

# **A PROPOS D'IMMERSION LINGUISTIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL : UN ETAT DE LA QUESTION**

**Christiane BLONDIN et Marie-Hélène STRAETEN**  
**Service de Pédagogie expérimentale**  
**Université de Liège**  
**Bd du Rectorat, 5 Bât. B32**  
**4000 LIEGE**

## **INTRODUCTION**

Le décret de la Communauté française du 13 juillet 1998 portant organisation de l'enseignement maternel et primaire et modifiant la réglementation de l'enseignement dit « décret sur le fondamental » impose l'organisation d'un cours de langue moderne dans toutes les classes de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années primaires des écoles organisées ou subventionnées par la Communauté française. En outre, il autorise, à certaines conditions, l'apprentissage d'une langue moderne par la méthode immersive.

La recherche *Généralisation de l'apprentissage d'une langue moderne à l'école primaire* vise à évaluer la façon dont l'innovation que constitue l'enseignement obligatoire des langues à l'école primaire se met en place dans les écoles de la Communauté française. Il s'agit de récolter un maximum d'informations quant aux ressources des équipes éducatives et, plus spécifiquement, des maîtres de langue face à cette réforme, quant aux difficultés rencontrées, aux aides et soutiens méthodologiques, institutionnels et administratifs possibles. A terme, la recherche doit proposer des pistes pour assurer la réussite de l'innovation.

La première année de recherche a permis de décrire globalement l'innovation que constitue la généralisation des cours de langue moderne dès la 5<sup>e</sup> année primaire ; elle a également mis en évidence des modes de fonctionnement, des difficultés et des problématiques dont il était urgent d'évaluer le degré de généralité (voir STRAETEN & BLONDIN, 2001).

La deuxième année a donc été principalement consacrée à l'enrichissement et à la vérification des constats issus des premières investigations : extension du champ de la recherche aux zones où une langue seconde est enseignée en fonction des lois linguistiques, approfondissement de diverses questions relatives notamment aux formations initiale et continuée des maîtres de langue, réalisation d'une enquête à large échelle auprès des chefs d'établissement et des maîtres de langue à propos des cours de langue obligatoires. Tous les chefs d'établissement d'enseignement primaire ainsi qu'un échantillon de maîtres de langues ont été invités à compléter un questionnaire. Les analyses des quelque 1 700 réponses reçues sont en cours et feront l'objet

d'une publication ultérieure. Une enquête spécifique a en outre été menée auprès des directeurs de toutes les écoles officiellement engagées dans un programme d'immersion.

Le présent article se centre sur les principaux résultats acquis au terme de la deuxième année de recherche en ce qui concerne l'apprentissage d'une langue moderne par immersion. Il esquisse les origines, les fondements et les principes de la méthode immersive, définit son cadre légal en Communauté française et la façon dont cette innovation s'y concrétise. Il tente enfin de dégager les principales questions qui se posent à son propos et d'esquisser l'une ou l'autre piste susceptible d'accroître son efficacité.

## **LES SOURCES D'INFORMATIONS**

Au-delà de la lecture et de l'analyse de textes scientifiques relatifs à l'immersion, ainsi que de l'expérience acquise par l'un des auteurs du présent article lors de l'accompagnement de l'enseignement immersif chez des pionniers de cette approche (voir BLONDIN (éd.), 2000) la recherche s'appuie essentiellement sur trois sources.

### **Les informations recueillies lors de la première phase de la recherche**

La première phase de la recherche a notamment été consacrée à l'analyse des documents officiels et à l'étude clinique de deux programmes d'immersion au travers d'observations dans les classes, d'entretiens avec les différents partenaires concernés (chef d'établissement, enseignant chargé de cours en immersion, parents) et d'un questionnaire adressé aux élèves (voir STRAETEN & BLONDIN, 2001). Elle a suggéré la nécessité de se pencher sur plusieurs problématiques importantes : le recrutement des enseignants, le nombre d'heures consacrées à l'enseignement en langue cible et les matières à aborder au travers de celle-ci, la « sélection des élèves », la place des parents, l'articulation au sein de l'école entre la section immersive et la section francophone.

### **Des entretiens avec des témoins privilégiés de l'enseignement des langues**

Lors de la deuxième phase, des témoins privilégiés, acteurs indirects de la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement des langues à l'école primaire, ont été rencontrés.

Dans un premier temps, l'inspecteur coordonnateur pour les écoles de la Communauté française et l'inspecteur général pour l'enseignement subventionné ainsi que les quatre chargés de mission pour l'enseignement des langues ont été entendus. Ces entretiens devaient donner aux différentes personnes interrogées l'occasion d'exprimer leur avis sur la réforme et d'expliquer le rôle qu'elles jouaient dans sa mise en œuvre.

### **Une enquête auprès des chefs d'établissement**

Les chefs des établissements pratiquant l'immersion ont été interrogés sur leur expérience spécifique, à propos de points que la première phase de la recherche et la littérature scientifique désignaient comme importants.

Dans ce second questionnaire, nous nous intéressons plus particulièrement aux critères de présage<sup>1</sup>, c'est-à-dire aux caractéristiques des enseignants chargés des classes d'immersion, et aux variables contextuelles ou paramètres définissant l'environnement dans lequel s'organise l'immersion : caractéristiques des enfants, de l'école, ... . Les processus (ou les événements qui se déroulent en classe), difficilement appréhendés par voie d'enquête, et relevant davantage d'un questionnaire adressé aux enseignants, n'ont été que brièvement abordés par ce questionnaire.

## QU'EST-CE QUE L'IMMERSION ?

### Les origines

Comme le rappellent SWAIN et JOHNSON (1997), des Canadiens anglophones, habitants de la province du Québec, ont pris conscience à la fin des années soixante de ce qu'un bon niveau de compétence en français était indispensable dans un environnement social très largement francophone. Jugeant l'efficacité de l'école insuffisante dans ce domaine, ils ont recherché des alternatives dont leurs enfants pourraient bénéficier, prenant connaissance de résultats de recherches et consultant des spécialistes de l'Université MCGILL ...

Ces parents ont alors proposé au conseil d'établissement d'une école de mettre en place un programme dans lequel leurs enfants anglophones recevraient, dès leur entrée à l'école maternelle, un enseignement totalement dispensé en français. En deuxième année primaire, l'enseignement de l'anglais apparaîtrait dans le curriculum et peu à peu certaines matières seraient enseignées dans la langue maternelle des enfants, de telle sorte qu'en fin d'école primaire le temps d'enseignement soit également partagé entre l'anglais et le français.

Le premier programme d'immersion était né. L'implication active des parents, l'apport de la recherche et le nécessaire soutien des autorités scolaires caractérisent dès le début cette innovation.

### Les principes

A la base de l'immersion se trouve l'hypothèse selon laquelle l'apprentissage d'une langue étrangère peut se fonder sur des mécanismes similaires à ceux qui sous-tendent l'acquisition de la langue maternelle. Selon KRASHEN, théoricien de l'immersion, c'est au travers de l'exposition à des productions langagières d'un niveau de difficulté adapté, appréhendées dans un climat de sécurité affective<sup>2</sup>, que l'élève d'une classe immersive acquiert progressivement la langue cible (voir en particulier KRASHEN, 1984).

---

<sup>1</sup> Pour une présentation du modèle des conduites d'enseignement proposé par DUNKIN & BIDDLE (1974) et adapté à l'apprentissage des langues dans le cadre de la présente recherche, voir STRAETEN & BLONDIN, 2001, pages 58-60.

<sup>2</sup> Selon KRASHEN (1976) ou encore YOUNG (1991), plus récemment, l'acquisition de la langue requiert un faible niveau d'anxiété chez les apprenants.

Dans la perspective immersive classique, telle que la définit cet auteur<sup>3</sup>, l'enseignant utilise exclusivement la langue cible et, après une période d'adaptation, les élèves eux-mêmes doivent s'exprimer dans cette langue.

L'approche immersive est transdisciplinaire : c'est par le biais de l'enseignement d'autres matières dans cette langue que l'acquisition de la langue cible est assurée. De cette façon, l'apprentissage bénéficie d'un contexte de communication réelle et d'un nombre d'heures important, sans porter préjudice au temps disponible pour les autres matières (COMMISSION EUROPEENNE, 1997). L'immersion peut connaître des modalités d'application différentes. Ces différences concernent essentiellement la proportion du temps consacré à l'enseignement en langue cible (immersion totale ou partielle) et l'âge auquel les enfants s'engagent dans le programme (immersion longue ou courte).

L'immersion s'adresse en règle générale à des enfants appartenant à la majorité linguistique, dont la langue maternelle n'est pas mise en danger par l'acquisition d'une autre langue plus prestigieuse.

### **Les objectifs**

Par delà ces différences, les programmes d'immersion poursuivent les mêmes objectifs : selon CURTAIN (1985), les programmes d'immersion visent à conférer aux étudiants une compétence fonctionnelle dans la seconde langue, à maintenir et à développer leurs habilités dans la langue maternelle, à assurer une maîtrise correspondant au niveau d'études dans les autres matières et à développer la compréhension et l'appréciation de la langue cible et de la culture correspondante.

### **La diffusion**

Actuellement, SWAIN et JOHNSON (1997) estiment à environ 300.000, c'est-à-dire à 7 pour cent de la population scolaire, les élèves canadiens inscrits dans l'une ou l'autre forme d'immersion en français. L'immersion a également connu une expansion géographique, dans des mesures diverses : elle se rencontre aux États-Unis (en 1997, MET et LORENZ dénombrent 187 écoles dispersées dans 25 états), mais aussi en Australie, en Catalogne, en Finlande, .... Elle porte sur le français, mais aussi sur des langues largement répandues comme l'anglais ou l'espagnol ou au contraire utilisées dans une zone géographique plus limitée, comme le suédois, ou des langues dites « menacées », comme le basque, ... A l'immersion totale précoce des débuts, certains ont préféré des formules qui leur paraissaient moins risquées : immersion partielle, dans laquelle, dès le début, quelques heures au moins sont dispensées dans la langue de l'école, immersion tardive ...

### **Les résultats**

Le caractère relativement osé de l'innovation, joint à l'implication des parents concernés dans l'éducation de leurs enfants, contribuent certainement à expliquer la multiplication des évaluations dont l'immersion a fait l'objet. Ces évaluations s'intéressent essentiellement aux apprentissages réalisés dans les diverses matières ainsi qu'à d'éventuels déficits en langue maternelle.

---

<sup>3</sup> Pour une présentation plus complète de la théorie de KRASHEN, ainsi que des critiques qui lui ont été adressées, voir COMMISSION EUROPEENNE, 1997, chapitre II.

Il apparaît que, moyennant certaines précautions, les enfants des sections d'immersion totale longue atteignent, dans les différentes matières, des résultats au moins équivalents à ceux d'enfants scolarisés exclusivement dans leur langue maternelle (SWAIN & LAPKIN, 1984). Et si un léger déficit est constaté dans les performances en langue maternelle, il disparaît dès que celle-ci fait l'objet d'un enseignement. Des résultats semblables ont été obtenus par THOMAS, COLLIER et ABBOTT (1993) qui ont mené une enquête auprès de 719 enfants du début de l'enseignement primaire placés en immersion partielle pendant 2 ans.

En ce qui concerne la langue cible, dès la fin de l'école primaire en immersion totale longue, les compétences réceptives atteignent généralement le niveau de celles des natifs. Par contre, les diverses évaluations effectuées (LAPKIN & SWAIN, 1984; BIBEAU, 1984; HARLEY, 1984) s'accordent pour reconnaître que les enfants immergés communiquent efficacement dans la langue cible, mais commettent des erreurs que ne commettraient pas des locuteurs autochtones. BAILLY (1995) pose également le problème de la compétence dans des domaines que la vie scolaire n'aurait pas permis d'aborder.

HAMERS & BLANC (2000) présentent les résultats de diverses évaluations de programmes d'immersion et les synthétisent comme suit :

1. *« les programmes d'immersion sont supérieurs aux programmes traditionnels pour l'apprentissage du français comme seconde langue, les étudiants atteignant un niveau élevé de compétence, particulièrement en ce qui concerne la réception ;*
2. *les étudiants ne souffrent de handicaps ni dans leurs compétences en langue maternelle, ni dans la réussite scolaire ;*
3. *quand on observe des différences entre les différents programmes d'immersion, l'immersion totale précoce surpasse l'immersion partielle (...) et l'immersion tardive (...);*
4. *il existe certaines indications selon lesquelles les programmes d'immersion pourraient favoriser le développement cognitif global de l'enfant. »* (page 335).

## LE CADRE LEGAL EN COMMUNAUTE FRANÇAISE

### L'immersion d'abord « hors la loi »

En vertu des lois linguistiques de 1963, la langue de l'enseignement doit être le néerlandais en Communauté flamande, le français en Communauté française et l'allemand en Communauté germanophone (sauf dans les communes à statut spécial où l'enseignement peut être dispensé dans une autre langue nationale). Enseigner dans une langue autre que celle de la Communauté où se trouve l'école était donc en principe interdit ... Les quelques écoles, pionnières, qui se sont lancées dans l'expérience avant toute balise officielle misaient alors sur l'obtention de dérogations, à solliciter chaque année.

Le décret du 13 juillet 1998, dit « décret sur le fondamental », déjà évoqué dans l'introduction du présent article, donne une existence et une reconnaissance officielles à la méthode immersive en autorisant, à certaines conditions, l'enseignement dans une autre langue que le français : en effet, en vertu de l'article 129 de la Constitution, les communautés sont compétentes en matière d'emploi des langues dans l'enseignement qu'elles subventionnent ou qu'elles organisent, excepté dans les communes dotées d'un statut spécial en fonction des lois linguistiques.

Le « décret sur l'enseignement fondamental » donne, en son article 2, une définition, assez succincte, de l'apprentissage d'une langue par la méthode immersive : *« immersion dans l'apprentissage*

*d'une langue : procédure pédagogique visant à favoriser l'apprentissage d'une langue moderne en assurant une partie des cours de la grille horaire dans cette langue* ». Il définit également le cadre dans lequel l'immersion est autorisée.

### **Des conditions d'ordre institutionnel**

Le décret sur l'enseignement fondamental précise en outre des conditions préalables à l'ouverture d'une section immersive, qui ont trait à l'implication de la communauté éducative (pouvoir organisateur ou représentant de celui-ci, membres du conseil de participation) :

- *L'autorisation doit être demandée au Gouvernement, par le directeur (réseau de la Communauté française) ou par le pouvoir organisateur (réseaux libre et officiel subventionnés).*
- *L'avis du conseil de participation doit être joint à la demande.*
- *L'apprentissage par immersion doit être mentionné dans le projet d'établissement.*

### **Des conditions d'ordre pédagogique**

D'autres conditions donnent un cadre pédagogique au programme.

Le nombre d'heures à allouer à l'enseignement en langue cible est précisé, celui-ci occupant une part importante de la grille horaire, surtout en début de programme, tout en réservant chaque année un certain nombre d'heures pour l'utilisation et/ou l'apprentissage de la langue française<sup>4</sup> :

- *De la troisième maternelle à la deuxième primaire, au moins la moitié de l'horaire et au plus les trois quarts (c'est-à-dire de 14 à 21 périodes lorsque l'horaire hebdomadaire comporte 28 périodes)*
- *De la troisième à la sixième primaire, au moins un quart et au plus deux tiers (c'est-à-dire de 7 à 18 périodes).*

En ce qui concerne le choix de la langue cible, l'immersion, dans chaque école, ne peut être organisée que dans une seule langue. La définition des zones et des langues possibles dans chacune d'elles est identique à celle qui concerne les cours de langue obligatoires (allemand, anglais, ou néerlandais, excepté dans les zones à statut spécial où, en vertu des lois linguistiques, l'enseignement d'une langue nationale est obligatoire).

Enfin le décret sur l'enseignement fondamental définit les titres dont doit être porteur l'enseignant chargé des cours en immersion, en fonction du niveau d'enseignement auquel il est affecté.

Le titre de base est celui d'instituteur maternel ou primaire, pour le niveau maternel, d'instituteur ou d'agrégé de l'enseignement secondaire inférieur (régent) complété par un certificat d'aptitude à enseigner une langue étrangère dans l'enseignement primaire, pour le niveau primaire. La compétence en langue cible est attestée par le fait que le titre de base, ou au moins le certificat d'enseignement secondaire supérieur, ait été obtenu dans la langue cible. Les enseignants chargés des cours en immersion qui ont obtenu leur diplôme dans un autre régime linguistique doivent également faire la preuve d'une compétence au moins suffisante en langue française (mention du français sur le diplôme ou réussite d'un examen organisé par la Communauté française)<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Cependant, ni les cours de religion ni les cours de morale ne peuvent être donnés en langue cible. Le cours de langue moderne, lui, est comptabilisé dans la partie de l'horaire d'immersion.

<sup>5</sup> D'aucuns contestent cette exigence, tirant argument du fait qu'avec ses élèves, l'enseignant utilise exclusivement la langue cible. Il ne faut cependant pas perdre de vue, au-delà des impératifs des lois linguistiques, que cet

A défaut d'enseignants répondant aux critères mentionnés ci-dessus, d'autres profils sont admis, mais uniquement à titre temporaire. La dérogation à l'obligation d'une connaissance suffisante du français est soumise à trois conditions :

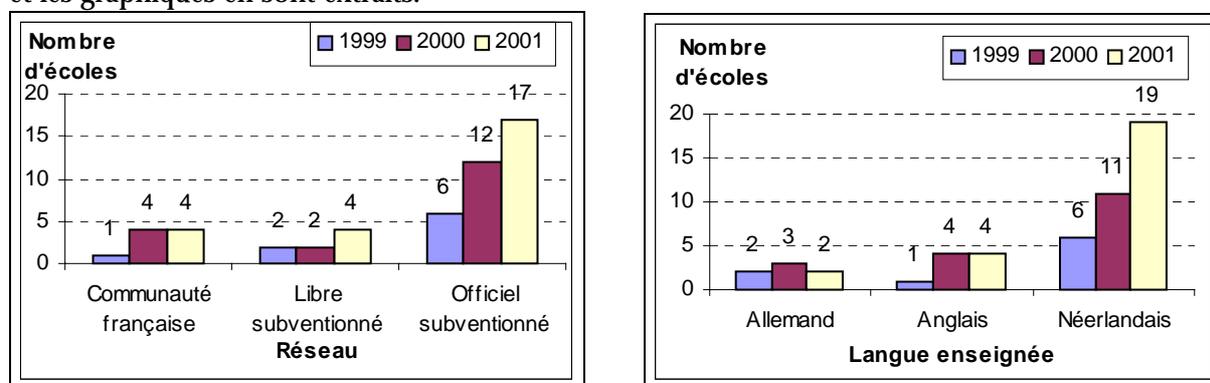
- *L'avis du conseil de participation est requis.*
- *Le directeur ou le pouvoir organisateur doit prendre des dispositions en matière de communication avec les parents.*
- *L'enseignant ne peut être nommé ou engagé à titre définitif tant qu'il n'a pas satisfait aux obligations en matière d'emploi des langues.*

## LA MISE EN OEUVRE DE L'IMMERSION EN COMMUNAUTE FRANÇAISE

### L'évolution de la situation

Avant l'entrée en vigueur du décret « sur le fondamental », seules deux écoles pratiquaient officiellement l'immersion. La première année où cette approche a bénéficié d'une reconnaissance officielle, aucune nouvelle école n'a sollicité l'autorisation de la mettre en pratique. Les années suivantes cependant, les demandes ont été de plus en plus nombreuses.

BLONDIN (2001) retrace l'évolution de l'immersion en Communauté française en se basant sur les fiches de demande d'autorisation adressées par les écoles ou leurs pouvoirs organisateurs au Gouvernement de la Communauté française (indépendamment des décisions prises ultérieurement par celui-ci). Les paragraphes suivants s'inspirent très largement de cet historique et les graphiques en sont extraits.



**Figure 1 : Demandes d'autorisation d'enseigner en immersion. Évolution des demandes par réseau et par langue cible (BLONDIN, 2001)**

Dans chaque réseau, la demande croît, d'année en année ; le réseau officiel subventionné, auquel appartenaient les premières écoles fondamentales en immersion, représente à lui seul, en 2001-2002, deux tiers des demandes.

---

enseignant doit pouvoir communiquer efficacement avec ses collègues, avec les membres de la hiérarchie scolaire, avec les parents de ses élèves, qui ne maîtrisent généralement pas la langue cible ; ils doivent aussi être capables de prendre connaissance des documents officiels (socles de compétences, circulaires, ...) et de gérer une palette de situations diverses dans un milieu francophone (par exemple en cas d'accident lors d'un déplacement avec leur classe).

Alors que la proportion d'élèves de 6<sup>e</sup> année primaire inscrits à un cours de néerlandais a diminué de 95 à 74 pour cent de 1996-1997 à 1999-2000, tandis que les cours d'anglais passaient de 3 à 25 pour cent, et ceux d'allemand de 2 à 1 (voir BLONDIN & STRAETEN, 2001, page 25), la situation de l'immersion est, à cet égard, très différente. Le néerlandais est très largement majoritaire et représente 19 écoles sur 25 en 2001. L'anglais est très loin de connaître la poussée qui le caractérise au niveau des cours de langue à deux périodes par semaine et l'allemand est présent. Sans doute les difficultés de recrutement des enseignants chargés des cours en immersion jouent-elles ici en faveur des langues nationales.

Les fiches de demande d'autorisation d'enseigner en immersion relatives à l'année scolaire 2001-2002 ont été analysées du point de vue des années d'études concernées, du nombre de périodes en immersion prévues, de la langue cible, ainsi que du réseau auquel l'école appartient et de la province dans laquelle elle est implantée<sup>6</sup>.

Année d'études	Nombre de périodes en langue cible par semaine																									
	8	10	8																						7	
6P	8	10	8																						7	
5P	12	10	12	12																					7	
4P	17	10	17	18	16																			7	18	
3P	18	10	18	18	16	18	12																	7	18	8
2P	21	14	20	18	18	21	14	21	14	14														14	12	16
1P	21	14	20	18	18	21	14	21	14	14	18	19	14	14	14									14	12	16
3M	21	13	21	20	19	19	13	21	14	13	20	19	13	13	13	14	14	13	7							
Langue	E	NI	NI	NI	E	NI	E	E	NI	D	NI	NI	NI	NI	D	NI	NI	NI	NI							
Réseau	OS	CF	CF	OS	OS	OS	OS	OS	OS	CF	LS	OS	OS	OS	OS	OS	LS	OS	OS	OS	CF	LS	OS	OS	LS	
Province	Li	Ha	Li	Li	Ha	Ha	Ha	Li	Li	Na	Br	Li	Li	Ha	Ha	Lu	Ha	Li	Li	Na	Li	Ha	Ha	Lu	Br	
Ecole	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	

**Tableau 1 :** Par école, nombre de périodes en langue cible prévues pour chaque année d'études dans les demandes relatives à l'année scolaire 2001-2002.

Années d'études concernées (de la 3<sup>e</sup> année maternelle ou 3M à la 6<sup>e</sup> année primaire ou 6P), langue concernée (allemand : D ; anglais : E ; néerlandais : NI), réseau (Communauté française : CF ; officiel subventionné : OS ; libre subventionné : LS), province (Liège : Li ; Hainaut : Ha ; Namur : Na ; Bruxelles : Br ; Luxembourg : Lu) (BLONDIN, 2001).

En 2001-2002, la grande majorité des écoles demandent l'autorisation de débiter l'immersion en 3<sup>e</sup> maternelle (19 sur 25), les autres souhaitent démarrer en 1<sup>re</sup> primaire (3 écoles, dont une qui ne comporte pas de section maternelle), en 3<sup>e</sup> année primaire (1 école), en 4<sup>e</sup> (1 école) ou en 5<sup>e</sup> (1 école).

Des 19 écoles qui commencent l'immersion dès la 3<sup>e</sup> maternelle, 8 organisent un nombre élevé d'heures en immersion, proche du maximum autorisé (19, 20 ou 21), tandis que les autres s'engagent dans une immersion plus partielle (la moitié de l'horaire en langue cible, soit 13 ou 14 heures, sauf une qui ne prévoit que 7 périodes).

Comme le nombre d'écoles souhaitant s'engager dans un programme d'immersion croît d'année en année, et que dans chacune d'elles le nombre de classes concernées augmente également, le nombre d'enseignants appelés à prendre en charge des cours en immersion évolue rapidement. Il

<sup>6</sup> Deux écoles ont complété la fiche de la 3<sup>e</sup> maternelle à la 6<sup>e</sup> primaire, alors qu'il s'agissait de leur première année en immersion. Nous n'avons pu décider, sur la seule base des fiches, si l'école projetait bien de débiter simultanément l'immersion à tous les niveaux, ou si le projet décrivait une situation à long terme et nous nous sommes contentées de transcrire ce que l'école avait indiqué sur la fiche.

atteint, dans les demandes relatives à l'année scolaire 2001-2002, près de l'équivalent de 60 temps pleins.

### L'enseignement en immersion en 2000-2001

A la rentrée scolaire 2000-2001, 16 écoles fondamentales ont été officiellement autorisées à organiser l'immersion.

Le tableau 2 présente l'ensemble des écoles autorisées à pratiquer l'approche immersive en 2000-2001. Pour chacune d'elles, il précise le réseau auquel elle appartient, la ville, la langue cible et les années d'études concernées et enfin, le nombre de périodes officiellement allouées à l'apprentissage en immersion.

Sur les 16 écoles fondamentales organisant l'apprentissage d'une langue moderne en immersion, 2 appartiennent au réseau de la Communauté française, 2 au réseau libre subventionné et 12 au réseau officiel subventionné. Le néerlandais est la langue cible proposée dans 10 des 16 établissements répertoriés, l'anglais est la langue de l'immersion dans 4 écoles et enfin l'allemand est la langue cible dans 2 établissements.

École	Réseau	Ville	Langue	Classes (périodes en LC)
Fondam. annexée au Lycée Air Pur	Communauté française	Namur	Néerlandais	3M (13) 1P (14)
Primaire Libre Saint-Joseph	Libre subventionné	Seraing	Allemand	1P à 2 P (19)
Fondamentale communale Communale des Communaux	Libre subventionné	Charleroi	Néerlandais	1P (16)
Cité Astrid	Libre subventionné	Bruxelles	Néerlandais	5 P (7) 6P(7)
Fondamentale communale Communale	Officiel subventionné	Esneux	Anglais	3M (13)
Communaux	Officiel subventionné	Seraing	Néerlandais	3M (19)
Cité Astrid	Officiel subventionné	La Louvière	Anglais	3M (13)
Fondamentale communale mixte	Officiel subventionné	Strepy-Bracquenies	Néerlandais	3M (13)
Communale	Officiel subventionné	Dergneau	Néerlandais	3M (19) 1P à 2P (21)
Lycée Léonie de Waha	Officiel subventionné	Liège	Anglais	3M à 2P (21) ; 3P (18) ; 4P (17) ; 5P (12) ; 6P (8)
Fondamentale communale Tilleul	Officiel subventionné	Hermée	Néerlandais	3M (14) 1P (14)
Sauvenière	Officiel subventionné	Ans	Néerlandais	3M (20) 1P à 4P (18)
Communale	Officiel subventionné	Liège	Néerlandais	3M (21) 1P (21)
Communale	Officiel subventionné	Seneffe	Anglais	3M (19) 1P à 2P (18) 3P (16)
Communale	Officiel subventionné	Nothomb-Attert	Allemand	3M (14)
Communale	Officiel subventionné	Mouscron	Néerlandais	3M (13) 1P à 2P (14)

**Tableau 2 : Enseignement en immersion dans les écoles fondamentales de la Communauté française en 2000-2001**

Ces 16 écoles ont reçu un questionnaire spécifique à l'immersion, en plus du questionnaire envoyé à l'ensemble des chefs d'établissement de la Communauté française dans le cadre de l'enquête à large échelle sur la généralisation des cours de langue dès la 5<sup>e</sup> année primaire.

Au 15 mai 2001, date limite de retour de ce deuxième questionnaire, 13 des 16 chefs d'établissement contactés avaient renvoyé le questionnaire dûment complété. Malgré plusieurs rappels téléphoniques, les trois questionnaires initialement manquants ne nous sont pas parvenus. La description et l'analyse des programmes d'immersion présentées ci-dessous se basent principalement sur les réponses de ces 13 chefs d'établissement.

## **L'implication de différents acteurs**

Les premiers programmes d'immersion ont vu le jour et se sont multipliés grâce, entre autres, à l'implication des parents ainsi qu'au soutien des autorités scolaires. Les écoles de la Communauté française qui ont fait le choix d'ouvrir une section immersive connaissent une situation similaire.

L'analyse des réponses apportées par les 13 chefs d'établissement qui ont renvoyé leur questionnaire met en évidence le fait que différents acteurs occupent le devant de la scène scolaire et travaillent de concert pour assurer la bonne marche des programmes d'immersion. Pouvoir organisateur, direction, enseignants des classes immersives, mais également des classes francophones, et parents, tous participent à la mise en œuvre de l'apprentissage d'une langue en immersion.

Le pouvoir organisateur est l'instigateur du projet dans 9 écoles. Seul dans 4 de ces établissements, il était soutenu par la direction dans 2 écoles et par la direction et des parents dans les 3 dernières. Dans les écoles où le pouvoir organisateur n'était pas d'emblée impliqué, c'est la direction, seule ou soutenue par des parents, qui a pris l'initiative.

Comme soutien au programme d'immersion, à quelques exceptions près, les mêmes acteurs sont présents : pouvoirs organisateurs, directeurs et parents. Par ailleurs, les enseignants tant des classes immersives que des classes francophones entrent également en jeu pour assurer dans l'école le bon fonctionnement du projet.

Par contre, si plusieurs acteurs s'impliquent dans la mise en place des programmes d'immersion dans les écoles, le choix de la langue cible relève dans tous les établissements sauf 1<sup>7</sup>, d'une préférence des autorités scolaires, en l'occurrence les pouvoirs organisateurs ou les chefs d'établissement.

Le suivi effectué dans deux sections immersives lors de la première phase de la recherche a mis en évidence de nombreux contacts entre l'équipe éducative et les parents. Dans une des écoles, nous avons pu assister à deux réunions : la première était organisée à l'instigation de parents désireux d'entretenir les compétences de leurs enfants en langue cible pendant les vacances d'été, mais l'enseignante et un représentant de la direction de l'école y assistaient et apportaient leur soutien à l'initiative ; la seconde était une rencontre « de routine », plutôt informelle, organisée dans sa classe par l'institutrice : elle y sollicitait l'avis des parents sur les réactions des enfants, discutait avec une mère des progrès de son fils, qui avait connu certaines difficultés, des informations sur les moyens de se procurer des documents en langue cible s'y échangeaient ...

L'enquête auprès des directeurs a confirmé ces premiers constats : à la fois instigateurs et soutiens permanents des différents projets d'apprentissage d'une langue par la méthode immersive, les parents sont, dans toutes les écoles, des partenaires incontournables. D'après les directeurs, ces parents sont très impliqués dans la scolarité de leurs enfants. Ils sont perçus comme étant plus concernés que d'autres par la vie de leur enfant à l'école. Inquiets des difficultés que leur enfant pourrait rencontrer, ils demandent à être souvent rassurés et réclament pour ce faire des contacts fréquents avec les enseignants. Afin d'apaiser leurs craintes, les écoles accèdent à leur demande et disent organiser des rencontres régulières entre parents et enseignants.

---

<sup>7</sup> Dans cet établissement, le choix de la langue cible était déterminé par les lois linguistiques de 1963.

## Le recrutement des élèves

Une conséquence habituelle du lancement d'un programme d'immersion dans une école est l'arrivée de nouveaux élèves (voir MET & LORENZ, 1997). En Communauté française, les informations recueillies auprès des chefs d'établissement ne permettent pourtant pas de dégager pareille conclusion. D'après les chiffres reçus, les effectifs semblent n'avoir effectivement augmenté que dans 2 écoles. Les données relatives aux autres établissements, incomplètes ou ne correspondant pas aux informations obtenues par ailleurs, ne reflètent, elles, aucune augmentation du nombre d'enfants d'une année scolaire à l'autre.

D'aucuns pensent que les programmes d'immersion sont élitistes car sélectifs. Cette question de la sélection des enfants qui participent au programme immersif est ainsi régulièrement posée. Si, selon MET (1989), « *généralement on ne sélectionne pas les élèves qui vont participer à un programme d'immersion* » (p. 56), il arrive que le nombre de candidatures dépasse, et de loin parfois, le nombre de places possibles. Par exemple, dans une des deux écoles en immersion où nous avons mené, au cours de notre première année de recherche, une partie de nos investigations, l'équipe, au moment du lancement de l'immersion, poursuivait l'objectif de former une seule classe de 25 enfants maximum. L'intérêt des parents pour l'entreprise était tel que, suite aux premières séances d'informations, 69 « pré-inscriptions » avaient été enregistrées.

Pourtant, l'analyse des réponses données ne met généralement pas en évidence l'intervention d'une sélection proprement dite. Peu de différences sont observées entre les demandes d'inscriptions en immersion et les entrées réelles. Si elles existent, elles sont de l'ordre de quelques enfants (2 à 10). Seule une école a refusé les demandes de plus de la moitié des candidats.

Cette situation n'étonne guère une fois analysée à la lumière des critères de sélection utilisés pour la constitution des classes. Il a effectivement été demandé aux chefs d'établissement s'ils recouraient à des critères précis pour accepter ou refuser l'accès d'un enfant dans la section immersive. Une dizaine d'écoles acceptent toutes les demandes même si la majorité d'entre elles disent prendre en compte d'autres critères. Seules trois écoles n'acceptent pas d'emblée toutes les demandes. Elles préfèrent tenir compte de l'ordre d'inscription, de résultats à des tests, de l'avis des enseignants, du PMS ou encore des enfants.

Cependant, une fois les classes constituées et l'année entamée, la moitié des écoles refusent l'inscription tardive d'un enfant en immersion, invoquant principalement la difficulté à rattraper leur retard en langue. Dans les autres écoles la possibilité d'une inscription tardive n'est pas écartée, mais à une condition importante : un minimum de connaissances préalables en langue cible.

A la question de savoir si n'importe quel enfant peut bénéficier de méthode immersive, les directeurs répondent quasi unanimement oui. Diverses justifications sont avancées : égalité des chances, postulat d'éducabilité. Souvent cependant, les enfants présentant des troubles particuliers (audition, langage,...) sont écartés.

Enfin, selon les directeurs interrogés, les cas où un enfant immergé a été réintégré dans une section francophone sont rares : sur un total de 1.180 enfants inscrits dans un programme d'immersion depuis le début de la mise en œuvre de cette approche dans leurs écoles, 23 seulement, soit moins de 2 pour cent, ont connu cette situation.

### Les enseignants chargés des cours en immersion

Pour l'année scolaire 2000-2001, 35 enseignantes, toutes écoles confondues, étaient en charge des cours en immersion (voir le tableau 3).

Plus de la moitié de ces enseignantes (22) sont institutrices et donc dotées d'une formation initiale qui les prépare spécifiquement à exercer leur métier dans l'enseignement fondamental. Parmi celles-ci, 19 ont les compétences en langue cible d'un natif ou des compétences proches de celles d'un natif : elles ont obtenu au moins un diplôme d'enseignement secondaire supérieur dans la langue cible. Les 3 autres institutrices ont obtenu le certificat de connaissance approfondie de la langue cible.

Sur ces 35 personnes, cependant, alors que 19 sont porteuses d'un titre qui permet, moyennant la connaissance suffisante du français, d'être engagé à titre définitif en immersion<sup>8</sup>, 6 seulement sont des enseignantes nommées : 27 sont des enseignantes temporaires, 1 est agent communal et 1 est agent contractuel subventionné (ACS). En outre, parmi les enseignantes nommées, 2 au moins ne disposent pas des titres requis pour l'immersion et sont nommées dans une autre fonction.

Qualifications des enseignants d'immersion	Nombre d'enseignants porteurs de cette qualification
Institutrice maternelle avec au moins le certificat d'enseignement secondaire supérieur obtenu dans la langue cible*.	1
Institutrice maternelle (ou équivalent), titre obtenu dans la langue cible*.	10
Institutrice maternelle, avec certificat de connaissance approfondie de la langue cible	2
Institutrice primaire (ou équivalent), titre obtenu dans la langue cible * 9/**.	8
Instituteur primaire, avec certificat de connaissance approfondie de la langue cible	1
Agrégé de l'enseignement secondaire inférieur en langues germaniques	4
Porteur d'une qualification autre	9

**Tableau 3 : Qualifications des enseignantes d'immersion en Communauté française de Belgique pour l'année scolaire 2000-2001. Pour autant que l'enseignant ait fait la preuve d'une connaissance suffisante du français, les titres suivis d'un ou de deux astérisques permettent respectivement d'être nommé dans l'enseignement maternel ou primaire en immersion.**

Pour recruter des enseignants d'immersion, les directeurs recourent à des stratégies variées : des appels aux instituts de formation des maîtres, tant en Communauté française, qu'en Communauté flamande ou à l'étranger (Angleterre, principalement), des annonces dans les médias (presse écrite et radio), l'utilisation de l'Internet, le recours à des organismes tels que le FOREM, l'ONEM ou le CGRI (Commissariat général aux relations internationales). De façon plus informelle, ils utilisent aussi le bouche à oreille et sollicitent les personnes déjà en fonction, susceptibles de connaître d'autres candidats.

---

<sup>8</sup> Voir page 8.

<sup>9</sup> Ce titre ne peut donner accès à la nomination comme enseignant chargé des cours en immersion dans l'enseignement maternel que s'il est accompagné d'un certificat d'aptitude à enseigner une langue étrangère dans l'enseignement primaire. Les épreuves correspondant à ce certificat n'étant pas encore organisées, celui-ci n'est actuellement pas indispensable.

## **La langue cible et la langue de l'école**

Les observations effectuées lors de la première phase de la recherche, ainsi que les questions soulevées par des enseignants et des chefs d'établissement, suggéraient que les pratiques en matière d'emploi des langues pouvaient varier d'une école à l'autre, et constituaient un sujet d'inquiétude pour certains enseignants : comment donner les bases de la langue cible tout en répondant aux attentes en matière d'apprentissage de la lecture et de l'écriture lorsque l'immersion débute en 1<sup>re</sup> année primaire ? comment répartir les « matières » lorsque le français et la langue cible bénéficient chacun d'un nombre d'heures semblables ? Les particularités de chaque situation entraînent généralement des questions et des réponses spécifiques.

Lors de la première phase de la recherche, un bref questionnaire écrit relatif à leurs attitudes envers l'apprentissage d'une langue avait été administré aux élèves des deux classes en immersion étudiées (20 élèves d'une classe de 1<sup>re</sup> année primaire immergés en allemand et 24 élèves d'une classe de 3<sup>e</sup> primaire immergés en néerlandais – voir BLONDIN & STRAETEN, 2000, pages 103-111). Tous sauf un qui donne une réponse mitigée se disent contents d'être dans une classe en immersion et la plupart marquent leur désaccord par rapport à l'affirmation selon laquelle ils préféreraient se trouver dans une classe où seul le français serait utilisé. Une majorité d'enfants affirment aimer que seule la langue cible soit utilisée et ne souhaitent pas que les institutrices s'expriment plus souvent en français, sauf lorsqu'il s'agit d'expliquer des choses difficiles : 18 préfèrent alors le français.

L'enquête auprès des chefs d'établissement comportait deux questions relatives à la place attribuée à la langue de l'école : la première portait sur une éventuelle répartition des matières entre la langue cible et le français ; la seconde s'intéressait à la langue d'apprentissage de la lecture, pour autant que l'école organise une première primaire en immersion.

Le recours à la langue cible ou à la langue de l'école varie, parfois au sein d'une même école, en fonction de l'année d'étude et des matières elles-mêmes. Seules 4 écoles disent ne recourir qu'à la langue cible. Dans 7 écoles par contre, les matières sont abordées dans les deux langues, d'abord en langue cible, puis en français, ou sont réparties entre les langues. Toutefois, quelle que soit la règle en vigueur, la langue de l'école est présente dans les classes dès le début de l'apprentissage.

Selon les directeurs d'écoles comprenant une 3<sup>e</sup> maternelle et / ou une 1<sup>re</sup> année primaire en immersion, l'apprentissage de la lecture porte le plus souvent d'abord sur la langue cible (7 écoles). Dans 3 écoles, les élèves apprennent à lire d'abord en français puis en langue cible. Dans les 2 dernières écoles, l'apprentissage porte parallèlement sur les deux langues.

## **Les effets de l'immersion**

En Communauté française, l'évaluation des résultats de l'immersion repose actuellement sur des initiatives locales.

Le Lycée Léonie de Waha, engagé dans un projet d'immersion depuis douze ans, a analysé les résultats obtenus par ses élèves aux épreuves organisées par la Ville de Liège à l'intention des élèves inscrits en 2<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années primaires. Les résultats moyens des classes d'immersion aux épreuves de français et de mathématique sont supérieurs aux moyennes de l'ensemble des écoles, et démontrent qu'il est possible de développer chez les élèves en immersion les savoirs et les

compétences attendus<sup>10</sup> (BLONDIN, 2001). En ce qui concerne la maîtrise de la langue cible, les témoignages des membres de l'équipe éducative concordent avec les avis exprimés par les visiteurs et les partenaires : les enfants utilisent la langue cible, même en l'absence de l'enseignant, et sont capables d'échanges oraux ou écrits avec des anglophones. Lors de la mise en place de la section immersive, l'absence de déficit dans la maîtrise de la langue maternelle a été vérifiée (COMBLAIN & RONDAL, 1993).

Plus récemment, les performances en français et en néerlandais de 23 élèves inscrits en 3<sup>ème</sup> maternelle à l'école de Frasnes-lez-Anvaing et immergés en néerlandais pendant 18 heures par semaine, ont été décrites (BRAUN, DE MAN-DE VRIENDT & DE VRIENDT, 2001). Un test d'examen du langage, étalonné, a permis de vérifier que les compétences en français se situaient dans la moyenne attendue des enfants de cet âge, voire même un peu au-dessus de celle-ci. En ce qui concerne les performances en néerlandais, la titulaire a observé différents aspects de la communication linguistique et a codé les performances des enfants (par exemple la répétition de brefs fragments de discours) en cinq niveaux (par exemple « production compréhensible »). Malgré les limites d'une telle approche, d'ailleurs soulignées par les auteurs, elle permet une première estimation des compétences des enfants. Pour chacune des 10 catégories de performance, la cote modale se situe aux niveaux supérieurs de l'échelle (pour 8 catégories au niveau 5 et pour 2 au niveau 4)<sup>11</sup>.

### **Les difficultés rencontrées**

Les directeurs ont été interrogés sur l'importance et la difficulté de 13 aspects de leur fonction, par rapport à l'immersion.

---

<sup>10</sup> Les résultats aux épreuves communales ne permettent cependant pas de déterminer si ces élèves particuliers obtiennent des résultats équivalents, supérieurs ou inférieurs à ceux qu'ils auraient obtenus dans une section francophone.

<sup>11</sup> Si la tentative d'objectiver les niveaux atteints par les enfants nous semble intéressante et mérite d'être approfondie, nous ne partageons pas les conclusions des auteurs qui voient dans les corrélations élevées entre les performances dans les deux langues « *une démonstration du caractère additif de l'expérience dans les deux langues* » (page 14).

A propos d'immersion linguistique dans l'enseignement fondamental

	Importance		Degré de difficulté			
	Pas très important	Très important	Très facile	Assez facile	Assez difficile	Très difficile
<b>Aspects majoritairement considérés comme étant très faciles ou assez faciles</b>						
<i>Gérer les relations entre les enseignants d'immersion et les parents</i>	0	<b>12</b>	4	<b>8</b>	0	0
<i>Établir de bonnes relations entre les enseignants d'immersion et les autres enseignants de l'école</i>	0	<b>12</b>	4	<b>7</b>	1	0
<i>Intégrer les enseignants d'immersion à l'équipe éducative en place</i>	0	<b>12</b>	3	<b>7</b>	2	0
<i>Affecter des locaux adéquats aux classes d'immersion</i>	2	<b>10</b>	2	<b>7</b>	2	1
<i>Apporter un soutien pédagogique aux enseignants d'immersion</i>	0	<b>12</b>	2	<b>6</b>	2	1
<i>Empêcher le développement d'une concurrence entre la section francophone et la section immersive</i>	2	<b>9</b>	3	<b>5</b>	2	1
<b>Aspects majoritairement considérés comme étant assez difficiles ou très difficiles</b>						
<i>Assurer le remplacement éventuel d'un enseignant en immersion</i>	0	<b>12</b>	0	0	0	<b>12</b>
<i>Recruter un enseignant possédant les titres requis pour enseigner en immersion</i>	1	<b>11</b>	0	1	3	<b>8</b>
<i>Trouver des personnes compétentes pour enseigner en immersion</i>	0	<b>12</b>	1	1	4	<b>6</b>
<b>Aspects suscitant des avis partagés</b>						
<i>Assurer la qualité pédagogique des cours en immersion</i>	0	<b>12</b>	1	<b>5</b>	<b>6</b>	0
<i>Équiper la section immersive de documents en langue cible</i>	0	<b>12</b>	1	<b>5</b>	<b>5</b>	1
<i>S'assurer que tous les membres de l'équipe éducative soient partie prenante dans le projet immersion</i>	1	<b>11</b>	1	<b>4</b>	<b>5</b>	2
<i>Trouver des informations nécessaires pour adapter mes pratiques en tant que directeur aux particularités de l'immersion</i>	2	<b>10</b>	1	<b>4</b>	<b>4</b>	1

**Tableau 4 :** Jugements des directeurs quant à l'importance et au degré de difficulté de différentes facettes de leur rôle en ce qui concerne l'immersion : nombre de directeurs ayant choisi chacune des réponses proposées.

L'un des chefs d'établissement affirme qu'il ne rencontre aucune difficulté particulière dans l'organisation de l'immersion et ne répond pas davantage à la question, tandis que ses collègues considèrent toutes les facettes évoquées comme très importantes, à la quasi-unanimité (selon l'item, on ne dénombre que 0, 1 ou 2 avis « pas très important ») et portent un jugement sur leurs degrés de difficulté respectifs.

Les facettes évoquées ont été réparties en 3 catégories, selon qu'elles étaient considérées par la majorité des répondants comme assez faciles (6 facettes), très difficiles (3 facettes) ou qu'elles faisaient l'objet d'avis très partagés (4 facettes).

La gestion des relations parents / enseignants d'immersion est le seul des aspects évoqués dans le questionnaire qui n'est jugé difficile par aucun directeur. Sans doute est-ce dû à une plus grande implication des parents dans la scolarité des enfants engagés dans ce genre de programme.

Le tableau 4 montre que les aspects relatifs aux liens existant entre la section immersive et la section francophone ne semblent pas avoir posé de difficultés particulières : tant l'établissement de bonnes relations entre les enseignants d'immersion et les enseignants francophones que l'intégration des enseignants d'immersion dans l'équipe éducative et le fait d'empêcher le

développement d'une concurrence entre la section francophone et la section immersive sont jugés « assez faciles » par la majorité des directeurs.

L'affectation de locaux adéquats, contrairement à ce qui est fréquemment dénoncé à propos des cours de langue à deux périodes par semaine, ne semble pas avoir occasionné de difficulté. De façon plus étonnante, sans doute, si on songe à l'adaptation des pratiques pédagogiques requise par l'immersion, et au fait que certains des enseignants en immersion ne sont pas des instituteurs, l'apport d'un soutien pédagogique est jugé assez facile par 6 directeurs et très facile par 2 autres.

Les difficultés rencontrées elles, touchent essentiellement à la question des titres des enseignants d'immersion. Le recrutement d'enseignants possédant les titres requis ou compétents pour enseigner en immersion, sont respectivement jugés très difficiles par 8 et 6 directeurs. La question du remplacement éventuel d'un enseignant en immersion suscite l'unanimité : elle est considérée par tous comme très difficile.

Enfin, en ce qui concerne les quatre dernières facettes du rôle du directeur explorées par le questionnaire (investissement de tous dans le projet, documents en langue cible, qualité pédagogique des cours en immersion et adaptation des pratiques du directeur aux particularités de l'immersion), les avis sont partagés.

## CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

Comme le rappellent HAMERS & BLANC (2000), « *dans toutes les cultures et à toutes les époques, les élites ont procuré une éducation bilingue à leurs enfants quand cela leur semblait nécessaire, soit en employant un professeur privé, soit en envoyant l'enfant dans une école pour l'élite, souvent dans un pays où la seconde langue est parlée. Dans la dernière partie du vingtième siècle, certains groupes dominants ont adopté une façon plus démocratique d'assurer une éducation bilingue, c'est-à-dire les programmes d'immersion* » (page 331).

Une enquête récente de l'INRA-BELGIUM (2001) auprès de 700 parents d'élèves, dont 404 en Communauté française, permet d'appréhender plus concrètement cette affirmation. Selon cette enquête, 4 élèves sur 10 bénéficient d'occasions d'apprendre les langues complémentaires à l'école, telles que des séjours à l'étranger, du parascolaire ou des stages de langue, pour un montant annuel moyen de 7 481 francs en Communauté française et 11 973 francs en Communauté flamande.

Face à cette situation peu équitable en matière d'apprentissage des langues modernes, les partisans de l'immersion voient dans celle-ci la possibilité d'un enseignement bilingue accessible à tous. L'immersion telle qu'elle est mise en pratique dans l'enseignement fondamental en Communauté française joue-t-elle ce rôle de démocratisation de l'apprentissage des langues ?

La présence de sections immersives dans l'enseignement fondamental organisé ou subventionné par la Communauté française, par définition gratuit, met l'enseignement bilingue à la portée des familles moins fortunées. Cependant, tant qu'il n'existe que quelques rares établissements pourvus d'une section immersive, le bénéfice de l'innovation reste dans une certaine mesure un privilège, même si celui-ci n'est pas de nature économique : privilège de ceux qui ont la chance d'habiter à proximité de l'une de ces écoles, ou privilège des parents suffisamment bien informés, et prêts, par exemple, à inscrire leur enfant dans une école en immersion plusieurs années à l'avance. Plus les sections immersives seront nombreuses, plus l'intérêt de cette approche sera largement connu, et plus l'innovation deviendra accessible à tous les enfants.

Hormis trois expériences plus anciennes (1989, 1994, 1997) qui sont, selon les directeurs, antérieures au décret de 1998, l'immersion est une expérience encore très jeune : 3 ans dans 2 écoles, 2 ans dans 4 écoles et 1 an dans les 4 dernières. Si les diverses évaluations pratiquées, au Québec notamment, montrent qu'un enseignement immersif peut atteindre les objectifs qui lui sont assignés, il ne s'agit cependant pas d'une formule magique qui garantit d'excellents résultats indépendamment des modalités de sa mise en œuvre.

La diversité des contextes, ainsi que les choix des pouvoirs organisateurs et des équipes pédagogiques, conduisent à une grande variété de situations, tant institutionnelles (année d'études où débute l'immersion, nombre d'heures en langue cible, titres des enseignants, ...) que méthodologiques (matières abordées dans l'une et l'autre langue, règles en matière d'emploi des langues en classe, ...).

Les équipes pédagogiques sont confrontées à des situations nouvelles pour la plupart des enseignants et tentent, avec plus ou moins de soutien, de résoudre les problèmes qui se posent à eux. Certains des enseignants demandent un support.

L'une des personnes ressources rencontrées estime qu'un comité d'accompagnement devrait être constitué pour chaque projet d'immersion ; ce comité comporterait notamment des membres de l'inspection, un chargé de mission, une personne travaillant dans l'enseignement supérieur et compétente en la matière. L'idée est intéressante. Elle suppose, à notre sens, que soient remplies plusieurs conditions.

Ce comité d'accompagnement devrait jouer un rôle actif, débattre des questions qui se posent et d'éventuels problèmes rencontrés, et son fonctionnement devrait être relativement structuré (par exemple, des comptes-rendus des décisions prises nous semblent indispensables). Les membres de l'équipe éducative ainsi qu'un représentant du pouvoir organisateur devraient participer à ces réunions, et les relations avec les conseils de participation devraient être étudiées, afin d'éviter la multiplication des structures, tout en associant les partenaires concernés (en particulier les parents) à la réflexion.

Les rapports d'activité des écoles devraient consacrer une part suffisante à la section en immersion et à son évolution, de façon à permettre aux instances compétentes de formuler des recommandations, voire de suggérer certaines adaptations du cadre légal. Des recherches sur certains points jugés importants pourraient également être engagées.

En particulier, la question du respect des socles de compétences devrait être étudiée : en effet, un certain retard, même très transitoire, dans la maîtrise de certains aspects de la langue qui font habituellement l'objet d'un enseignement semble inévitable en début d'immersion, lorsque le français n'est que très peu enseigné. Ce décalage sera-t-il surmonté au moment où les socles de compétence devront être atteints ? Se concentre-t-il sur des aspects plus formels de l'enseignement qui ne font pas partie des socles ? Le cadre donné par les socles de compétences devrait-il contribuer à limiter les années d'études où l'immersion peut débiter ? D'autres questions semblent d'ores et déjà mériter de retenir l'attention : comment, dans un contexte scolaire, dépasser les limites souvent décrites dans les compétences en expression des enfants ? Quels critères prendre en compte lors de la répartition des matières, voire des objectifs à poursuivre en français ou en langue cible ?

Enfin la question du recrutement de personnel qualifié constitue un problème majeur, unanimement dénoncé par tous les intéressés : il est difficile de trouver des candidats porteurs des titres requis. Ce problème se pose non seulement à chaque début d'année scolaire, mais également en cas d'absence ou de départ d'un enseignant.

La législation relative aux titres requis devrait-elle être assouplie ? Tout élargissement de l'éventail de ces titres devrait prendre en compte les exigences de la fonction d'enseignant chargé des cours en immersion dans l'enseignement fondamental : une excellente maîtrise de la langue cible, qu'il doit pouvoir parler couramment et avec spontanéité, une maîtrise suffisante du français, une connaissance de l'enseignement fondamental en Communauté française et des compétences dans les matières à enseigner et dans les didactiques correspondantes. Aucune de ces compétences ne nous paraît facultative. C'est plutôt au niveau des preuves à apporter ou de l'encadrement de la personne et de sa formation continuée que des solutions devraient, à notre sens, être recherchées, à l'instar de ce que le décret sur l'enseignement fondamental prévoit à propos de la maîtrise de la langue d'enseignement (voir page 9) : une période transitoire, lors de laquelle l'enseignant bénéficierait d'un soutien particulier, des possibilités de formation complémentaire, l'intervention d'autres membres de l'équipe éducative, l'occasion de faire la preuve de ses compétences en réussissant un examen bien conçu ...

L'immersion en Communauté française a pris son envol. L'enthousiasme des équipes éducatives concernées, l'implication des parents, la conscience qu'ont les élèves de s'engager dans une voie difficile, mais prometteuse, et l'intérêt des autorités devraient permettre de relever les défis et de donner de plus en plus largement à des enfants de toutes origines l'occasion de s'engager dans la voie du bilinguisme.

## BIBLIOGRAPHIE

- BAILLY, S. (1995). *Remarques sur le document préparatoire à la rencontre sur l'acquisition des langues secondes et étrangères à l'école (Liège)*. Université de Nancy II (France) : CRAPEL (document non publié).
- BIBEAU, G. (1984). Tout ce qui brille... *Langue et société*, 12, 46-49.
- BLONDIN, C. (Ed.) (2000). *Premiers pas en immersion*. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.
- BLONDIN, C. (2001). *L'apprentissage des langues modernes dans l'enseignement fondamental*. Rapport rédigé à la demande de Monsieur Jean-Marc Nollet, Ministre de l'enfance chargé de l'enseignement fondamental.
- BLONDIN, C., STRAETEN, M.-H. (2000). Généralisation de l'apprentissage d'une langue moderne à l'école primaire. Phase I. Rapport de recherche non publié. Service de pédagogie expérimentale. Université de Liège.
- BLONDIN, C., STRAETEN, M.-H. (2001). *Généralisation de l'apprentissage d'une langue moderne à l'école primaire. Phase II*. Rapport de recherche non publié. Service de pédagogie expérimentale. Université de Liège.
- BRAUN, A., DE MAN-DE VRIENDT, M.-J. & DE VRIENDT, S. (2001). L'apprentissage d'une langue nouvelle par immersion : description et évaluation d'élèves de 3<sup>e</sup> maternelle. *Éducation-formation*, 261, 3-14.
- COMBLAIN, A. & RONDAL, J.-A. (1993). L'apprentissage précoce des langues par la méthode « immersive ». *Rééducation orthophonique*, 31, 151-173.
- COMMISSION EUROPEENNE (1997). *L'apprentissage des langues vivantes en milieu scolaire dans l'Union européenne*. Étude n° 6. Luxembourg : Office des Publications officielles des Communautés européennes, Coll. Éducation, Formation, Jeunesse.

- CURTAIN, H. A. (1985). *The immersion approach : principle and practice*. Milwaukee public schools.
- HAMERS, J.F. & BLANC, M.H.A. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge : University Press (seconde édition).
- HARLEY, B. (1984). Mais apprennent-ils vraiment le français ? *Langue et société*, 12, 57-63.
- LAPKIN, S. & SWAIN, M. (1984). Faisons le point. *Langue et société*, 12, 50-56.
- MET, M. & LORENZ, E.B. (1997). Lessons from U.S. immersion programs. Two decades of experience. In R.K. JOHNSON & M. SWAIN (Eds.), *Immersion education : International perspectives*. Cambridge : Cambridge University Press, 243-264.
- STRAETEN, M.-H. & BLONDIN, C. (2001). Généralisation de l'apprentissage d'une langue moderne à l'école primaire : première analyse de la situation. *Le Point sur la Recherche en Éducation*, 19, 57-74.
- JOHNSON, R. K., SWAIN, M. (1997). *Immersion education : International perspectives*. Cambridge : Cambridge University Press.
- THOMAS, W. P., COLLIER, V. P. & ABBOTT, M. (1993). Academic achievement through Japanese, Spanish or French : the first two years of partial immersion. *The Modern Language Journal*, 77, 170-179.