pour accomplir l'exercice. Il passe au turc (ligne 14) pour satisfaire à la demande de Hayat de parler le turc.
- 44 Exceptionnellement, les élèves ne respectent pas la tendance à utiliser uniquement le turc quand *tout* le groupe comprend cette langue. Les règles de la classe imposent le néerlandais en groupe hétérogène. Dans l'exemple suivant (exemple 9), Aminia rappelle aux autres élèves les règles de l'école et conteste doucement le pouvoir interactionnel de Hayat, qui dispose des deux langues.

#### Exemple 9 : Contestation des langues : rappel des règles

1	H	<b>ssshhh çekiyo gözüküyo</b>	sshh il enregistre nous sommes sur l'écran
---	---	-------------------------------	--------------------------------------------

2	A	alé spreek geen Turks	allez ne parle pas le turc
3	H	Ok (1.0) <b>gözüküyom</b> Ka.? (1.0) ah ok (1.0) die zie da	Ah d'accord (1.0) <b>je suis sur l'écran</b> Ka. ? (1.0) il voit ça
4	A	Alééé (1.0) goed ma we zijn wel nie al- lemaal Turks dus (2.0) je mag soms te- rugzegge ma als kadir bijvoorbeeld iets nie snapt ma nie altijd want ik ik ik ben nie Turks en jullie wel e dus ja (5.0) ma kvin da nie erg da je Turks spreekt e ma ik vin da gewoon nie leuk als je da altijd [doet].	Allez (1.0) bon mais nous ne sommes pas tous Turcs donc (2.0) tu peux parfois redire mais quand Kadir par exemple ne comprend pas quelque chose mais toujours parce que je je ne suis pas turque et vous l'êtes bien tu sais donc oui (5.0) mais je ne trouve pas grave que tu parle le turc tu sais mais je n'aime pas quand tu le [fais] toujours.

H, A : élèves – Kaner est le prénom d'un élève. En **gras** : turc

- 45 Aminia négocie ces règles en proposant un compromis : elle accepte que Hayat explique quelque chose en turc à Kaner. Dans ses commentaires, Aminia attribue les langues aux élèves. Ces rôles dépendent selon elle de la composition du groupe : en groupe hétérogène et quand chaque élève a un rôle de participant, le néerlandais doit être la langue utilisée ; or, dans une situation dans laquelle quelques participants du groupe s'entretiennent entre eux et occupent dès lors un positionnement et un rôle différents par rapport à l'activité focale, Aminia autorise le turc.
- 46 Une autre contestation de l'utilisation d'autres langues est constatée dans l'exemple 10.

#### Exemple 10 : Contestation de l'utilisation d'autres langues : le cas du bulgare

1	V	<b>xxx bana bulgarca konuşma senin ağzını burnunu kırarım</b>	<b>xxx ne parle pas le bulgare avec moi ou je te cache la bouche et le nez</b>
2	N	<b>sus len</b>	<b>tais-toi imbécile</b>

V, N : élèves. En **gras** : turc

- 47 Un élève parle le bulgare, un autre élève conteste l'usage du bulgare brutalement en turc (cf. aussi Charalambous *et al.*, 2016 sur la censure des élèves parlant le turc dans des situations de classe plus formelles).

### 4.3. Constats et défis

- 48 Les analyses en classe gantoise montrent comment la politique pluri-lingue de l'école fonctionne interactionnellement entre l'enseignant

et les élèves. L'enseignant de la classe gantoise s'adapte à la politique plurilingue de l'école : il valorise toutes les langues présentes auprès des élèves en stimulant et en encourageant des traductions et des explications d'un élève à l'autre (exemple 6 et 7), en consacrant des cours entiers au plurilinguisme et en dialoguant avec les élèves qui n'ont pas de partenaire linguistique en classe. Grâce à l'ouverture de la politique linguistique de l'école gantoise, l'enseignant a adopté un habitus plurilingue et a ouvert les espaces au sein de la classe où le plurilinguisme des élèves sert à apprendre et à échanger. Il a créé des possibilités de pédagogie plurilingue adapté au contexte plurilingue (Hélot, 2010 ; Gogolin, 2002).

- 49 D'une part, les élèves se comportent conformément à l'enseignant. Ils utilisent principalement le néerlandais, mais ils valorisent aussi activement leurs répertoires plurilingues, avec une volonté de ne pas limiter une langue aux marges discursives de l'espace de la salle de classe. D'autre part, des contradictions sont constatées par rapport aux valorisations d'autres langues. Ainsi, les élèves turcophones favorisent l'emploi du turc en classe (exemple 8), même en présence d'élèves qui ne connaissent pas cette langue (exemple 9). En même temps, les élèves négocient les règles de l'école (exemple 9) et contestent parfois l'emploi d'autres langues (exemple 10). Ce faisant, ils valorisent le turc comme nouvelle langue légitime dans les dynamiques interactionnelles, ce qui va à l'encontre de la politique de l'école, qui promeut l'ouverture et l'égalité des langues.
- 50 Selon García et Leiva (2014), la pédagogie de *translanguaging* est un instrument de justice sociale qui repose sur l'égalité de toutes les langues. Quand l'interaction est assurée par l'enseignant, la pédagogie de *translanguaging* est mise en valeur et le caractère de justice sociale est assuré. Toutes les langues sont valorisées et légitimées dans des moments interactifs entre élèves et entre élèves et enseignant<sup>13</sup>. Or, les analyses interactionnelles montrent que les élèves se comportent autrement. La valorisation de *toutes* les langues, postulée par la politique linguistique de l'école gantoise, est contestée parce que la plupart des élèves en classe partagent *une* langue, à savoir le turc. La majorité turcophone de la classe réduit le plurilinguisme à un bilinguisme néerlandais-turc. Dès lors, quand l'interaction n'est pas modérée par l'enseignant, il y a des signaux qui indiquent que les élèves hiérarchisent les langues et favorisent le turc, contestant ainsi

temporairement la politique linguistique de l'école. L'exemple 10 montre que le turc a plus de valeur que le bulgare, ce qui est probablement lié à la majorité turcophone en classe : après la contestation du bulgare, les élèves continuent en turc. En plus, une élève qui ne parle pas le turc indique dans un entretien qu'elle a appris certains mots turcs de la majorité des élèves turcophones (cf. aussi Gogolin, 2002 ; Rampton, 1995 sur le prestige du turc, aussi auprès des personnes ne parlant pas le turc à la maison). Plus de recherches seraient nécessaires afin de vérifier si une langue minoritaire mais fortement représentée peut se manifester comme *lingua franca*, comment cette langue peut être légitimée et devenir la seconde langue dominante.

- 51 En analysant les dynamiques interactionnelles, il est clair que la valorisation du plurilinguisme entraîne de nouveaux défis. Quand les dynamiques interactionnelles ne sont pas modifiées par l'enseignant, les élèves donnent aux langues des valeurs nouvelles. Ces pratiques impliquent une hiérarchisation de langues, au détriment des valeurs de justice sociale attribuées à la pédagogie de *translanguaging* par la politique linguistique de l'école (cf. Charalambous et al., 2016 sur une pédagogie de *translanguaging* impliquant d'autres risques, comme une insécurité linguistique et une utilisation différente du turc selon la formalité du contexte).

## 5. Conclusion

- 52 Dans le présent article, j'ai analysé la négociation de la politique linguistique et les pratiques interactionnelles plurilingues dans deux écoles néerlandophones en Belgique. L'école bruxelloise suit la politique de l'enseignement néerlandophone, stipulée par la Communauté flamande : le néerlandais est la langue d'instruction. L'école gantoise adhère à une autre politique et valorise toutes les langues présentes à l'école dans des interactions orales, tandis que la langue d'instruction reste le néerlandais. Dans cette section je comparerai les deux contextes analysés en discutant les similarités (5.1), les différences (5.2) et la négociation de la politique linguistique par les enseignants et les élèves (5.3).

## 5.1. Similarités des pratiques constatées

- 53 Une première observation est la similarité des pratiques constatées : l'usage de plusieurs langues est observé dans les deux classes. À Gand, les compétences plurilingues des élèves sont ouvertement pratiquées et facilitées par la politique linguistique et par la pédagogie de *translanguaging*. À Bruxelles, exception faite des moments restreints où l'enseignante admet le français pour aider les élèves, la pratique est en général plus discrète sous forme de chuchotement des élèves. Les élèves montrent dans les deux classes une certaine aisance à intégrer différents éléments de leur répertoire linguistique. Les choix de langues sont influencés par la dynamique des interactions et la composition des groupes. Le rôle de l'enseignant des deux classes est, jusqu'à un certain point, similaire. Les enseignants jouent premièrement un rôle dans les traductions : soit ils aident à traduire (Bruxelles), soit ils encouragent les traductions et les explications (Gand).
- 54 En deuxième lieu, les deux enseignants créent (Gand) ou tolèrent (Bruxelles) des espaces plurilingues pour atténuer les problèmes linguistiques des élèves. Troisièmement, les enseignants influencent les compétences plurilingues des élèves. À Bruxelles, une gradation dans les pratiques plurilingues des élèves est observée, liée à la présence de l'enseignante : quand elle n'est pas physiquement présente, les élèves font appel à plus d'éléments de leur répertoire linguistique. Quand elle est plus à proximité, ces pratiques deviennent moins prégnantes. À Gand, la présence du plurilinguisme dépend aussi de la présence de l'enseignant : quand il modère les interactions, toutes les langues sont valorisées. Quand les interactions se déroulent sans implication de l'enseignant, la valorisation des langues se limite au néerlandais et au turc.

## 5.2. Différences des pratiques constatées

- 55 Les politiques linguistiques distinctes des écoles apportent aussi des différences au niveau des pratiques interactionnelles. Dans la logique de la politique linguistique de son école, l'enseignant gantois a la possibilité de faire consciemment appel aux pratiques plurilingues de ses

élèves, une possibilité dont l'enseignante bruxelloise ne jouit pas. Par conséquent, l'analyse de la situation bruxelloise montre quelques occasions manquées de tirer avantage du plurilinguisme des élèves. Bien que la situation gantoise ait résolu quelques défis en stimulant le plurilinguisme dans la pédagogie de *translanguaging*, l'analyse interactionnelle indique que cette pédagogie comporte de nouveaux défis : les élèves favorisent le turc au lieu de valoriser toutes les langues et ils contestent parfois d'autres langues.

- 56 Selon la situation liée aux marges discursives de l'espace, les pratiques linguistiques des élèves diffèrent. À Bruxelles, le néerlandais est utilisé dans des situations liées au programme scolaire, tandis que le français est plus limité aux marges discursives de l'espace. Dans la classe gantoise, le néerlandais et le turc sont utilisés dans les deux situations. À Gand, il y a donc une volonté de ne restreindre aucune langue aux marges discursives de l'espace.

### **5.3. Négociation de la politique linguistique de l'école**

- 57 Au niveau de la négociation de la politique linguistique de l'école, les analyses interactionnelles montrent que les deux enseignants s'y conforment généralement : à Gand, l'enseignant valorise le plurilinguisme dans les interactions, montrant ainsi un « habitus pluri-lingue », tandis qu'à Bruxelles, l'enseignante respecte la plupart du temps la norme monolingue et a ainsi un « habitus monolingue » (Gogolin, 2002).
- 58 Dans le transfert de la politique linguistique auprès des élèves, les enseignants influencent les pratiques des élèves, qui se comportent partiellement conformément aux enseignants dans leur approche des langues : à Gand, ils essaient de valoriser toutes les langues et confirment ainsi la pédagogie de *translanguaging* et donc la politique linguistique de l'école. À Bruxelles, malgré quelques infractions pluri-lingues, le néerlandais n'est pas contesté dans les interactions. La politique linguistique monolingue est valorisée : les élèves savent qu'ils doivent utiliser le néerlandais en classe, conformément à la politique linguistique.

- 59 Or, les élèves diffèrent aussi des enseignants dans les deux contextes : ils négocient les légitimations des langues dans les interactions et contestent ainsi la politique linguistique de l'école en s'adaptant à la réalité de la vie quotidienne. À Bruxelles, le statut légitime, accordé uniquement au néerlandais par la politique linguistique, est beaucoup plus contesté par les élèves que par l'enseignante, qui n'admet d'autres langues que dans les traductions et dans les marges discursives de la classe. Les élèves, quant à eux, valorisent le bilinguisme néerlandais-français et le français. Ainsi, ils se conforment à leur cadre bruxellois/urbain dans lequel le français et le bilinguisme sont valorisés. À Gand, une observation similaire est faite : les élèves légitiment le bilinguisme néerlandais-turc dans les interactions, et contestent ainsi la politique linguistique de l'école qui valorise toutes les langues. La politique linguistique des deux écoles est négociée et modifiée dans les interactions des élèves : à Bruxelles, le bilinguisme en pratique s'oppose au monolinguisme de la politique linguistique ; à Gand, le bilinguisme s'oppose au plurilinguisme.
- 60 L'analyse montre que la politique linguistique ne se traduit pas de manière directe dans les interactions : à Gand, il serait intéressant de se demander comment la pédagogie de *translanguaging* peut être optimisée en surveillant la légitimation des langues dans les interactions afin de veiller à la valeur de justice sociale accordée à la pédagogie de *translanguaging* (García & Leiva, 2014). À Bruxelles, il est important de faire attention à la manière de réconcilier la réalité plurilingue avec des pratiques plurilingues en interaction. Les analyses interactionnelles à Bruxelles comme à Gand ont démontré l'association et l'acceptation du néerlandais comme langue de l'autorité scolaire dans les interactions (cf. Heller, 1994). De plus, les pratiques en classe gantoise ont montré que les élèves s'appuient plus sur la langue d'instruction, même quand la langue d'origine est autorisée (cf. Allain, 2004). Les pratiques plurilingues ne mettent pas en danger la langue d'instruction. Un point de départ pour de nouvelles recherches et pour une politique linguistique résiderait dans le fait de ne pas considérer les interactions ou la politique linguistique en vase clos, mais d'analyser les pratiques plurilingues observées dans leur contexte plus large afin de garantir une description fine qui permettra de repenser la pédagogie du plurilinguisme.

## BIBLIOGRAPHIE

---

- ALLAIN Laure, 2004, « Meertalig onderwijs en etnografisch onderzoek in Brussel: twee uitzonderingen op de regel », dans HOUSEN Alex, PIERRARD Michel & VAN DE CRAEN Piet (dir.), *Taal, attitude en onderwijs in Brussel*, Bruxelles, VUBPress, p. 145-181.
- AUER Peter, 1998, *Code-switching in conversation: Language, identity and interaction*, London, Routledge.
- AUGER Nathalie, 2014, « Exploring the use of migrant languages to support learning in mainstream classrooms in France », dans LEUNG Constant, LITTLE David & VAN AVERMAET Piet (dir.), *Managing Diversity in Education*, Bristol, Multilingual matters, p. 223-242.
- BLACKLEDGE Adrian, 2011, « Linguistic Ethnography », dans GRENFELL Michael, (dir.), *Bourdieu, Language and Linguistics*, London, Continuum, p. 121-146.
- BLACKLEDGE Adrian & CREESE Angela, 2010, *Multilingualism: a critical perspective*, London/New York, Continuum.
- BOURDIEU Pierre, 1977, *The economics of linguistic exchanges*. *Social Science Information*, 16, p. 644-668.
- BOURDIEU Pierre, 1982, *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard.
- BRIO-Taalbarometer 3: diversiteit als norm, 2013, (Baromètre linguistique 3 : la diversité comme norme), <<http://www.briobrussel.be/ned/webpage.asp?WebpageId=1037>>.
- CHARALAMBOUS Panayiota, CHARALAMBOUS Constadina & ZEMBYLAS Michalinos, 2016, « Limits to translanguaging: Insights from a conflict-affected context », *Applied Linguistics Review* 7, 3, p. 327-352.
- CANAGARAJAH Suresh, 2011, « Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy », *Applied linguistics Review*, 2, p. 1-28.
- CODÓ Eva & PATIÑO-SANTOS Adriana, 2014, « Beyond language: Class, social categorisation and academic achievement in a Catalan high school », *Linguistics and Education*, 25, p. 51-63.
- COLLINS James & SLEMBROUCK Stef, 2009, « Goffman and globalisation: Frame, footing and scale in migration-connected multilingualism », dans COLLINS James, SLEMBROUCK Stef & BAYNHAM Mike (dir.), *Globalization and Language in Contact: Scale, Migration, and Communicative Practices*, London, Continuum, p. 19-41.
- COPLAND Fiona & CREESE Angela, 2015, *Linguistic ethnography*, London, Sage.
- CREESE Angela, 2008, « Linguistic ethnography », dans KING Kendall A. & HORNBERGER Nancy H., (dir.), *Encyclopedia of Language and Education* (2nd ed., vol. 10: *Research Methods in Language and Education*), New York, Springer Science+Business Media LLC, p. 229-241.
- CREESE Angela & BLACKLEDGE Adrian, 2010, « Translanguaging in the bilingual

classroom: a pedagogy for learning and teaching? », *The Modern Language Journal*, 94 (i), p. 103-115.

CREESE Angela, BLACKLEDGE Adrian, BARAC Taskin, BHATT Arvind, HAMID Shahela, WEI Li, LYTRA Vally, MARTIN Peter, WU Chao-Jung & YAGCIOGLU Dilek, 2011, « Separate and flexible bilingualism in complementary schools: Multiple language practices in interrelationship », *Journal of Pragmatics*, 43, p. 1196-1208.

Datawarehouse marché du travail et protection sociale, 2015, <<https://www.bcass.fgov.be/nl/dwh/homepage/index.html>>.

DE CALUWE Johan, 2012, « Dutch in Belgium: facing multilingualism in a context of regional monolingualism and standard language ideology », dans HÜNING Matthias, VOGL Ulrike & MOLINER Olivier (dir.), *Standard languages and multilingualism in European history*, Amsterdam, John Benjamins, p. 259-282.

DUARTE Joana, 2016, « Translanguaging in mainstream education: a sociocultural approach », *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, DOI: <10.1080/13670050.2016.1231774>.

GARCÍA Ofelia, 2009, *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective* ([http://www.amazon.com/Bilingual-Education-21st-Century-Perspective/dp/1405119942/ref=sr\\_1\\_1?s=books&ie=UTF8&qid=1296239158&sr=1-1](http://www.amazon.com/Bilingual-Education-21st-Century-Perspective/dp/1405119942/ref=sr_1_1?s=books&ie=UTF8&qid=1296239158&sr=1-1)), Malden et Oxford, Basil/Blackwell.

GARCÍA Ofelia & LEIVA Camila, 2014, « *Theorizing and Enacting Translanguaging for Social Justice* (<https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2011/02/heteroglossia-chpt.pdf>) », dans BLACKLEDGE

Adrian & CREESE Angela (dir.), *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*, Dordrecht, Springer, p. 199-216.

GARCÍA Ofelia & WEI Li, 2014, *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*, New York, Palgrave Macmillan.

GARDNER-CHLOROS Penelope, 2009, *Codeswitching*, Cambridge, Cambridge University Press.

GLASER Barney & Anselm STRAUSS, 1967, *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, New York, Aldine de Gruyter.

GOGOLIN Ingrid, 2002, « Linguistic and Cultural Diversity in Europe: a challenge for educational research and practice », dans *European Educational Research Journal*, 1 (1), p. 23-137.

HAMBYE Philippe, 2009, « Multilinguisme et minorisation en Belgique : d'étranges rapports aux langues "étrangères" », *Langage et Société*, 3, p. 29-46.

HELLER Monica, 1994, *Crosswords: Language, Ethnicity and Education in French Ontario*, Berlin, Mouton de Gruyter.

HELLER Monica, 1995, « Language choice, social institutions and symbolic domination », *Language in Society*, 24, p. 373-405.

HELLER Monica, 1996, « Legitimate language in a multilingual school », *Linguistics and Education*, 8, p. 139-157.

HELLER Monica, 2004, « Pratiques et structuration à l'école en milieu multilingue », *Sociolinguistica*, 18, p. 73-85.

HELLER Monica, 2008 « Doing ethnography », dans WEI Li & MOYER Melissa (dir.), *Blackwell guide to research me-*

- thods in bilingualism and multilingualism, Malden/Oxford/Victoria, Blackwell, p. 249-262.
- HÉLOT Christine, 2010, « "Tu sais bien parler Maîtresse !" Negotiating Languages other than French in the Primary Classroom in France », dans MENKEN Kate & GARCÍA Ofelia (dir.) *Negotiating Language Education Policies: Educators as Policy makers*, (<http://www.routledge.com/books/details/9780415802086/>) New York, L.Erlbaum/ Routledge, p. 52-71.
- JANSSENS Rudi, 2008, « Taalgebruik in Brussel en de plaats van het Nederlands. Enkele recente bevindingen », *Brusselse studies*, 13, p. 1-15.
- JASPERS Jürgen, 2015a, « Modelling linguistic diversity at school: the excluding impact of inclusive multilingualism », *Lang Policy*, 14, p. 109-129.
- JASPERS Jürgen, 2015b, « Tussen meer-  
voudige vuren: De implementatie van  
eentalig taalbeleid in een context van  
talige diversiteit ([http://difusion.ulb.ac.be/vu  
find/Record/ULB-DIPOT:oai:dipot.ulb.ac.be:2013/200947/Holdings](http://difusion.ulb.ac.be/vu<br/>find/Record/ULB-DIPOT:oai:dipot.ulb.ac.be:2013/200947/Holdings)) », *Pedagogische Studiën* 92, 5, p. 344-359.
- LÜDI Georges, 2011, « Vers de nouvelles approches théoriques du langage et du plurilinguisme », *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 53, p. 47-64.
- MARY Latisha & YOUNG Andrea, 2017, « From silencing to translanguaging: turning the tide to support emergent bilinguals in transition from home to pre-school », dans Wedin Åsa, Rosén Jenny, Paulsrud Beth Anne & Straszer Boglárka (dir.), *Translanguaging and Education: New Perspectives from the Field*, Bristol, Multilingual Matters, p. 108-128
- METTEWIE Laurence & VAN MENSEL Luk, 2009, « Multilingualism at all costs: Language use and language needs in business in Brussels », dans AMMON Ulrich, DARQUENNES Jeroen & WRIGHT Sue (dir.), *Sociolinguistica 23: Language choice in European companies*, Tübingen, Niemeyer/W. de Gruyter, p. 131-149.
- Moniteur de l'acculturation et de l'intégration locale, 2015, <[http://www4dar.vlaanderen.be / sites/svr/Monitoring/Pages/integratiemonitor.aspx](http://www4dar.vlaanderen.be/sites/svr/Monitoring/Pages/integratiemonitor.aspx)>.
- SAXENA Mukul, 2009, « Construction & deconstruction of linguistic otherness: Conflict & cooperative code-switching in (English/) bilingual classrooms », *English Teaching: Practice and Critique*, 8, p. 167-187.
- RAMPTON Ben, 1995, *Language Crossing: Language and Ethnicity among Adolescents*, London, Longman.
- RAMPTON Ben, 2007, *Linguistic ethnography, interactional sociolinguistics and the study of identities*, Working papers in Urban Language & Literacies 43.
- RAMPTON Ben, TUSTING Karin, MAYBIN Janet, BARWELL Richard, CREESE Angela & LYTRA Vally, 2004, *UK Linguistic ethnography: A discussion paper*, <[www.ling-ethnog.org.uk](http://www.ling-ethnog.org.uk)>.
- ROSIERS Kirsten, 2016, « Nederlands om te rekenen, Turks om te roddelen? De mythe ontkracht. Een interactie-analyse naar translanguaging in een Gentse superdiverse klas », *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 3, p. 155-179.
- ROSIERS Kirsten, 2017, « Unravelling translanguaging. The potential of trans-

linguaging as a scaffold among teachers and pupils in superdiverse classrooms in Flemish education (Belgium) », dans PAULSRUD BethAnne, ROSÉN Jenny, STRASZER Boglárka & WEDIN Åsa, (dir.), *New perspectives on translanguaging and education*, Multilingual Matters, Londen, p. 148-169.

ROSIERS Kirsten, VAN LANCKER Inge & DELARUE Steven, 2017, in press, « Beyond the traditional scope of translanguaging. Comparing translanguaging practices in Belgian multilingual and monolingual classroom contexts », *Language & Communication*, <<https://doi.org/10.1016/j.langcom.2017.11.003>>.

SHAW Sara, COPLAND Fiona & SNELL Julia, 2015, « An introduction to linguistic ethnography: interdisciplinary explorations », dans SNELL Julia, SHAW Sara & COPLAND Fiona (dir.), *Linguistic Ethnography: interdisciplinary explorations*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, p. 1-13.

SHOHAMY Elana, 2006, *Language policy: Hidden agendas and new approaches*, New York, Routledge.

SIERENS Sven & VAN AVERMAET Piet, 2014, « Language diversity in education: evolving from multilingual education to

functional multilingual learning », dans LITTLE David, LEUNG Constant & VAN AVERMAET Piet, (dir.), *Managing diversity in education: languages, policies, pedagogies* (<https://biblio.ugent.be/publication/4284796>), (<https://biblio.ugent.be/publication/4284796>) Bristol, Multilingual Matters, p. 204-222.

VAN AVERMAET Piet, 2009, « Fortress Europe? Language policy regimes for immigration and citizenship », dans HOGAN-BRUN Gabrielle, MARMOLINERO Clare & STEVENSON Patrick (dir.), *Discourses on Language and Integration* (<https://biblio.ugent.be/publication/627585>). *Critical perspectives on language testing regimes in Europe*, Amsterdam, John Benjamins, p. 15-44.

VAN PRAAG Lore, STEVENS Peter & VAN HOUTTE Mieke, 2014, « Belgium », dans STEVENS Peter & DWORKIN Gary (dir.), *The Palgrave Handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education*, London, Palgrave, p. 106-137.

VERHAEGHE Pieter-Paul, VAN DER BRACHT Koen & VAN DE PUTTE Bart, 2012, *Migrant zkt toekomst. Gent op een keerpunt tussen oude en nieuwe migratie*, Antwerpen/Apeldoorn, Gara.

## NOTES

---

1 Cette recherche a été financée par le projet IWT-SBO *Valorising Linguistic Diversity in Multiple Contexts of Primary Education – Validiv* (2011, Flandres, n° 110008), par le département de linguistique de l'université de Gand (PI : Stef Slembrouck). L'auteure remercie Prof. Stef Slembrouck et Prof. Piet Van Avermaet (université de Gand), Prof. Jürgen Jaspers (université libre de Bruxelles) et Jasper Vangaever (Sorbonne Université/université de Gand) de leur soutien à cet article, ainsi que Prof. Andrea Young (université de Stras-

bourg) pour lui avoir facilité un séjour scientifique à l'université de Strasbourg, où cet article a pu être rédigé.

2 « Ces études ethnographiques sont des outils utiles pour obtenir des descriptions et des explications pointues qui peuvent capturer les complexités, les contradictions et les conséquences. » (traduction : Kirsten Rosiers)

3 « L'ethnographie linguistique est une approche interprétative qui étudie les actions locales et immédiates des acteurs de leur point de vue et examine comment ces interactions sont intégrées dans les contextes et structures sociaux plus larges. » (traduction : Kirsten Rosiers)

4 « dans le but de découvrir comment et pourquoi le langage est important pour les gens dans leur mise en mots. » (traduction : Kirsten Rosiers)

5 « Les chercheurs pourraient uniquement avoir des données d'un nombre limité de situations institutionnelles, mais ils rencontrent des quantités énormes de productions langagières, et s'ils précisent leurs unités d'analyse pour passer des situations à des pratiques langagières particulières, le potentiel de généralisation est substantiellement augmenté. » (traduction : Kirsten Rosiers)

6 Par « langue d'origine », j'entends la langue parlée à la maison, qui peut correspondre à la langue maternelle ou à L1, mais qui ne l'est pas forcément.

7 Les langues sont ainsi nommées par les élèves.

8 Protocole des transcriptions :

L'interaction originale se trouve dans la colonne de gauche, la traduction en français est donnée dans la colonne de droite. Les mots qui ne sont pas en néerlandais sont indiqués en gras dans les deux colonnes. Les noms des participants sont anonymisés.

**en gras** : déviations de la langue d'instruction

xxx : inaudible

(1.0) : pause d'environ une seconde

(*laughs*) : information paralinguistique, ajoutée par le chercheur

[...] : partie omise de la transcription

9 Riad est le prénom d'un élève, tous les noms sont des pseudonymes.

10 L'on peut observer que les langues d'origine ne sont pas aussi présentes dans la ville de Gand, ce qui peut, dans une certaine mesure, expliquer la différence avec la politique linguistique à Bruxelles. La dominance du fran-

çais à Bruxelles peut être perçue comme une menace pour la position du néerlandais dans l'enseignement, une crainte moins menaçante à Gand.

11 Une approche positive par rapport au plurilinguisme, liée à l'expérience dans cette école, est généralisée dans les écoles de la ville de Gand depuis janvier 2014.

12 Dans la théorie de García, le *translanguaging* est aussi un concept pour décrire les pratiques plurilingues. Dans cet article, le *translanguaging* est uniquement utilisé pour décrire la pratique pédagogique.

13 Notons que la valorisation ne se généralise pas dans les évaluations, qui sont monolingues en néerlandais (cf. aussi García et Wei, 2014).

## RÉSUMÉS

---

### Français

Cet article analyse comment les élèves et les enseignants réconcilient une politique monolingue avec une réalité plurilingue dans les interactions de deux écoles élémentaires néerlandophones en Belgique qui adhèrent à une politique linguistique différente. L'école bruxelloise suit la politique néerlandophone, stipulée par la Communauté flamande : le néerlandais est la langue d'instruction. L'école gantoise adhère à une autre politique et valorise toutes les langues présentes à l'école dans des interactions orales, bien que la langue d'instruction soit le néerlandais. Les analyses révèlent que la politique linguistique ne se traduit pas de manière directe dans les pratiques interactionnelles. Tandis que les enseignants se comportent conformément à la politique linguistique de l'école, les élèves négocient la politique linguistique. Ils se conforment à la réalité de la vie quotidienne en contestant et en modifiant les valeurs accordées aux langues par la politique linguistique quand les dynamiques interactionnelles ne sont pas modifiées par l'enseignant. Au niveau du plurilinguisme, les différences dans la politique linguistique apportent des limitations et des opportunités dans les deux classes.

### English

This paper analyzes how pupils and teachers reconcile an educational policy of monolingualism with a multilingual reality in interactions in two Dutch-medium primary schools in Belgium with a different language policy. The Brussels school follows the Dutch policy that is stipulated by the Flemish Community: Dutch is the language of instruction. The Ghent school adheres a different policy and valorizes all the languages that are present at school in oral interactions, although the language of instruction is Dutch. Results indicate that language policy does not translate unilaterally in interactional practices. While teachers tend to conform to the language policy of the

school, pupils negotiate this language policy. They comply with the reality of their daily lives in contesting and modifying the values attributed by the language policy to these languages when the interactional dynamics are not moderated by the teacher. On the level of multilingualism, differences in language policy come with limits and opportunities in both classrooms.

### **Nederlands**

In deze paper wordt geanalyseerd hoe leerlingen en leerkrachten in interactie een eentalig beleid verzoenen met een meertalige realiteit in twee Nederlandstalige lagere scholen in België met een verschillend taalbeleid. De Brusselse school volgt het Nederlandstalige taalbeleid dat voorgeschreven wordt door de Vlaamse Gemeenschap: Nederlands is de instructietaal. De Gentse school volgt een ander taalbeleid en waardeert alle talen die aanwezig zijn op school in mondelinge interactie, hoewel de instructietaal het Nederlands is.

De resultaten tonen aan dat het taalbeleid zich niet rechtstreeks vertaalt in de interactionele praktijken. Terwijl leerkrachten zich conform het schooltaalbeleid gedragen, onderhandelen leerlingen het taalbeleid. Ze passen zich aan de realiteit van hun dagelijkse leven aan en betwisten en modiëren de waarden die toegekend worden aan de talen door het taalbeleid wanneer de interactionele dynamieken niet gemodereerd worden door de leerkracht. Op het gebied van meertaligheid wordt aangetoond dat verschillen in taalbeleid beperkingen en kansen met zich meebrengen in beide klassen.

## **INDEX**

---

### **Mots-clés**

éducation, interaction, plurilinguisme, politique linguistique, recherche ethnolinguistique

### **Keywords**

education, interaction, language policy, multilingualism, ethnolinguistic research

## **AUTEUR**

---

### **Kirsten Rosiers**

Kirsten Rosiers est actuellement chercheure postdoctorale à l'université de Gand (Belgique), après l'avoir été à l'université Libre de Bruxelles. Dans sa thèse de doctorat soutenue à l'université de Gand, elle a analysé le plurilinguisme des élèves dans l'enseignement primaire. Kirsten Rosiers a été professeure de langue avant de se tourner vers la recherche et s'intéresse aujourd'hui aux pratiques plurilingues, aux attitudes par rapport au plurilinguisme et à la politique linguistique dans l'enseignement.

Occasions manquées ou nouveaux défis ?

IDREF : <https://www.idref.fr/265544238>

ORCID : <http://orcid.org/0000-0002-7763-5472>