

Communauté française de Belgique

*Ministère de la Communauté française
Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique*

**GENERALISATION DE L'APPRENTISSAGE
D'UNE LANGUE
MODERNE A L'ECOLE PRIMAIRE :
PREMIERE ANALYSE DE LA SITUATION**

Recherche en éducation n° 76/99

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

Article publié dans
Le Point sur la Recherche en Education
N° 19
Mars 2001

et diffusé sur
<http://www.agers.cfwb.be/pedag/recheduc/point.asp>

1. INTRODUCTION

Le « décret portant organisation de l'enseignement maternel et primaire et modifiant la réglementation de l'enseignement », adopté le 13 juillet 1998, impose l'organisation d'un cours de langue moderne dans toutes les classes de 5^e et 6^e années primaires¹. En outre il autorise, à certaines conditions, l'enseignement des langues par la méthode immersive. Le Gouvernement de la Communauté française, en adoptant ce décret, a reconnu l'importance de préparer les élèves à communiquer efficacement dans une autre langue que leur langue maternelle. Afin d'atteindre ce but, il a décidé d'avancer l'âge du début de l'apprentissage obligatoire d'une seconde langue.

Si cette décision présente des avantages incontestables, tels que la reconnaissance officielle de l'importance de la compétence en langue et deux années supplémentaires mises au service de cet apprentissage, des difficultés subsistent ; celles-ci sont notamment liées à l'absence d'enseignants spécifiquement préparés à enseigner une langue moderne à l'école primaire et à l'introduction à l'école primaire d'un nouveau maître spécial dont l'intervention se limite à deux périodes par classe du degré supérieur.

Dans un domaine où le niveau des attentes et des espoirs est souvent élevé, il est particulièrement nécessaire, comme le font remarquer Blondin et al. (1998), de veiller à la réussite de la réforme, sous peine de briser les espérances placées dans cet apprentissage et de décevoir tant les enseignants et les élèves, que les parents et l'ensemble de la communauté éducative.

Dans ce contexte, 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 situées en Communauté française. Il s'agit de récolter un maximum d'informations quant aux ressources des équipes et plus particulièrement des maîtres de langue face à cette réforme, quant aux difficultés rencontrées,

aux aides et soutiens méthodologiques, institutionnels ou administratifs possibles. À terme, la recherche veut proposer des pistes pour assurer la réussite de l'innovation.

L'analyse de la réforme, qui s'étale sur trois ans, est menée à plusieurs niveaux imbriqués : celui de l'école et des différents acteurs impliqués, celui des cours de langue et enfin celui des relations existant entre ces deux niveaux. Effectivement, selon Beudot (cité dans Henry, 1997), l'innovation ne peut s'évaluer que par l'analyse du système dans lequel elle s'insère. Par ailleurs, d'après Crahay et De Neve-Lejong (1982), une innovation pédagogique a d'autant plus de chances de réussir qu'elle s'inscrit dans un réseau interactif favorisant le changement.

Cet article rappelle brièvement le modèle de référence qui structure l'étude, puis le cadre légal dans lequel les cours de langue s'insèrent et propose un bref état des lieux de l'apprentissage des langues en Communauté française. Il fait ensuite le point sur la première année de recherche en présentant, d'une part les outils mis au point pour recueillir un maximum d'informations et d'autre part, les premières conclusions issues de l'analyse des données.

2. LE CADRE DE RÉFÉRENCE DE L'ÉTUDE

Afin de mettre en évidence l'articulation des différentes facettes abordées dans notre étude, nous avons adapté le modèle interactif pour l'étude des conduites d'enseignement proposé par Dunkin et Biddle (1974) aux cours de langues moderne et à l'enseignement des langues par l'approche immersive (voir page suivante).

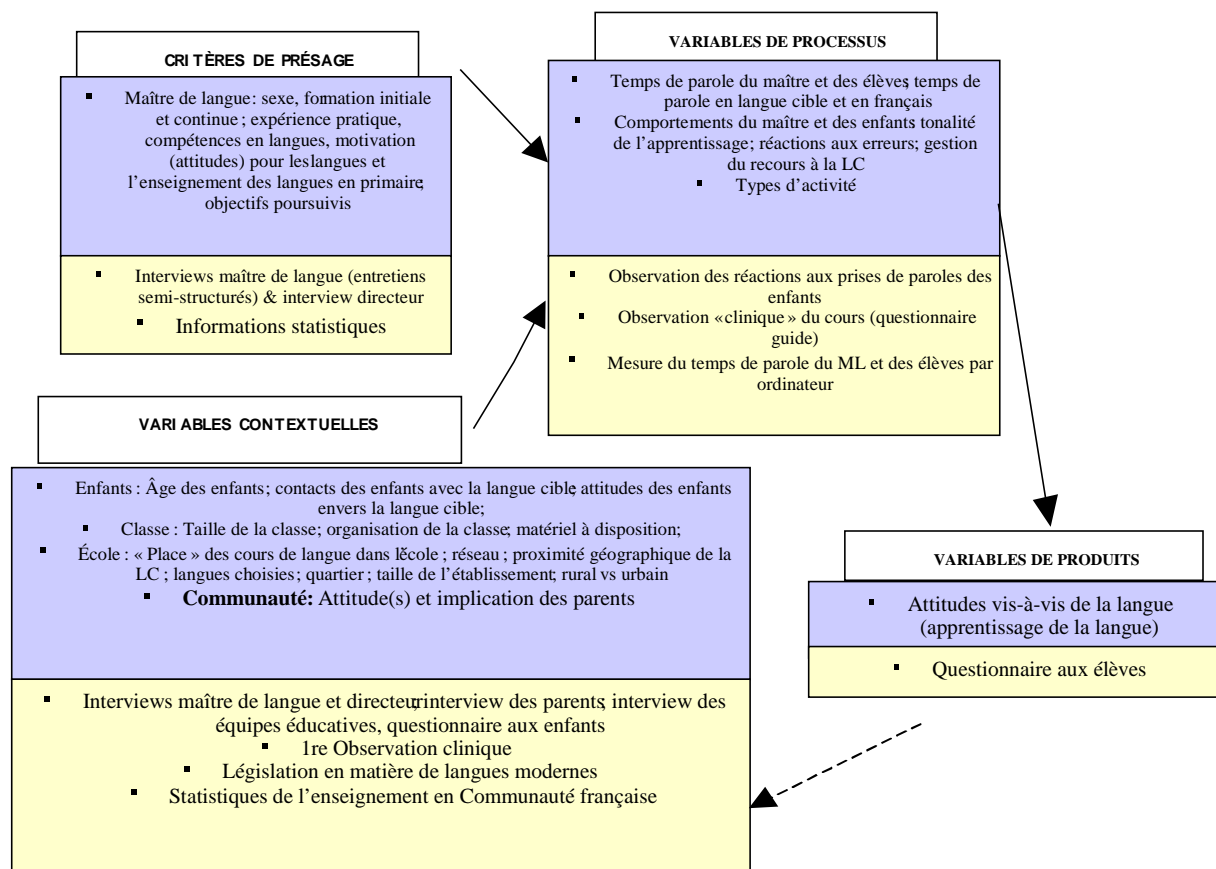


Figure 1 : Une adaptation du modèle de Dunkin et Biddle à l'enseignement des langues (ML = Maître de langue & LC = langue cible).

Ce modèle est composé de quatre ensembles de variables. Au centre, les variables de processus correspondent aux événements qui se déroulent en classe. Sur la gauche du schéma sont représentés deux types de variables qui influencent les événements de la classe : les critères de présage, liés à l'enseignant et les variables contextuelles —élève, école et communauté. A droite, enfin, figurent les variables de produit, résultats de l'enseignement. Les flèches pleines univoques suggèrent une relation temporelle, voire dans certains cas une relation causale. Ainsi, la place des cours de langue dans l'école ou l'âge des enfants, par exemple, influenceraient les événements qui se déroulent dans la classe de langue. Par contre, la relation inverse n'est pas supposée exister. Il importe cependant de signaler que ces flèches ne représentent pas une vérité établie ; elles constituent au contraire une source d'hypothèses.

2.1. Les variables de processus

Sont appelées variables de processus toutes les actions, tous les comportements, les événements qui surviennent en classe et qui sont dus à l'enseignant, aux élèves ou à tout autre intervenant. Ces variables sont des comportements directement observables. Les variables de processus regroupent ainsi une série d'événements comportementaux qui prennent place lors des situations d'enseignement ; ce sont les faits et gestes du maître et des élèves, leurs interactions. Ce sont également leurs processus mentaux qui eux, par contre, ne sont pas observables.

Les variables de processus peuvent être regroupées selon les différentes facettes de l'activité d'enseignement.

Une première facette regroupe les comportements qui relèvent des aspects socio-affectifs de l'interaction en classe : d'une part, la manifestation d'affects ou de sentiments et, d'autre part, le type de contrôle social exercé par l'enseignant. Dans les cours de langue observés, par exemple, le climat émotionnel sera qualifié de positif selon que le maître de langue encourage, félicite ou fait montre de compréhension à l'égard des élèves : dans ce cas, la tonalité de l'apprentissage est positive ; le maître renvoie majoritairement des feedbacks positifs, spécifiques ou non, aux élèves.

La directivité est une deuxième facette des actes d'enseignement, distincte du climat affectif. Cet axe d'analyse des processus d'enseignement n'est pas envisagé dans cette recherche.

Par contre, le niveau cognitif des tâches proposées, troisième facette de l'activité d'enseignement, retient, en partie du moins, notre attention : il s'agit ici de la nature des tâches proposées, du contenu des leçons, de la nature des connaissances et des raisonnements qui font partie intégrante de la communication en classe.

Les variables de processus sont le point central du modèle pour les conduites d'enseignement.

2.2. Les critères de présage

Les critères de présage représentent toutes les variables qui définissent l'enseignant et qui exercent potentiellement une influence sur les actes d'enseignement qu'il pose dans sa classe.

Sa formation initiale et/ou continue, sa plus ou moins longue expérience pratique, ses valeurs, les objectifs qu'il assigne à l'apprentissage des langues ou encore sa compétence en langue sont en effet autant de caractéristiques personnelles susceptibles d'exercer une influence sur les comportements se déroulant dans la classe de langue ou d'immersion.

2.3. Les variables contextuelles

Les processus peuvent également être déterminés par les variables contextuelles. Celles-ci renvoient à l'apprenant et/ou à son environnement, familial, d'une part, et scolaire, d'autre part, à savoir la classe ou l'institution école. Les variables contextuelles qui nous intéressent plus particulièrement sont, concernant les enfants, leur âge et leurs contacts avec la langue. Leur environnement culturel et social est également pris en compte, mais dans une moindre mesure (critère de choix des écoles). Les variables relatives à l'école sont d'une part, la taille de la classe, son organisation et le matériel à disposition et d'autre part, l'intégration du cours de langue dans l'école, le réseau, la proximité géographique de la langue cible, les langues choisies, le quartier, la taille de l'établissement ou encore sa situation géographique.

Les influences des différents contextes sur la vie de la classe peuvent s'ordonner sur un continuum, en fonction de leur plus ou moins grande distance par rapport à la classe. Les élèves, l'équipement et les caractéristiques de la classe sont les éléments contextuels les plus proches. À une distance de plus en plus grande se situent l'école, son directeur, l'équipe éducative, les prescriptions légales, les décideurs politiques...

2.4. Les variables de produit

Enfin, la dernière partie du modèle pour l'étude des conduites d'enseignement correspond aux variables de produits. Ces variables sont les résultats de l'enseignement, autres que les réponses immédiates de l'élève en situation. Elles se définissent par les changements qui s'opèrent chez l'élève, conséquences de son implication dans les activités. Les produits de l'enseignement, qu'ils soient souhaités ou fortuits, sont donc les apprentissages des élèves, leurs attitudes par rapport aux matières, les compétences qu'ils ont pu ou non développer lors des cours suivis. Comme l'indique la flèche discontinue, les produits de l'enseignement deviennent au fur et à mesure de la scolarité des variables contextuelles, pouvant exercer à leur tour une influence sur les processus.

Dans cette recherche, parmi les variables de produit, seules les attitudes des enfants par rapport à la langue choisie et à son apprentissage ont été étudiées, dans la mesure où elles constituent également un élément du contexte. Le projet est en effet centré sur la mise en place de la réforme ; une évaluation de ses produits semblait à la fois moins urgente et moins appropriée dans un premier temps (les programmes concrétisant les socles de compétence ne seront d'application qu'à partir de septembre 2001).

3. LE CADRE LÉGAL

Outre la loi du 30 juillet 1963, publiée au Moniteur belge le 22 août 1963, et ses modifications ultérieures, qui régissent le régime linguistique dans l'enseignement, y compris l'enseignement d'une langue étrangère, trois textes légaux balisent la généralisation de l'apprentissage d'une langue moderne à l'école primaire.

Le *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*, adopté le 24 juillet 1997 et publié au Moniteur belge le 23 septembre 1997, dit « décret-missions », souligne dans son article 9 l'importance de l'apprentissage d'une langue moderne.

Le *Décret portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire modifiant la réglementation de l'enseignement*, adopté le 13 juillet 1998 et publié au Moniteur le 28 août 1998, dit « décret sur le fondamental », rend obligatoire, dans toute la Communauté française, l'enseignement d'une langue moderne à raison de deux périodes par semaine dès la 5^e année primaire et autorise, à certaines conditions, le recours à l'immersion.

Le *Décret portant confirmation des socles de compétences (...)*, adopté le 26 avril 1999 et publié le 27 août 1999 définit les compétences communicatives à développer et mettre en œuvre dans les cours de langue.

4. UN ÉTAT DES LIEUX

Cette section vise à déterminer dans quelle mesure la généralisation des cours de langue moderne à raison de deux périodes hebdomadaires à partir de la 5^{ème} année primaire modifie la situation antérieure et à décrire les caractéristiques principales de la situation actuelle.

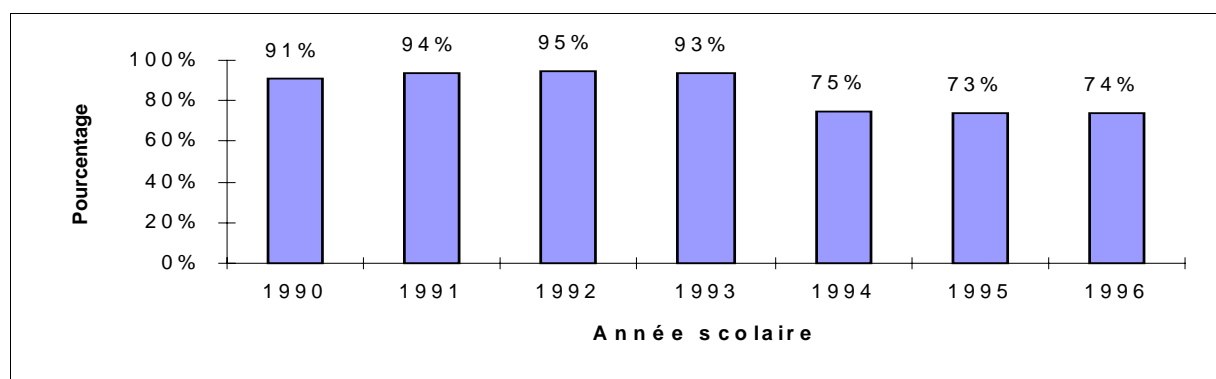
4.1. La situation antérieure à l'application du « décret sur le fondamental »

Avant le décret du 13 juillet 1998, un cours de langue était obligatoire en vertu de l'article 10 de la loi du 30 juillet 1963, complété par la loi du 27 juillet 1971, dès la 3^{ème} année primaire à Bruxelles et dans les communes dites à « statut spécial ». Un cours de langue moderne pouvait être organisé dans le reste du pays à raison de deux périodes par semaine à partir de la 5^{ème} année primaire (article 9 de la Loi du 30 juillet 1963, modifié par le Décret du 30 janvier 1975 et complété par le Décret du 1^{er} juillet 1982).

4.1.1. La ventilation des choix

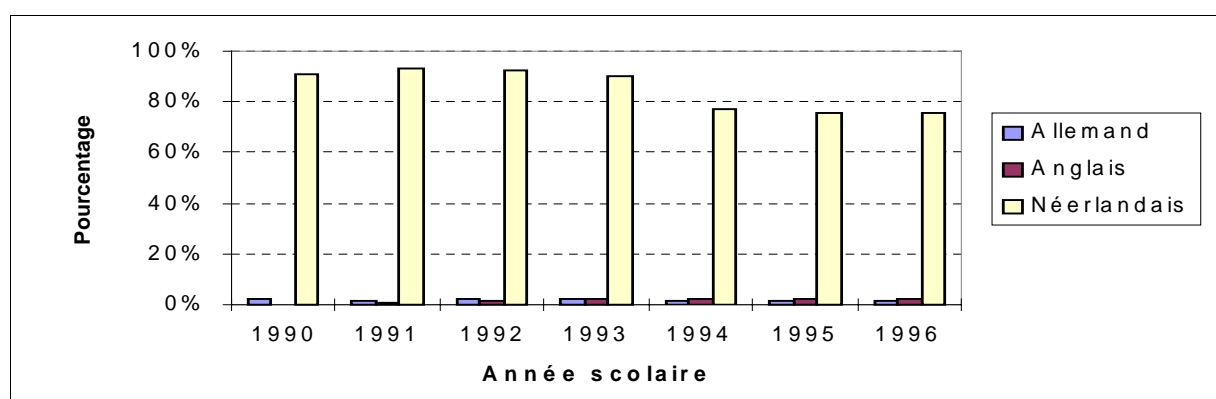
Les informations recueillies auprès des écoles situées en Communauté française par le Service des Statistiques depuis 1990 jusqu'en 1996 montrent que 73 % au moins des élèves de 6^{ème} année primaire des écoles situées en Communauté française « unilingue » sont inscrits à un cours de langue moderne. Dans cette zone, depuis au moins une dizaine d'années, trois jeunes sur quatre arrivent donc en 1^{ère} année du secondaire avec un bagage correspondant à deux années d'un cours de langue moderne (allemand, anglais ou néerlandais).

7 Généralisation de l'apprentissage d'une langue moderne à l'école primaire.
Première analyse de la situation



Graphique 1 : Pourcentage des élèves de 6ème année primaire de l'ensemble des écoles situées en Communauté française (zone unilingue) inscrits à un cours de langue moderne (Sources : Annuaire statistiques et données fournies par la Direction de l'organisation administrative du Service général de l'Organisation matérielle et financière et des structures de l'enseignement fondamental et de l'enseignement spécial à propos de l'enseignement subventionné en 1998-1999).

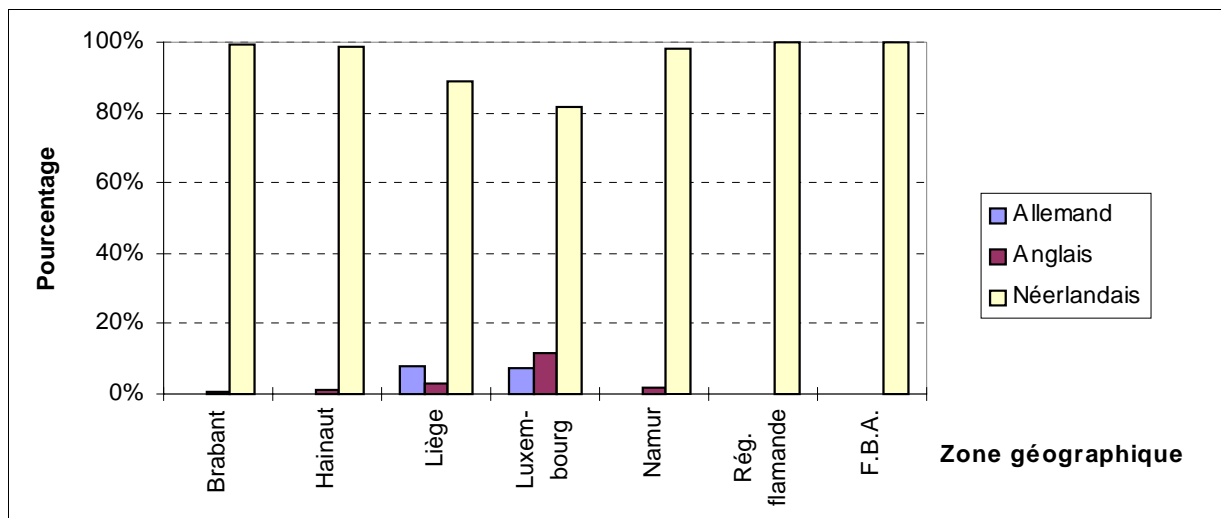
La langue apprise est dans la quasi totalité des cas le néerlandais (75 à 93 %), l'allemand et l'anglais se maintenant à des valeurs inférieures à 4 %. À partir de 1990, on observe une progression très légère, mais constante de l'anglais, qui passe de 0 à 3 %. L'allemand, qui bénéficiait en 1990 de 2,4 % des inscriptions, oscille depuis lors entre 1,5 et 2 %.



Graphique 2 : Pourcentages des inscriptions des élèves de 6ème année primaire de l'ensemble des écoles situées en Communauté française aux différents cours de langue moderne (Source : Annuaire statistiques).

Un examen de la répartition des inscriptions en fonction de la zone géographique sur l'ensemble des années 1990 à 1996 montre que les cours d'allemand et d'anglais ne sont véritablement présents qu'à certains endroits : pour l'allemand, dans les provinces de Liège et du Luxembourg (respectivement 7,9 et 7,7 %) ; pour l'anglais, en province du Luxembourg principalement (10,7 %), mais aussi en province de Liège (3,0%) et de Namur (1,7%). Dans aucune des autres provinces ou zones géographiques, les taux d'inscriptions à ces deux langues n'atteignent 1 %.

8 Généralisation de l'apprentissage d'une langue moderne à l'école primaire.
Première analyse de la situation



Graphique 3 : Répartition des inscriptions des élèves de 6ème année primaire, par zone géographique, aux différents cours de langue moderne (Source : Annuaires statistiques).

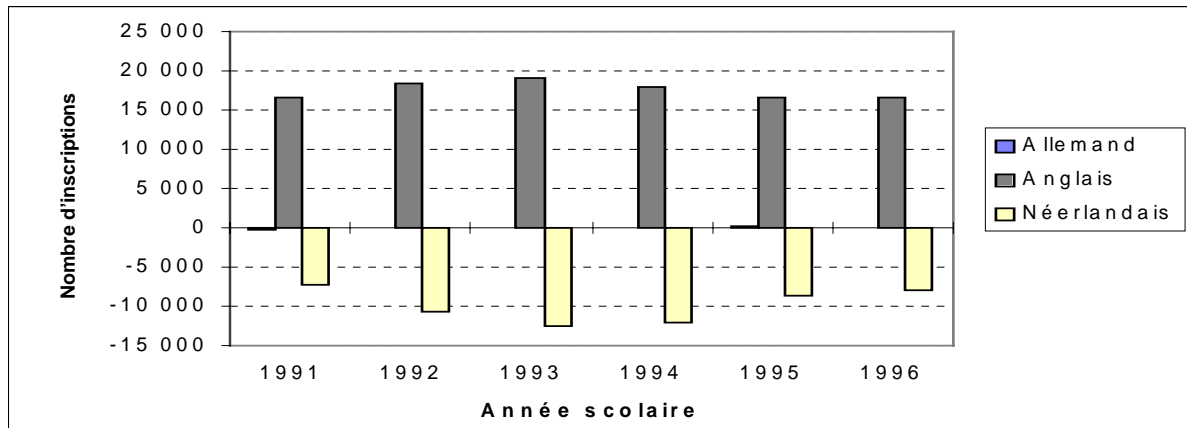
4.1.2. La continuité entre le primaire et le secondaire

Le « décret sur l'enseignement fondamental » prévoit en outre que le cours de langue moderne suivi en 1^{ère} année du secondaire porte sur la langue apprise à l'école primaire, tout en autorisant certaines exceptions. Avant ce décret, le professeur chargé d'un cours de langue moderne au 1^{er} degré de l'enseignement secondaire accueillait simultanément des élèves qui n'avaient auparavant suivi aucun cours de langue, d'autres qui avaient suivi un cours portant sur une autre langue germanique que celle qu'il devait leur enseigner, et d'autres enfin qui avaient déjà bénéficié d'un enseignement portant sur cette langue.

Afin d'estimer la continuité entre les cours de langue suivis dans l'enseignement primaire et en 1^{ère} année du secondaire, nous avons calculé pour chacune des trois langues la différence entre le nombre d'élèves inscrits en 6ème année primaire et le nombre d'élèves inscrits en 1^{ère} année du secondaire l'année scolaire suivante, au cours de langue moderne (L2, L3 ou L4) correspondant.

Cette différence surestime fort probablement la part de continuité : en effet, si 10 élèves suivent un cours de japonais en 6ème année primaire, mais que 8 seulement sont inscrits à ce cours en 1^{ère} année du secondaire, l'année scolaire suivante, on peut en déduire qu'au moins 2 élèves ont cessé de suivre ce cours entre les deux années ; peut-être, cependant, sont-ils plus de 2 à avoir renoncé à ce cours, si d'autres élèves qui ne suivaient aucun cours de langue en 6ème primaire ou qui suivaient un autre cours ont, à leur arrivée dans le secondaire, choisi le japonais. Inversement, si 12 élèves suivent ce cours en 1^{ère} année du secondaire, il est certain que 2 élèves au moins se sont inscrits à ce cours sans avoir suivi en primaire le cours correspondant.

Le graphique 4 présente ces différences.



Graphique 4 : Différence entre le nombre d'élèves inscrits à un cours de langue moderne (L2, L3 ou L4) en 1^{ère} année du secondaire et le nombre d'élèves inscrits au cours correspondant en 6^{ème} année primaire l'année scolaire précédente (Source : Annuaire statistiques).

En ce qui concerne l'anglais, le graphique montre simplement, comme on pouvait s'y attendre au vu des différences entre les deux niveaux, que chaque année plus de 16.000 jeunes qui ne suivaient pas antérieurement un cours d'anglais choisissent cette langue à l'entrée du secondaire. La situation du néerlandais est plus interpellante : selon l'année, de 7.000 à plus de 12.000 enfants au moins, après avoir étudié le néerlandais à l'école primaire, ne poursuivent pas cet apprentissage en 1^{ère} année du secondaire.

4.2. La situation postérieure à l'application du « décret sur le fondamental »

Le Service général de l'informatique et des statistiques a mis à notre disposition les informations recueillies au moyen des questionnaires complétés chaque année par les écoles et utilisés par ce service pour préparer les annuaires statistiques. Les questionnaires relatifs à l'année scolaire en cours (1999-2000) ont permis de dresser un panorama tout à fait actuel de la situationⁱⁱ.

10 Généralisation de l'apprentissage d'une langue moderne à l'école primaire.
Première analyse de la situation

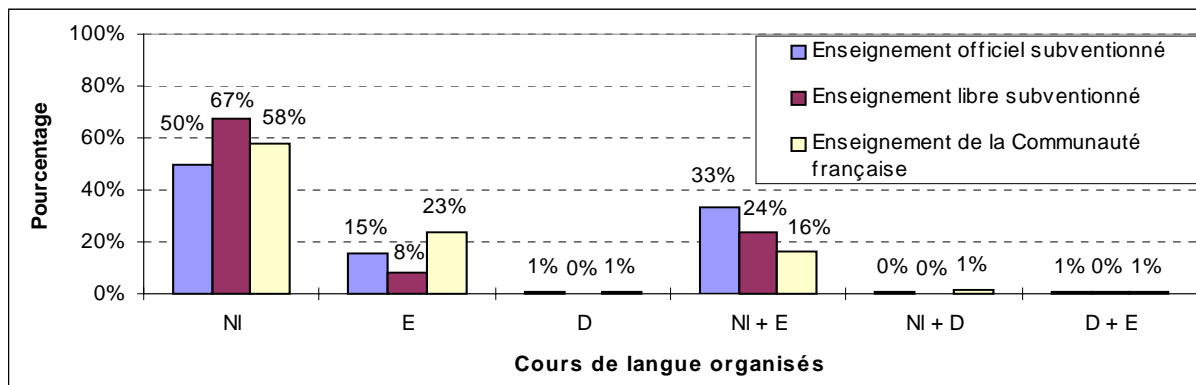
	Écoles	Élèves dans l'école	Élèves en 5 ^e ou 6 ^e année	Élèves suivant un cours d'allemand	Élèves suivant un cours d'anglais	Élèves suivant un cours de néerlandais
Enseignement de la Communauté française						
Zone où le néerlandais est obligatoire	15	5 296	1 265	0	0	1 265
Zone où le néerlandais ou l'allemand est obligatoire	2	552	138	138	0	0
Autres zones en Communauté française	154	38 407	10 095	71	3 326	6 698
TOTAL	171	44 255	11 498	209	3 326	7 963
Enseignement officiel subventionné						
Zone où le néerlandais est obligatoire	111	28 521	8 796	0	0	8 796
Zone où le néerlandais ou l'allemand est obligatoire	12	2 198	679	666	0	13
Autres zones en Communauté française	809	116 174	35 810	262	14 407	21 141
TOTAL	932	146 893	45 285	928	14 407	29 950
Enseignement libre subventionné						
Zone où le néerlandais est obligatoire	114	29 965	9 791	0	13	9 778
Zone où le néerlandais ou l'allemand est obligatoire	2	302	95	95	0	0
Autres zones en Communauté française	531	101 914	34 787	139	8 523	26 125
TOTAL	647	132 181	44 673	234	8 536	35 903

Tableau 1 : Situation en 1999-2000 dans les trois réseaux d'enseignement (Source : *Service général de l'informatique et des statistiques*).

4.2.1. La ventilation des choix

Les données fournies par le Service général de l'informatique et des statistiques permettent de dresser un panorama actuel complet des langues offertes par les écoles des trois réseaux d'enseignement.

11 Généralisation de l'apprentissage d'une langue moderne à l'école primaire.
Première analyse de la situation



Graphique 5 : Pourcentage d'écoles, dans chacun des réseaux d'enseignement, qui offrent l'enseignement d'une ou de deux langues en zone « unilingue » en 1999-2000 (Source : *Service général de l'informatique et des statistiques*).

Tous réseaux confondus, en zone « unilingue », une majorité d'écoles n'offrent que des cours de néerlandais. Dans le réseau de la Communauté française, l'anglais seul vient en seconde position (23 %), suivi par l'offre double « anglais / néerlandais » (16 %). L'allemand se trouve, seul ou jumelé à une autre langue, à chaque fois dans 1 % des écoles de ce réseau.

L'enseignement officiel subventionné n'offre le néerlandais seul que dans 50 % des écoles, et se distingue par un pourcentage relativement important d'une offre double, en l'occurrence « anglais / néerlandais » : 33 % des écoles.

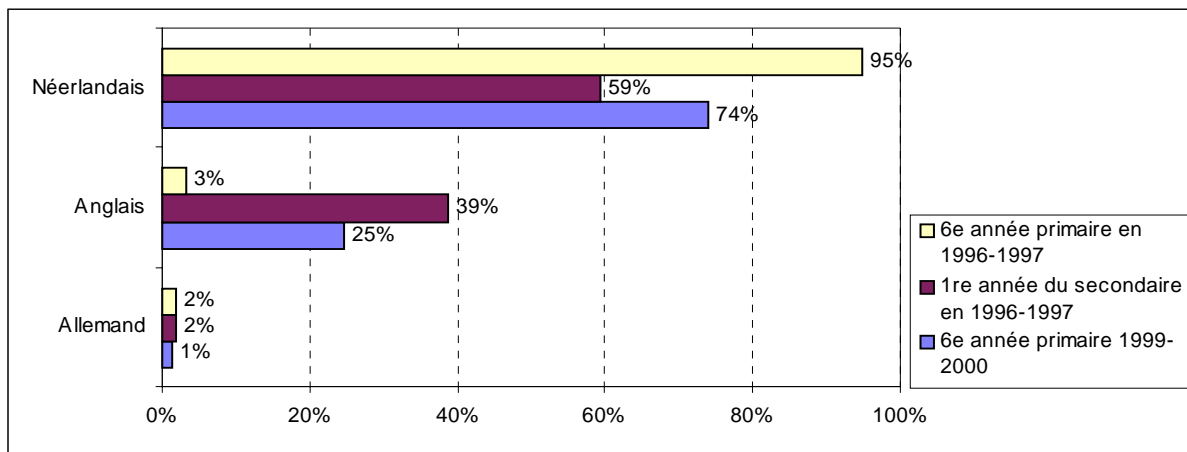
Les écoles de l'enseignement libre subventionné se caractérisent par la prépondérance du néerlandais seul (67 %) et par le faible pourcentage d'écoles organisant uniquement l'apprentissage de l'anglais (8 %) ; en revanche, l'offre double « anglais / néerlandais » y est relativement importante (24 %).

4.2.2. La continuité entre le primaire et le secondaire

La question de la continuité entre les niveaux primaire et secondaire a également été réexaminée à la lumière des informations sur la répartition effective des élèves entre les trois langues offertes en 6^{ème} année primaire en 1999-2000.

La proportion des élèves ayant choisi chacune des langues en 6^{ème} année primaire en 1996-1997 (N=38 012), c'est-à-dire avant la généralisation des cours de langue moderne au niveau fondamental, et en 1999-2000 (N=49 772), d'une part, en 1^{ère} année du secondaire en 1996-1997 (N=46 583), date des dernières données disponibles pour ce niveau, d'autre part.

Le paragraphe 4.1.2., basé sur des statistiques relatives aux années scolaires antérieures à l'application du décret sur le fondamental, a mis en évidence un hiatus entre les cours suivis à l'école primaire et les cours choisis au début de l'enseignement secondaire.



Graphique 6 : Répartition des inscriptions des élèves des établissements scolaires situés en Communauté française entre les trois langues autorisées en 6^e année primaire (1996-1997 et 1999-2000) et en 1^{re} année du secondaire (1996-1997) (Source : *Service général de l'informatique et des statistiques*).

Le graphique 6 met en évidence que le profil des cours suivis à l'école primaire après la généralisation de l'enseignement d'une langue moderne à ce niveau (1999-2000) se situe dans une position intermédiaire entre celui du primaire et celui du secondaire mesurés en 1996-1997.

A moins de supposer l'existence d'une évolution rapide des choix au 1^{er} degré du secondaire, les informations analysées pourraient indiquer un rapprochement des apprentissages en matière de langue moderne aux deux niveaux. Si l'interprétation est fondée, ce rapprochement devrait atténuer le « choc » que devrait produire, au 1^{er} cycle du secondaire, l'arrivée dès septembre prochain de la première cohorte d'élèves ayant bénéficié de deux années d'enseignement obligatoire d'une langue moderne au primaire. Rappelons en effet que les élèves sont supposés poursuivre en 1^{re} année du secondaire l'apprentissage de la langue moderne engagé dès la 5^{ème} année primaire.

4.3. L'immersion

Le « décret sur le fondamental » autorise par ailleurs, à certaines conditions, le recours à l'immersion.

Avant l'adoption du « décret sur le fondamental », les rares projets d'immersion devaient faire l'objet de dérogations, en ce qui concerne la législation en matière d'emploi des langues dans l'enseignement (voir la Loi du 30 juillet 1963), mais également, très souvent, en matière de qualification des enseignants (équivalence de titres et dispenses de nationalité).

Le « décret sur le fondamental » a été adopté en juillet 1998. En 1998-1999, aucune nouvelle école n'a demandé à pratiquer l'immersion. Sans doute faut-il voir dans les délais très brefs entre l'adoption du décret et la rentrée scolaire un obstacle essentiel par rapport à la mise en œuvre d'une innovation facultative qui suppose notamment le recrutement d'un enseignant bilingue.

Pour l'année scolaire 1999-2000, des demandes relatives à 9 écolesⁱⁱⁱ ont été adressées à la ministre en charge de l'éducation. Le tableau 2 les résume, en précisant la langue concernée, le niveau scolaire, le nombre d'heures hebdomadaires en immersion et le réseau.

Réseau	Ville	Langue	Classes (heures en langue cible)
Communauté française	Seraing	Allemand	1P (19)
Libre subventionné	Namur	Néerlandais	3M (14), 3M (14)
Libre subventionné	Bruxelles	Néerlandais	6P (7)
Officiel subventionné	Attert	Allemand	3M (14)
Officiel subventionné	Liège	Anglais	3M à 2P (21), 3M à 2P (21), 3P (18), 3P (18), 4P (17), 5P (12), 6P (7)
Officiel subventionné	Hermée	Néerlandais	3M (13)
Officiel subventionné	Liège	Néerlandais	3M (19)
Officiel subventionné	Frasnes-lez-Anvaing	Néerlandais	3M (20), 1P (21)
Officiel subventionné	Ans	Néerlandais	3P (18)

Tableau 2 : Enseignement en immersion dans le fondamental en 1999-2000 (Source : *Direction de l'organisation administrative du Service général de l'Organisation matérielle et financière et des structures de l'enseignement fondamental et de l'enseignement spécial*).

En 1999-2000, ces neuf écoles ont été autorisées à mettre en œuvre l'approche immersive^{iv}. Les différents réseaux sont concernés, mais de façon inégale : une seule école dans le réseau de la Communauté française, deux dans le réseau libre subventionné, et six dans le réseau officiel subventionné.

Une seule école pratique l'immersion en anglais et deux en allemand ; les autres, soit six écoles, ont pour langue cible le néerlandais.

Six écoles font débiter l'expérience en troisième maternelle, c'est-à-dire à l'âge le plus précoce autorisé par le décret. La mise en route de l'immersion en première année participe du même mouvement dans la mesure où l'école concernée ne comporte pas de section maternelle. Une seule école débute l'immersion en milieu d'école primaire (3^{ème} année), tandis que la dernière pratique une formule d'immersion réduite à une année (6^{ème} primaire – cette école étant située à Bruxelles, les enfants y ont suivi au minimum un cours de néerlandais à 3 heures par semaine depuis la 3^{ème} année primaire et à 5 heures par semaine depuis la 5^{ème}).

Enfin, quatre écoles ont fixé le nombre d'heures en immersion au minimum imposé par le décret, tandis que quatre autres ont fait le choix inverse et que la seule école à offrir le programme d'immersion de la 3^{ème} maternelle à la 6^{ème} primaire fait le choix d'un maximum d'heures dans les premières années, pour revenir au nombre le plus réduit possible d'heures en immersion en 6^{ème} primaire.

5. LE RECUEIL D'INFORMATIONS SUR LE TERRAIN SCOLAIRE

Cette première année de recherche s'est voulue exploratoire. Elle a été consacrée à un recueil d'informations, réalisé, en ce qui concerne les contacts directs avec les écoles, sur la base d'une étude approfondie de huit classes contrastées, susceptibles de donner un aperçu de la variété des situations existantes, sans prétendre à une quelconque représentativité. Il s'agissait de rendre compte des attitudes et des comportements des acteurs impliqués dans la réforme, des difficultés rencontrées et des principales caractéristiques des méthodologies adoptées dans les classes.

Huit écoles ont donc été sélectionnées sur la base de leur appartenance aux différents réseaux, de la proximité géographique de locuteurs de la langue cible, des langues enseignées et dans la mesure du possible, en fonction de leur insertion dans un quartier plus ou moins favorisé, de la taille du pouvoir organisateur et enfin du projet d'établissement.

Différentes étapes ont été menées en parallèle : entretiens avec les acteurs (chef d'établissement, maîtres de langue, équipes éducatives, parents), observations outillées des cours de langue et administration d'un questionnaire aux élèves.

5.1. Des entretiens

Les entretiens menés présentaient un caractère multilatéral : rencontres de plusieurs personnes et interviews diachroniques, effectuées auprès d'un même individu à des moments différents (De Ketele & Roegiers, 1993). Ces entretiens étaient semi-dirigés : ils permettaient d'aborder les points jugés essentiels tout en s'adaptant souplement aux préoccupations de l'interlocuteur et aux caractéristiques de sa situation particulière.

L'interview du chef d'établissement visait à obtenir des informations quant à la mise en place des cours de langue ou de l'immersion, au rôle du directeur par rapport à ce nouveau cours, aux attitudes et à l'implication des parents, aux difficultés rencontrées et aux antécédents de l'école en matière de langue moderne. Les chefs d'établissement ont été entendus une fois, en début du processus de recueil des données.

Deux entretiens avec les maîtres de langue ont été réalisés, l'un au mois de décembre, l'autre au mois de juin. Dans un premier temps, il s'agissait de récolter des informations quant à leur formation, leurs attitudes par rapport à leur fonction et aux langues qu'ils enseignent, les objectifs qu'ils poursuivent, les difficultés qu'ils rencontrent et la place des cours de langue moderne dans l'école. Le second entretien quant à lui était consacré d'une part, à un approfondissement du premier entretien et d'autre part, à une discussion quant aux résultats des observations effectuées dans la classe de langue.

L'équipe éducative, ou au moins les titulaires des classes de 5^{ème} et 6^{ème} années primaires, ont aussi été entendus, en groupe, à propos des conséquences de l'organisation des cours de langue sur la vie scolaire et de l'implication des membres de l'équipe dans la mise en place de ces cours.

Enfin, des parents, membres du conseil de participation ou parents d'enfants en immersion ont été rencontrés. Nous cherchions ici à savoir pour les premiers, comment les parents ont été associés au choix de la ou des langues et pour les seconds, à comprendre leur choix de la méthode immersive.

5.2. Des observations

La deuxième méthode de recueil d'informations à laquelle nous avons eu recours est l'observation. Trois séances d'observation ont été effectuées dans chacune des classes de l'échantillon. Les observations des cours de langue s'appuyaient sur trois instruments : une liste-guide pour la prise de notes cliniques, une grille d'observation des réactions de l'enseignant aux productions des enfants et un programme informatique destiné à enregistrer les temps de parole en français et langue cible d'une part et des enfants et du maître de langue d'autre part. Deux observateurs prenaient en charge ces séances, l'un menant les observations cliniques et complétant la grille, l'autre manipulant l'ordinateur.

Le but de la prise de notes cliniques était de récolter un maximum d'informations qualitatives relatives à ce qui est mis en place dans les cours de langue. Ces observations étaient guidées par un questionnaire, reprenant une liste non exhaustive de points à observer. La grille d'observation des réactions de l'enseignant aux productions d'enfants s'intéressait à la tonalité donnée à l'apprentissage (fréquence des encouragements, des feedbacks positifs,...), aux réactions aux erreurs (caractère informatif de la réaction) ainsi qu'à la gestion du recours à la langue cible. Enfin, l'ordinateur était utilisé pour mesurer les temps de parole, en français et en langue cible d'une part, des enfants et de l'enseignant d'autre part.

5.3. Un questionnaire destiné aux élèves

Une dernière méthode de récolte de données a été utilisée : le questionnaire. L'avis des enfants concernant les cours de langue ou leur classe d'immersion nous intéressait particulièrement. Un petit questionnaire a donc été mis au point, destiné à récolter des informations relatives à leurs attitudes par rapport au cours de langue, à la langue choisie, à leur perception du cours et à leurs contacts avec la langue cible. Il comportait 31 ou 35 questions^v auxquelles les enfants devaient répondre par oui, non ou ?.

6. LES PREMIÈRES CONCLUSIONS

La première phase de la recherche a conduit d'une part à une première description de l'innovation que représente la généralisation de l'enseignement d'une langue moderne dès l'école primaire et d'autre part à la mise en évidence de modes de fonctionnement, de difficultés et de problématiques dont le degré de généralité reste à évaluer (voir Blondin et Straeten, 2000).

Les informations ainsi recueillies alimenteront l'enquête à large échelle prévue pour la deuxième phase, ainsi que des entretiens avec des personnes ressources, partenaires à divers titres de la réforme : elles permettront de sélectionner les questions les plus pertinentes à poser aux divers acteurs et partenaires de l'expérience, et elles contribueront à donner un sens concret aux réponses qui seront obtenues.

L'analyse des entretiens menés auprès des différents acteurs impliqués dans cette réforme et des observations des cours de langues réalisées ont cependant déjà permis de dégager une série de pistes intéressantes. Ces pistes touchent aussi bien, si nous nous référons au modèle des conduites d'enseignement adapté aux cours de langue, les critères de présages que les variables contextuelles et de processus. Nous en résumerons ci-dessous les principales.

6.1. A propos des variables de processus

Trois aspects des cours de langue ont particulièrement retenu notre attention.

6.1.1. Apprendre à communiquer

Une des difficultés majeures de la réforme réside dans l'articulation de la finalité de l'apprentissage d'une langue moderne, la communication, avec le contexte scolaire et les contraintes qui y sont inhérentes. En effet, les *Socles de compétences* assignent aux cours de langue un objectif de communication. Ils prévoient en outre que la priorité sera accordée à la composante orale. Les observations des cours de langue mettent en évidence que si les enseignants accordent effectivement la priorité à l'oral, ils ont néanmoins plus de difficultés pour instaurer une véritable communication en langue cible dans leur classe. Dans quelle mesure l'école peut-elle donner cette compétence communicative aux élèves ? Quels moyens peut-elle mettre en œuvre à cet effet ? Ici et là pourtant, des enseignants mettent au point des stratégies intéressantes, cohérentes avec ce que les spécialistes recommandent. Il importe donc de poursuivre le recensement et l'analyse de ces pratiques, en relation avec les objectifs à atteindre et les connaissances actuelles afin de stimuler plus largement leur mise en œuvre.

6.1.2. Les places respectives du français et de la langue cible

Les passages du français à la langue cible ou inversement apparaissent fréquemment dans les classes de langue observées, que l'alternance soit le fait des enfants ou de l'enseignant. La proportion des deux langues varie également d'une classe et d'une activité à l'autre. Cette question de l'alternance des langues dans l'apprentissage est régulièrement posée et, bien qu'*a priori* une forte présence de langue maternelle dans un cours de langue puisse effrayer certains, le phénomène semble courant dans les classes de langue (Castelloti, 1997) et peut même représenter un élément essentiel de l'apprentissage, pour autant qu'il soit bien contrôlé (Cain, Brian et Morgan, 1997). Cette question mérite ainsi de retenir l'attention : la diversité des pratiques observées est-elle pertinente, ou au contraire, faudrait-il favoriser certaines d'entre elles ? Les études sur l'alternance fournissent à cet égard des pistes intéressantes. Les instruments d'observation mis au point lors de la première phase de la recherche pourraient être améliorés et mis à profit dans cette perspective. Sans doute devraient-ils être complétés par des instruments davantage centrés sur l'observation de séquences comportementales.

6.1.3. Les réactions aux productions des enfants

Le rôle essentiel des informations sur la qualité des productions en langue cible, qu'il s'agisse d'informations explicites dans un contexte d'apprentissage formel ou des réactions de l'interlocuteur, dans une situation plus fonctionnelle, est bien établi. Les observations réalisées incitent à approfondir le recueil d'informations à cet égard : la part des interventions donnant lieu à une information (quelle que soit la forme prise par celle-ci) est-elle suffisante ? A quelles conditions la simple répétition joue-t-elle un rôle informatif ?

6.2. A propos des variables de contexte

6.2.1. Le choix des langues

Le choix des langues à enseigner, dans le cadre des deux périodes hebdomadaires ou en immersion, apparaît également comme un point à soulever, le choix d'apprendre une langue plutôt qu'une autre étant souvent plus fonction de stéréotypes ou d'idées reçues que d'une réflexion basée sur des informations. Il serait à ce propos intéressant de provoquer une réflexion sur l'intérêt respectif du choix des différentes langues.

6.2.2. Les conditions matérielles des cours à deux périodes par semaine

Certains cours se donnent dans des conditions peu favorables, dont il faudrait établir le degré de généralité.

Il est apparu que, suite à l'accroissement de la population scolaire entre le 15 janvier, date de référence pour le calcul du capital-périodes, et la rentrée scolaire ou en fonction de la décision du pouvoir organisateur d'offrir le choix entre deux langues, susceptible d'engendrer un déséquilibre entre les deux cours en fonction des inscriptions, les effectifs de certains cours de langue dépassent le nombre maximum de 23 ou 24 qui devrait résulter du mode de calcul fixé par le « décret sur le fondamental ». Dans le cas d'un cours qui devrait être centré sur la communication, des effectifs trop élevés paraissent particulièrement peu favorables à un enseignement de qualité.

L'impact du temps alloué sur la qualité des apprentissages est bien connu (voir par exemple Carroll, 1963, ainsi que, plus récemment, Gélolot, 1997). La première phase de la recherche a mis en évidence que la durée effective des cours de langue pouvait être bien inférieure aux cinquante minutes théoriquement allouées (la durée effective peut être réduite à 33 minutes). Il serait important d'analyser plus finement les causes de ce phénomène et de rechercher les moyens concrets de réduire l'incidence de contraintes telles que les changements de local, d'enseignant, les retards des maîtres de langue obligés de se déplacer entre deux écoles.

6.2.3. Les spécificités de l'immersion

L'immersion, dont la pratique semble se répandre, soulève quant à elle différentes questions importantes, à aborder dans le contexte qui lui est spécifique : recrutement des enseignants, « sélection » des élèves, place à accorder aux parents, insertion de la section immersive dans l'école, ... Comme toute innovation significative, l'immersion conduit à poser un regard neuf sur la réalité. Il nous paraît essentiel que chaque personne concernée dispose d'un minimum d'informations qui lui permette de faire, en connaissance de cause, les choix les plus appropriés. C'est dans cette perspective qu'une première monographie, basée sur des travaux antérieurs, a été préparée (voir Blondin, sous presse).

En ce qui concerne les variables de contexte, la première phase de la présente étude a notamment souligné l'importance de deux questions liées au recrutement des élèves. La détermination du nombre initial d'élèves à admettre dans la section immersive doit prendre en compte la déperdition inévitable^{vi}, ainsi que la nécessité de limiter les effectifs de façon à permettre, tout particulièrement au début, un maximum de communication. La question de la sélection des élèves se pose inévitablement, étant donné la disproportion actuelle entre l'offre et

la demande et peut donner lieu à des pratiques très différentes (inscriptions dans l'ordre des demandes, sélection, ...), dont les incidences méritent un examen attentif.

6.3. A propos des variables de présage

Enfin, la question de la formation, initiale et continue, des enseignants est, à nos yeux, essentielle et les analyses et réflexions portant sur les autres aspects de la réalité devraient contribuer à l'alimenter.

Il importe de s'assurer de l'adéquation entre les formations initiales et les exigences de la profession, pour les AESI et pour les instituteurs, en vue de fournir des indications sur les objectifs à poursuivre dans le cadre de la formation continuée. Peut-être faudrait-il poursuivre des objectifs différents en fonction de la qualification de base des maîtres de langue ?

Les pratiques individuelles susceptibles d'améliorer, voire d'entretenir, la maîtrise par les enseignants de la langue, ou des langues, dont ils ont la charge, semblent varier fortement de l'un à l'autre. Cet aspect de leurs compétences, dont l'importance ne peut être sous-estimée dans le cas d'un enseignement centré sur la communication, doit également être pris en considération. Rappelons que le « décret sur le fondamental » prévoit la possibilité de consacrer une partie des budgets de la formation continuée dans l'enseignement fondamental à la préparation des enseignants aux divers certificats en matière d'enseignement d'une langue moderne.

7. PERSPECTIVES

Rappelons que la recherche a pour objectif de tenter d'apporter des pistes de solution face aux difficultés rencontrées et de favoriser le développement des pratiques prometteuses.

Des documents concis, orientés vers la pratique, alimentés par les informations recueillies lors de la première phase, par leur généralisation et leur approfondissement lors de la suite du travail, seront mis, à terme, à la disposition des personnes concernées.

8. RÉFÉRENCES

- BEAUDOT, A. (1997). Analyse systémique et innovation. IN G. HENRY, *Méthodes des sciences de l'éducation*. Université de Liège : SEDEP.
- BLONDIN, C. (sous presse). *Les premiers pas en immersion*. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.
- BLONDIN, C., CANDELIER, M., EDELENBOS, P., JOHNSTONE, R., KUBANEK-GEMAN, A., TAESCHNER, T. (1998). *Les langues étrangères dès l'école maternelle ou primaire. Conditions et résultats*. Paris-Bruxelles : De Boeck & Larcier, coll. Pratiques pédagogiques.
- BLONDIN, C. & STRAETEN, M.H. (2000). *Généralisation de l'apprentissage d'une langue moderne à l'école primaire. Phase I. Recherche en éducation N)76/99. Rapport final au 30 juin 2000*. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.
- CAIN, A., BRIANE, C., MORGAN, C. (1997). Rôles et limites de l'alternance dans l'acquisition de compétences linguistiques et culturelles en classe de langues. *Éla (Étude de linguistique appliquée)*. *Revue de Didactologie des langues-cultures*. 108, 485-494.
- CARROLL, J.B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64, 723-733.

- CASTELOTTI, V. (1997). Langue étrangère et français en milieu scolaire : didactiser l'alternance. *Éla (Études de linguistique appliquée)*. *Revue de Didactologie des langues-cultures*, 108, 401-410.
- CRAHAY, M. et De NEVE-LEJONG, M. (1982). L'école, l'enseignement et l'innovation. In G. HENRY, *Méthodes des sciences de l'éducation*. Université de Liège : SEDEP.
- DE KETELE, J.-M. & ROEGIERS, X. (1993). *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 2e édition.
- DUNKIN, M.J. (1986). Concepts et modèles dans l'analyse des processus d'enseignement. In M. CRAHAY & D. LAFONTAINE (Eds) (1986). *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles : Labor, coll. Education 2000, 39-80.
- GÉNELOT, S. (1997). L'enseignement des langues vivantes à l'école élémentaire : éléments d'évaluation des effets au collège. *Revue française de pédagogie*, 118, 27-42.
- 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 : University Press, 243-264.
- MINISTERE DE LA COMMUNAUTE FRANÇAISE (1992 à 1999). *Statistiques des établissements d'enseignement, des élèves et des diplômés*. Bruxelles : Service général de l'informatique et des statistiques.

ⁱ Cette obligation d'enseigner une langue moderne n'est en réalité nouvelle que dans la zone appelée « unilingue » : en vertu des lois linguistiques, un cours de langue (néerlandais ou allemand, selon la zone géographique considérée) était déjà obligatoire dès la 3^{ème} année primaire à Bruxelles et dans les communes dites « à statut spécial ».

ⁱⁱ Les analyses se fondent sur les réponses de 1750 écoles, l'école néerlandophone, les établissements n'ayant pas renvoyé leur questionnaire au moment de l'encodage (31), ceux qui ne renseignent pas de cours de langue en 5^e et 6^e années primaires (41) et ceux pour lesquels le fichier permettant de localiser les établissements ne comportait pas d'informations (5) ayant été exclus. Les nombres totaux d'élèves sont en outre manquants pour 5 écoles. Des contacts sont maintenus avec le *Service général de l'informatique et des statistiques* qui devraient permettre de combler ces quelques lacunes.

ⁱⁱⁱ Deux demandes supplémentaires avaient été transmises par erreur.

^{iv} Il semble que d'autres écoles se soient également engagées dans des expériences d'immersion, mais sans en avoir au préalable demandé officiellement l'autorisation.

^v Le nombre de questions variait selon qu'il s'agissait d'immersion ou d'un cours à deux périodes par semaine.

^{vi} Il arrive que des élèves quittent la section immersive, comme n'importe quelle autre école, mais il est beaucoup plus rare qu'ils puissent être remplacés, étant donné la nécessité, pour d'éventuels nouveaux élèves, d'une maîtrise suffisante de la langue cible (voir Met & Lorenz, 1997).