

## L'IMMERSION LINGUISTIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE : L'ÉTAT DE LA QUESTION<sup>1</sup>

Christiane Blondin  
Service de Pédagogie expérimentale  
Université de Liège (Belgique)

### Le contexte politique et linguistique

La Belgique compte un peu plus de 10 millions d'habitants. Elle se situe au cœur de l'Europe, et elle est entourée par les Pays-Bas, l'Allemagne, le Luxembourg, la France et, au-delà de la Mer du Nord, le Royaume-Uni. On y dénombre trois langues officielles : l'allemand, le français et le néerlandais.

Le territoire de la Belgique est subdivisé en quatre régions linguistiques (voir la figure 1) : la région de langue néerlandaise (6,0 millions d'habitants), la région de langue française (3,4 millions), la région de langue allemande (74.000 habitants) et la région bilingue (français – néerlandais) de Bruxelles-Capitale (1,0 million d'habitants, dont une majorité de francophones). Dans ce contexte, on observe une certaine frilosité en matière linguistique : ainsi, les recensements linguistiques sont interdits en Belgique.

La Communauté française est compétente en matière d'enseignement en ce qui concerne les habitants de la région de langue française, ainsi que les francophones de la région de Bruxelles-Capitale.



Figure 1 : Carte administrative de la Belgique

<sup>1</sup> Le présent article se base principalement sur une recherche subsidiée par le Ministère de la Communauté française à propos de la généralisation des cours de langue dans l'enseignement fondamental et sur l'accompagnement de l'enseignement immersif au Lycée Léonie de Waha. Il constitue une version adaptée et actualisée d'un précédent article destiné à la communauté éducative de la Communauté française (BLONDIN & STRAETEN, 2002).

---

Dans les écoles de la Communauté française, les cours de langue sont généralisés dès l'enseignement primaire. Dans les écoles francophones situées en région bilingue ou sur le territoire de communes dites « à facilités », les cours de langue débutent dès la 3<sup>e</sup> année primaire, à raison de 3 puis de 5 périodes par semaine, et portent nécessairement sur une des langues officielles. Dans les autres écoles, des cours de langues sont organisés à raison de 2 périodes par semaine dès la 5<sup>e</sup> année primaire depuis 1998<sup>2</sup>. Les autorités responsables des écoles choisissent d'organiser des cours d'allemand, d'anglais ou de néerlandais, ou d'offrir aux élèves le choix entre deux de ces langues.

En vertu de lois linguistiques adoptées en 1963, la langue de l'enseignement doit être le néerlandais en Communauté flamande et le français en Communauté française (sauf dans quelques communes à statut spécial où l'enseignement peut être dispensé dans une autre langue nationale). Enseigner dans une langue autre que le français en Communauté française était donc en principe interdit ...

### Des pionniers « hors la loi »

En 1988, des parents et d'autres personnes intéressées professionnellement par l'apprentissage des langues ont fondé l'« Association pour la Promotion de l'Enseignement des Langues par la Méthode Immersive » (APELMI). La Ville de Liège et le Directeur de la section primaire du Lycée Léonie de Waha ont accepté de mettre en place une expérience d'immersion en anglais dès la rentrée 1989-1990. Organisée dans une école publique, l'immersion est donc accessible à tous et gratuite pour les parents (voir BRIQUET, HUYNEN & WERTZ, 1989). Étant donné les lois linguistiques, la mise en place de l'immersion suppose à cette époque l'obtention de dérogations, à solliciter chaque année.

Il faut souligner que le Lycée Léonie de Waha est implanté à Liège, en région francophone. C'est conforme à la nécessité d'un contexte dans lequel les enfants immergés vivent, en dehors des heures de classe, dans un milieu qui leur permet de préserver et de développer leurs compétences en français.

Comme lors de la toute première expérience d'enseignement en immersion, au Québec, des parents liégeois ont joué un rôle de promoteurs et ont assumé divers risques : celui de s'engager dans un projet pilote, qui modifiait de façon importante les habitudes scolaires, celui aussi de voir le projet s'arrêter brutalement, faute de dérogation ministérielle.

Par la suite, toute inscription dans la section immersive correspond encore à un choix pédagogique des parents : certains enfants viennent d'autres établissements ; d'autres étaient déjà en 2<sup>e</sup> maternelle au Lycée, mais ils avaient également la possibilité de continuer leur scolarité dans la même école, en suivant les cours de la filière francophone parallèle. En outre, dans la mesure où la demande excède l'offre, et où il faut s'y prendre tôt pour obtenir une place, les parents des élèves en immersion sont, sans doute plus que la moyenne, impliqués dans l'éducation de leurs enfants. L'investissement des parents dans la scolarité des élèves est important ; enfants et enseignants bénéficient donc d'un soutien assez général, mais rencontrent également plus d'inquiétudes et d'exigences que dans la plupart des classes.

Au Lycée Léonie de Waha, deux conditions régissent l'acceptation des enfants dans la section immersive : leur langue maternelle doit être le français, et ils ne doivent pas souffrir, au moment de l'entrée dans le programme, d'un retard manifeste au niveau de la langue orale. Ces deux conditions ont pour but d'éviter de placer des enfants dans des situations trop difficiles. Parmi les enfants répondant à ces conditions (la quasi-totalité des demandes), les acceptations se font dans l'ordre des inscriptions.

---

<sup>2</sup> Décret du 13 juillet 1998 portant organisation de l'enseignement maternel et primaire et modifiant la réglementation de l'enseignement, appelé dans la suite du présent article « décret sur l'enseignement fondamental ».



En principe, les enfants doivent suivre l'ensemble du cursus immersif, dès la troisième maternelle, à moins de faire la preuve d'une connaissance suffisante de l'anglais.

La direction de l'école était également partie prenante de cette expérience, dès le début. Les enseignantes ont été recrutées spécifiquement pour l'immersion.

## Un statut légal

Le décret du 13 juillet 1998, dit « décret sur l'enseignement fondamental » 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.

### 1. Des conditions d'ordre institutionnel

Certaines des conditions préalables à l'ouverture d'une section immersive ont trait à l'implication de la communauté éducative :

L'autorisation doit être demandée au Gouvernement, par l'autorité responsable de l'école. L'avis du conseil de participation<sup>3</sup> doit être joint à la demande. L'apprentissage par immersion doit être mentionné dans le projet d'établissement<sup>4</sup>.

### 2. 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 doit occuper 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>5</sup> : de la troisième maternelle à la deuxième primaire, au moins la moitié de l'horaire et au plus les trois quarts doit être dispensé en langue cible ; de la troisième à la sixième primaire, la proportion doit être au moins d'un quart et au plus de deux tiers.

L'immersion ne peut être organisée que dans une seule langue dans chaque école. Dans la majeure partie de la Communauté française, l'école peut choisir entre *l'allemand, l'anglais, et le néerlandais*. Dans les zones à statut spécial où, en vertu des lois linguistiques de 1963, l'enseignement d'une langue nationale est obligatoire, l'immersion n'est autorisée qu'en néerlandais.

Enfin les *titres* dont doit être porteur l'enseignant chargé des cours en immersion, en fonction du niveau d'enseignement auquel il est affecté, ont été définis.

Selon le décret sur l'enseignement fondamental, en vigueur depuis septembre 1998, le titre de base est celui d'instituteur maternel ou primaire, pour le

<sup>3</sup> Depuis 1998, chaque établissement de l'enseignement obligatoire doit se doter d'un conseil de participation, c'est-à-dire d'une instance à rôle consultatif composée de représentants des différents corps de la communauté éducative.

<sup>4</sup> En vertu du même décret, chaque établissement de l'enseignement obligatoire doit adopter un « projet d'établissement » qui précise les moyens que celui-ci entend mettre en œuvre pour atteindre les objectifs qui lui sont assignés. L'inscription d'un élève suppose l'adhésion de ses parents au projet d'établissement.

<sup>5</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.

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). 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 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 ; il doit aussi être capable 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 sa classe).

À 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<sup>6</sup> 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 œuvre de l'immersion en Communauté française

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.

#### 1. Un succès grandissant

L'évolution de l'immersion en Communauté française peut être retracée sur la base des autorisations accordées par le Gouvernement de la Communauté française (à quelques rares exceptions près, le nombre d'autorisations correspond au nombre de demandes d'autorisation introduites).

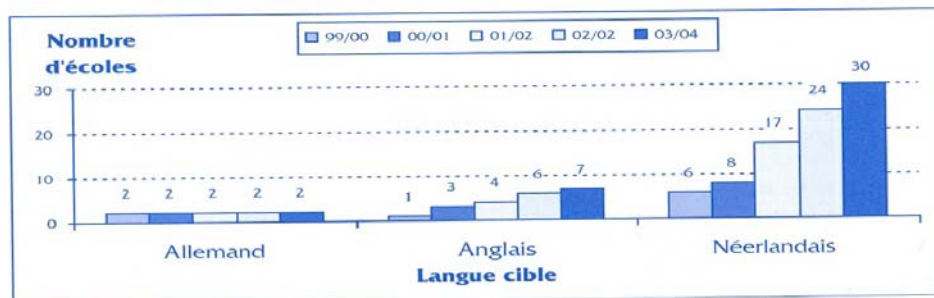


Figure 2 : Nombre d'écoles autorisées chaque année à mettre en œuvre l'immersion

<sup>6</sup> Le pouvoir organisateur d'un établissement d'enseignement est l'autorité, la ou les personne(s) physique(s) ou morale(s) qui en assument la responsabilité.



Le nombre d'écoles autorisées à mettre l'immersion en pratique croît d'année en année.

Dès 1999-2000, le néerlandais est très largement majoritaire. En 2003-2004, le néerlandais est proposé par 30 écoles sur 39 ; l'immersion en anglais n'est offerte que dans 7 écoles et l'allemand est présent, même si ce n'est que dans 2 écoles.

À cet égard, l'immersion s'écarte nettement de la situation des cours de langue proprement dits (voir la figure 3). Alors que la proportion d'élèves de l'enseignement fondamental inscrits à un cours de néerlandais est restée relativement stable de 1997-1998 à 2001-2002 (de 111.999 à 107.823), c'est principalement au niveau des cours d'anglais que l'augmentation des effectifs liée à la généralisation des cours de langue s'est manifestée (de 5.285 élèves en 1997-1998 à 31.264 en 2001-2002), le nombre d'élèves inscrits aux cours d'allemand se maintenant globalement au même niveau (de 2.422 à 2.670).

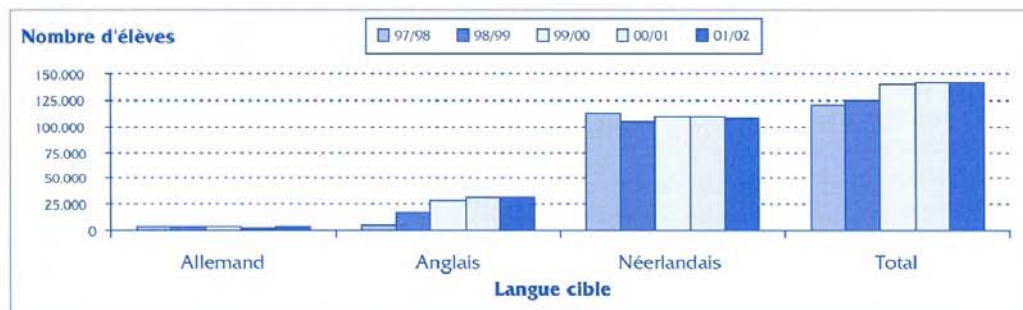


Figure 3 : Nombre d'élèves inscrits à chacun des cours de langue étrangère, de la 3e à la 6e années primaires, pour l'ensemble des écoles fondamentales de la Communauté française (Source : Service général de l'informatique et des statistiques)

Il est vraisemblable que les difficultés de recrutement des enseignants chargés des cours en immersion jouent ici en faveur des langues nationales.

Dans le cadre d'une étude réalisée à la demande du ministre de l'enseignement fondamental dans le but de faire le point sur la situation en matière d'apprentissage des langues en Communauté française, les demandes d'autorisation d'enseigner en immersion relatives à l'année 2001-2002 ont été analysées (voir BLONDIN, 2001).

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

Des 19 écoles qui commencent l'immersion dès la 3e 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).

## 2. Les positions des principaux acteurs

À la rentrée scolaire 2000-2001, 16 écoles fondamentales avaient été officiellement autorisées à organiser l'immersion. Les directeurs de ces écoles ont reçu un questionnaire, que 13 d'entre eux ont accepté de compléter.

Les réponses de ces 13 chefs d'établissement mettent 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 : le pouvoir organisateur, la direction, les enseignants des classes immersives, mais également des classes francophones, et les parents, participent généralement 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.

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 leurs enfants à l'école. Inquiets des difficultés que celui-ci 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.

Plus concrètement, les contacts suivis des chercheuses avec deux sections immersives ont effectivement 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 ...

### 3. Le recrutement des élèves

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. Ainsi, lors de la mise en place de l'immersion dans une des écoles, l'équipe 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.

Selon les directeurs, 3 écoles sur 13 seulement 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 Centre psycho-médico-social 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.

---

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



À la question de savoir si n'importe quel enfant peut bénéficier de la 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 et jusqu'en 2001, 23 seulement, soit moins de 2 pour cent, ont connu cette situation.

#### 4. Les enseignants chargés des cours en immersion

Pour l'année scolaire 2000-2001, dans l'ensemble des 13 écoles à propos desquelles le directeur a complété un questionnaire, 35 enseignantes étaient en charge des cours en immersion (voir le tableau 1).

**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.	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 1 : Qualifications des enseignantes d'immersion en Communauté française de Belgique pour l'année scolaire

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.

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 officiels en charge des questions relatives à la recherche d'emploi ou des relations internationales. De façon plus informelle, ils utilisent aussi la bouche à oreille et sollicitent les personnes déjà en fonction, susceptibles de connaître d'autres candidats.

#### 5. La langue cible et la langue de l'école

Les pratiques en matière d'emploi des langues varient d'une école à l'autre, et constituent 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 semblable ? Les particularités de chaque situation entraînent généralement des questions et des réponses spécifiques.

Un bref questionnaire écrit relatif à leurs attitudes envers l'apprentissage d'une langue a été administré aux élèves de deux classes en immersion (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.

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<sup>8</sup>.

#### 6. 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 – le pouvoir organisateur dont dépend l'établissement – 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 de la Ville de

Liège, et démontrent qu'il est possible de développer chez les élèves en immersion les savoirs et les compétences attendus. 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 obtenu dans une section francophone (BLONDIN, 2001). Selon le directeur, tous les élèves qui ont fréquenté la dernière année de l'enseignement primaire dans la section immersive ont obtenu le « Certificat d'études de base », qui atteste de la réussite de la scolarité primaire (BRIQUET, information communiquée lors de la rencontre du Comité d'accompagnement du 22 mai 2003).

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 avait été vérifiée chez la première cohorte en 3<sup>e</sup> maternelle et en 1<sup>re</sup> année primaire (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.

<sup>8</sup> Une recherche actuellement en cours tente de déterminer s'il est préférable pour des enfants francophones immergés en néerlandais d'apprendre à lire et à écrire d'abord en français ou dans la langue cible (LECOQ, MOUSTY, KOLINSKY, GOETRY, MORAIIS & ALEGRIA, 2003).



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).

### 7. Les difficultés rencontrées, selon les chefs d'établissement

Les directeurs ont été interrogés en 2001 sur l'importance et la difficulté de différents aspects de leur fonction, par rapport à l'immersion (voir le tableau 2).

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

Tableau 2 : 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 (N=13) 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. Ce constat peut être rapproché de l'implication des parents dans la scolarité des enfants soulignée par ailleurs.

Les liens 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.

En ce qui concerne l'investissement de tous dans le projet, les documents en langue cible, la qualité pédagogique des cours en immersion et l'adaptation des pratiques du directeur aux particularités de l'immersion, les avis sont partagés.

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.

### Un assouplissement des titres requis

Un décret visant à porter remède à cette situation en facilitant le recrutement d'enseignants compétents et porteurs des titres requis vient d'être adopté par le Parlement de la Communauté française et promulgué par son Gouvernement (Décret portant des dispositions générales relatives à l'enseignement en langue d'immersion et diverses mesures en matière d'enseignement, du 17 juillet 2003).

Les décisions prises sont largement cohérentes avec les recommandations formulées au terme de la recherche relative au décret sur l'enseignement fondamental (BLONDIN & STRAETEN, 2002), ainsi qu'à l'occasion de l'étude commandée par le Ministre J.-M. Nollet, en charge de l'enseignement fondamental, sur la situation en matière d'apprentissage des langues (BLONDIN, 2001). Les chercheuses recommandaient en effet que toute adaptation de la législation à cet égard prenne 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, que l'enseignant 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. C'est plutôt au niveau des preuves à apporter ou de l'encadrement de la personne et de sa formation continuée que des solutions devaient, selon les chercheuses, être trouvées : 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 ...



---

Le décret du 17 juillet 2003 ne remet pas en cause les principes sous-jacents au décret sur l'enseignement fondamental en matière de titres requis, mais tente principalement d'assouplir les critères à respecter ou de permettre la prise en compte d'autres critères de compétence :

En ce qui concerne la maîtrise de la langue française, le nouveau décret limite les exigences à ce qui est « *nécessaire à la communication orale avec les collègues, parents, élèves non concernés par l'immersion* » (Exposé des motifs).

La reconnaissance de l'*équivalence de titres étrangers* peut dorénavant se baser non seulement sur des décisions générales du Gouvernement en matière d'équivalence, mais également sur une habilitation individuelle accordée par le Gouvernement sur la base de l'avis d'une commission. Cette commission sera chargée d'examiner les effets professionnels dans le domaine de l'enseignement du diplôme considéré dans le pays qui l'a conféré.

La connaissance de la *langue cible* pourra également être attestée par un jury chargé de délivrer un certificat de connaissance approfondie de cette langue en vue de l'enseignement de cours en langue d'immersion, ou se baser sur la détention d'un certificat de connaissance approfondie du néerlandais ou de l'allemand délivré par la Communauté flamande ou la Communauté germanophone et reconnaissant la capacité de son titulaire à enseigner dans ces langues. Les licenciés en langues et littératures germaniques ou langues modernes et les licenciés traducteurs ou interprètes sont considérés d'office comme ayant atteint le degré de maîtrise des langues étudiées requis par l'immersion.

Enfin, en vue de pallier à une éventuelle pénurie initiale de porteurs des titres requis correspondant aux cours à dispenser, le décret prévoit des titres dits « *suffisants* ».

## 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 de l'INRA-BELGIUM (2001) auprès de 700 parents d'élèves scolarisés en Belgique, 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 (185 euros) en Communauté française et 11 973 francs (297 euros) 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 ?

En Communauté française, la présence de sections immersives dans l'enseignement fondamental organisé ou subventionné, 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.

Si le récent décret mentionné ci-dessus devrait améliorer la situation à cet égard en facilitant la reconnaissance des compétences des candidats, il est cependant clair à nos yeux que l'immersion ne pourra pas être généralisée à l'ensemble de la Communauté française, ni à court ni à moyen terme. Pour généraliser l'immersion dans sa formule minimale (la moitié, puis le quart de l'horaire en langue cible selon les années d'études concernées), en effet, il faudrait désigner quelque 9 000 enseignants avec un excellent niveau de maîtrise de l'allemand, de l'anglais ou du néerlandais, en résolvant deux problèmes majeurs : où trouver ces instituteurs bilingues, et quel sort réserver aux enseignants en place qui ne le sont pas (BLONDIN & MATTA, 2003).

Hormis trois expériences plus anciennes et antérieures, selon les directeurs, au décret de 1998, l'immersion est en Communauté française de Belgique une expérience encore très jeune. 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.

Une *évaluation externe* de l'immersion en Communauté française devrait, selon nous, être mise sur pied : dans ce contexte spécifique, quels y sont les effets de l'immersion sur les apprentissages réalisés par les élèves ? La question des socles de compétences à atteindre doit en particulier être posée : un certain décalage, même très transitoire, dans des 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 doivent être atteints ? ou se concentre-t-il sur des aspects plus formels de l'enseignement qui ne font pas partie des socles ? Par ailleurs, dans la mesure où l'extension de l'immersion peut conduire à en faire bénéficier un public plus varié, il importe de vérifier si l'approche immersive est adaptée à tous les enfants et de quelles conditions dépendent les effets positifs généralement constatés.

La diversité des contextes et la liberté qui caractérise, sur de nombreux points, le système éducatif de la Communauté française, 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.

Un *comité d'accompagnement* du type de celui qui a été mis en place dès l'origine au Lycée Léonie de Waha devrait à notre avis être constitué pour chaque projet d'immersion ; ce comité porterait notamment des membres de l'inspection, un chargé de mission, une personne travaillant dans l'enseignement supérieur et compétente en la matière. Ce comité d'accompagnement devrait jouer un rôle actif, débattre des questions qui se posent et d'éventuels problèmes rencontrés. 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* que les écoles doivent rédiger chaque année 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.

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

- 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*. Université de Liège : Service de Pédagogie expérimentale.
- Blondin, C. & Mattar, C. (2003). *S'ouvrir à la diversité linguistique et culturelle grâce à l'éveil aux langues*. Université de Liège : Service de Pédagogie expérimentale.
- Blondin, C. & Straeten, M.-H. (2000). *Généralisation de l'apprentissage d'une langue moderne à l'école primaire. Phase 1. Rapport final au 30 juin 2000*. Université de Liège : Service de Pédagogie expérimentale (rapport de recherche non publié).
- Blondin, C. & Straeten, M.-H. (2002). A propos d'immersion linguistique dans l'enseignement fondamental : un état de la question. *Le Point sur la Recherche en Éducation*, 25, 3-21.
- 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.
- Briquet, R., Huynen, J. & Wertz, M. (1989). *Création d'une section d'enseignement bilingue dans l'enseignement fondamental*. Liège : Ville de Liège, Lycée Léonie de Waha et Apelmi
- Comblain, A. & Rondal, J.-A. (1993). L'apprentissage précoce des langues par la méthode « immersive ». *Rééducation orthophonique*, 31, 151-173.
- Hamers, J.F. & Blanc, M.H.A. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge : University Press (seconde édition).
- INRA-Belgium (2001). *Étude sur l'apprentissage des langues*. Bruxelles : TIBEM (Tweetaligheid In Beweging - Bilinguisme en Mouvement).
- Lecoq, K., Mousty, P., Kolinsky, R., Goetry, V., Morais, J. & Alegria, J. (2003). Évaluation de programmes d'immersion en Communauté française : une étude longitudinale comparative du développement des compétences orales et écrites d'enfants francophones immergés en néerlandais. *Le Point sur la Recherche en Éducation*.
- Met, M. (1989). Les vingt questions les plus fréquentes concernant la mise en place d'un programme d'immersion. In C. BLONDIN (Ed) (2000). *Les premiers pas en immersion*. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.
- Service général de l'Informatique et des Statistiques (2003). *Statistiques des établissements, des élèves et des diplômés de l'enseignement de plein exercice et budget 2002 des dépenses d'enseignement. Annuaire 2001-2002. Volume I*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française.