

LES PREMIERS PAS DANS L'APPRENTISSAGE DES LANGUES MODERNES EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE ASPECTS QUANTITATIFS ET PÉDAGOGIQUES

par Christiane BLONDIN

En Communauté française de Belgique, tant le contexte social général que les modalités particulières que revêt l'apprentissage des langues dans l'enseignement obligatoire créent une situation à la fois riche et difficile à gérer.

A. Des langues, des cultures et des objectifs

Au-delà des trois langues officielles de Belgique (le français et le néerlandais, ainsi que l'allemand, souvent oublié), qui font l'objet d'une législation linguistique complexe (voir le point de la situation dans le présent volume), des langues régionales endogènes, romanes ou germaniques, sont aussi présentes en Belgique. Selon la région et le milieu socio-professionnel, elles sont encore quotidiennement utilisées ou elles ont largement cédé la place à des langues plus répandues.

À ces langues s'ajoutent celles de l'immigration. Étant donné l'interdiction par la loi belge de tout recensement linguistique, il est nécessaire de recourir à des moyens indirects pour estimer la proportion de locuteurs des différentes langues.

En 2002-2003, les élèves de nationalité étrangère représentent 10,4 % de la population de l'enseignement fondamental et secondaire ordinaires (secondaire de plein exercice). Près de la moitié d'entre eux portent la nationalité d'un pays de l'Union européenne (47,5 %) et le quart (26,0 %), celle d'un pays africain. On dénombre au total 172 nationalités. Les élèves français sont les plus nombreux (19 070), suivis par les Marocains (10 125) et les Italiens (9 588), puis les Congolais (Kinshasa – 4 450), les Turcs (4 431) et les Portugais (4 180). Les autres nationalités totalisent chacune moins de 2 500 ressortissants.

Selon l'enquête internationale Pisa 2003, qui portait sur les élèves de 15 ans, en Communauté française 90,8% des élèves parlent principalement le français à la maison, 0,7 % une autre langue officielle du pays et 8,5 % une autre langue.

Dans ce contexte, le législateur de la Communauté française de Belgique a clairement pris position en faveur de l'ouverture. En vertu du Décret-Missions

(24/7/1997) ¹, l'enseignement fondamental et secondaire doit « préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures » (article 6, 3^e des 4 objectifs). Les Socles de compétences (1999) ² complètent et précisent cet objectif dans la section consacrée aux langues modernes : « promouvoir la prise de conscience de sa propre culture et (de) la situer par rapport à celle des autres ; promouvoir les langues modernes comme facteur d'intégration européenne ».

Plus récemment, à l'issue d'un séminaire sur l'intégration des migrants en pays francophones, organisé en 2001 à l'initiative de divers organismes linguistiques, dont le Conseil supérieur de la langue française et le Service de la langue française pour la Communauté française de Belgique, six propositions ont été formulées, adoptées par ces organismes, puis entérinées par leurs autorités respectives. Il est proposé, d'une part de « prendre appui sur les connaissances langagières des élèves » et, d'autre part, de « reconnaître les connaissances langagières des élèves » ³.

B. Les langues modernes en milieu scolaire

La Communauté française se caractérise par la coexistence de différentes approches des langues modernes dans le curriculum.

1. Les cours de langue obligatoires (primaire et secondaire)

Un décret daté du 13 juillet 1998 a rendu obligatoire l'organisation d'un cours de langue moderne à raison de 2 périodes au moins par semaine à partir de la 5^e année dans toutes les écoles primaires de la Communauté française. Les pouvoirs organisateurs sont autorisés à organiser des cours d'allemand, d'anglais ou de néerlandais, ou à proposer le choix entre deux de ces langues.

Au premier degré de l'enseignement secondaire, seuls les élèves de la section dite commune (environ 90 % des élèves de l'enseignement ordinaire) bénéficient d'un cours de langue moderne obligatoire. La première langue étrangère ⁴ est obligatoirement une des trois langues enseignées au niveau primaire, auxquelles s'en ajoutent d'autres par la suite : espagnol, italien et arabe pour la deuxième

¹ La version coordonnée des décrets et arrêtés peut être consultée sur le site <http://www.cdadoc.cfwb.be/rechdoc.htm>.

² Ministère de la Communauté française, *Socles de compétences. Enseignement fondamental et premier degré de l'enseignement secondaire*, Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique, Bruxelles, 1999.

³ J.-F. DE PIETRO, *L'intégration linguistique des immigrants en terre francophone*, dans *Babylonia*, n° 1, 2004, p. 19-20.

⁴ L'expression « langue étrangère » désigne dans ce texte toute langue moderne autre que le français, qu'elle soit ou non présente dans l'environnement.

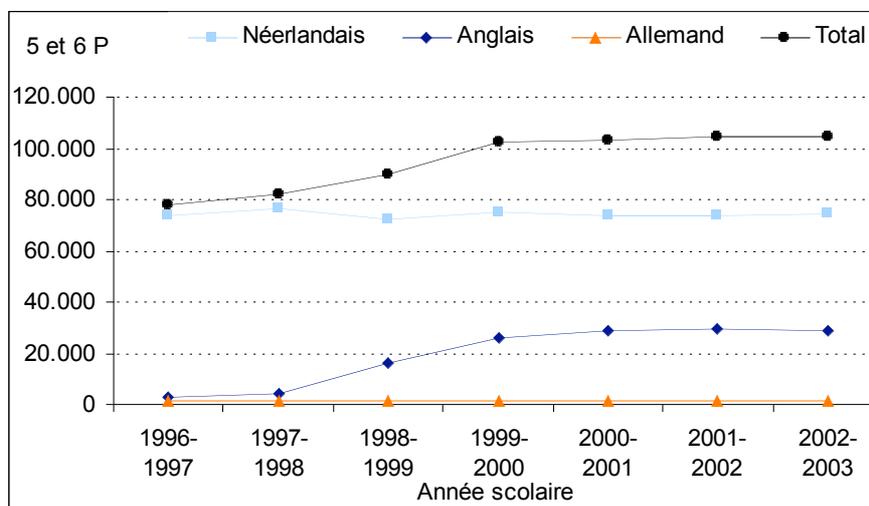
langue, et russe pour la troisième. La durée hebdomadaire des cours de langue, au niveau de l'enseignement secondaire, est – sauf rare exception – de 4 heures.

L'élève poursuit normalement au premier degré de l'enseignement secondaire l'étude de la langue moderne commencée dans l'enseignement primaire, mais les parents peuvent décider de choisir une langue différente, pour autant qu'ils aient été avertis de la difficulté supplémentaire qu'ils imposent à leur enfant et qu'ils aient pris l'avis du Conseil d'admission et du Centre psycho-médico-social.

Les objectifs et les méthodes. — En vertu des socles de compétences (enseignement fondamental et 1^{er} degré de l'enseignement secondaire) et des compétences terminales et savoirs requis en langues modernes (2^e et 3^e degrés du secondaire), la perspective adoptée en Communauté française est clairement celle d'un apprentissage communicatif faisant une large place à l'oral. Les programmes qui concrétisent ces compétences et le choix des méthodes sont du ressort des pouvoirs organisateurs.

Quelques statistiques. — La figure 1 montre qu'avant 1998, près de 80 % des élèves de 5^e et 6^e années primaires bénéficiaient déjà d'un cours de langue moderne, soit dans le cadre des lois linguistiques, soit sur la base d'initiatives des pouvoirs organisateurs.

FIGURE I : ÉVOLUTION DES EFFECTIFS DES COURS DE LANGUE MODERNE EN 5^e ET 6^e ANNÉES PRIMAIRES



Source : Service des statistiques de la Communauté française - <http://www.statistiques.cfwb.be/>.

L'accroissement de la fréquentation des cours de langue (obligatoires en 5^e année dès 1998-1999 et en 6^e également dès 1999-2000) correspond principalement à une forte expansion de l'anglais, les effectifs des cours portant sur les

deux autres langues autorisées, l'allemand et le néerlandais, restant relativement stables. La part de l'allemand est très réduite.

TABLEAU I : EFFECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ORDINAIRE DE PLEIN EXERCICE (HORS ANNÉE PRÉPARATOIRE À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR) DES DIFFÉRENTES FILIÈRES ET DES DIFFÉRENTS NIVEAUX ET POURCENTAGE D'INSCRITS AUX COURS DE LANGUE MODERNE (2002-2003)

FORME ET ORIENTATION	NOMBRE D'ÉLÈVES	LANGUE MODERNE I	LANGUE MODERNE II	LANGUE MODERNE III
Observation	101.174	100 %	7 %	1 %
Accueil	13.396	21 %	2 %	0 %
1^{er} DEGRÉ	114.570	91 %	7 %	1 %
Général	59.207	100 %	90 %	1 %
Technique de transition	9.879	100 %	25 %	2 %
Technique de qualification et professionnel	51.476	58 %	21 %	1 %
2^e DEGRÉ	120.562	82 %	55 %	1 %
Général	41.318	99 %	84 %	23 %
Technique de transition	6.919	98 %	29 %	8 %
Technique de qualification et professionnel	51.111	60 %	24 %	4 %
3^e DEGRÉ	99.348	79 %	49 %	12 %
TOUS	334.480	84 %	37 %	4 %

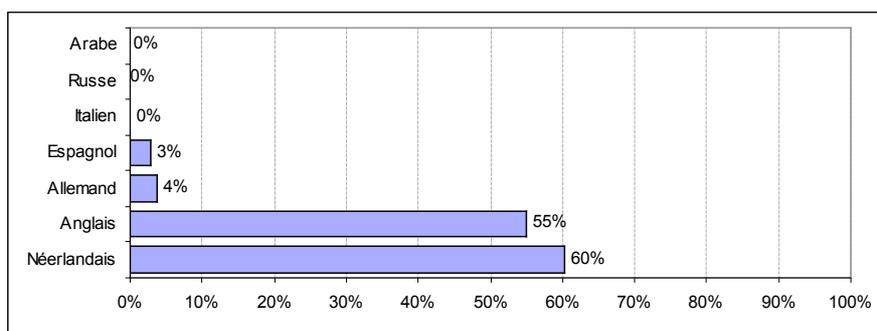
Source : Service des statistiques de la Communauté française - <http://www.statistiques.cfwb.be/>.

Le Tableau I montre que 84 % des élèves inscrits en 2002-2003 dans l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice, tous niveaux scolaires confondus, suivent au moins un cours de langue ; 37 % en suivent un deuxième et 4 % un troisième. Cependant, les situations individuelles dépendent très largement de la filière et du niveau. Si la totalité des élèves du premier degré d'observation, et la quasi-totalité des élèves de l'enseignement de transition (général et technique de transition) bénéficient d'un cours de première langue moderne, 6 élèves sur 10 seulement sont dans ce cas dans l'enseignement de qualification (technique de qualification et professionnel). En ce qui concerne la seconde langue étrangère, c'est entre le général et le technique de transition que la coupure se marque : respectivement 90 et 84 % des élèves des deuxième et troisième degrés bénéficient d'un second cours de langue dans le général, mais ces pourcentages tombent à moins de 30 % dans l'enseignement technique et dans l'enseignement profession-

nel. Enfin, près du quart des élèves du troisième degré général sont inscrits à un troisième cours de langue, tandis que seulement 8 et 4 % des élèves du technique et du professionnel sont dans ce cas.

Le néerlandais et l'anglais (voir la Figure II) sont chacun enseignés à plus de la moitié des élèves de l'ensemble du secondaire (un même élève peut suivre plusieurs cours de langue). Alors que l'allemand peut être étudié dès la 1^{re} année de secondaire au même titre que l'anglais ou le néerlandais, 4 % seulement des élèves apprennent cette langue⁵. L'espagnol est étudié par un pourcentage à peine inférieur d'élèves (3 %).

FIGURE II : POURCENTAGES DES ÉLÈVES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ORDINAIRE DE PLEIN EXERCICE (HORS ANNÉE PRÉPARATOIRE À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR) INSCRITS AUX DIFFÉRENTS COURS DE LANGUE MODERNE EN 2002-2003



Source : Service des statistiques de la Communauté française.

La part de l'italien est très réduite (562 élèves sur 334 480) et celle du russe, négligeable (3 élèves). Aucun élève ne suit un cours d'arabe.

2. L'apprentissage précoce

Depuis 1989, des circulaires ministérielles ont autorisé les pouvoirs organisateurs qui le souhaitent à organiser des cours de langue dès la 3^e maternelle et un soutien, sous la forme d'Agents Contractuels Subventionnés, a été accordé à certaines écoles. La circulaire annuelle relative à l'apprentissage d'une seconde lan-

⁵ L'allemand, une des trois langues officielles de la Belgique et la langue d'un grand pays voisin, est utilisé par près de 100 millions de personnes dans le monde selon *Ethnologue : Languages of the World*, sous la dir. de R.G. GORDON Jr, 5^e éd., Dallas, Tex., 2005. Version consultée sur l'Internet le 27 août 2005 : <http://www.ethnologue.com/>

gue prévoit la possibilité d'« inclure deux périodes de seconde langue dans les 28 périodes minimales hebdomadaires en 1^{re}, 2^e, 3^e et/ou 4^e primaires ».

De Grieve⁶ souligne que, depuis 1999, il n'est plus nécessaire d'introduire une demande spécifique, ni d'attendre une autorisation officielle et qu'il est dès lors bien difficile de savoir quelles écoles se sont engagées dans cette voie.

Dans le réseau de la Communauté française, l'apprentissage précoce concernait en 2000 24 écoles. Il débutait le plus souvent en 3^e maternelle (9 écoles) ou en 1^{re} primaire (7 écoles). De Grieve décrit et évalue l'apprentissage mis en place par 28 écoles libres subventionnées. De ses observations, il dégage des « facteurs incontournables de réussite » : l'implication de tous les membres de l'équipe éducative, les compétences linguistiques et pédagogiques ainsi que la personnalité du maître de langue, la qualité du projet et « la réalisation d'activités ludiques, attrayantes et significatives de communication EN langue étrangère plutôt qu'un cours DE langue moderne ».

3. L'immersion

L'immersion se fonde sur l'hypothèse que l'apprentissage d'une langue étrangère s'appuie sur des mécanismes similaires à ceux qui sous-tendent l'acquisition de la langue maternelle et se construit à partir de l'exposition à des productions langagières compréhensibles, appréhendées dans des situations où le filtre affectif est bas.

Selon Curtain⁷, les programmes d'immersion visent à conférer aux étudiants une compétence fonctionnelle dans la langue seconde, à maintenir et développer leurs habiletés dans leur langue maternelle, à assurer une maîtrise correspondant au niveau d'études dans les autres matières et à développer la compréhension et l'appréciation de la langue cible et de la culture correspondante (sans porter préjudice à leur appréciation de leur propre culture).

L'immersion connaît différentes modalités d'application, caractérisées principalement par la proportion de temps consacré à l'enseignement en langue cible (immersion totale ou immersion partielle) et l'âge à partir duquel les enfants sont confrontés à celle-ci (immersion longue ou immersion courte)⁸.

Outre des conditions institutionnelles telles que l'homogénéité linguistique de la classe, une immersion efficace suppose la mise en œuvre d'une méthodologie quelque peu différente de celle qui est observée dans la plupart des classes ordinaires : l'enseignant chargé des cours en immersion travaille en permanence et simultanément aux niveaux du fond et de la forme, il utilise divers moyens (re-dondance, travail sur du matériel concret, mime, dessin, ...) pour faciliter la com-

⁶ W. DE GRIEVE, *Expérimentation d'apprentissage précoce d'une seconde langue (1990-2000)*, s.l.n.d.

⁷ H.A. CURTAIN. *The immersion approach : principle and practice*, Milwaukee public schools, 1985.

⁸ Voir S. LAPKIN et M. SWAIN, *Faisons le point*, dans *Langue et société*, 12, 1984, p. 50-56.

préhension de ce qu'il dit par les enfants, il s'assure constamment de cette compréhension, ...⁹.

Hamers et Blanc synthétisent ainsi les résultats de diverses évaluations de programmes d'immersion¹⁰ :

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

Le cadre légal¹¹. — Le décret du 13 juillet 1998 autorise, à certaines conditions, l'enseignement dans une autre langue que le français.

Selon ce décret, l'immersion linguistique est une « procédure pédagogique visant à favoriser l'apprentissage d'une langue moderne en assurant une partie des cours de la grille horaire dans cette langue » (article 2). Le décret définit également le cadre dans lequel l'immersion est autorisée. Certaines des conditions préalables à l'ouverture d'une section immersive ont trait à l'implication de la communauté éducative. D'autres 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 (au moins la moitié de l'horaire), tout en réservant du temps pour l'utilisation et/ou l'apprentissage de la langue française.

L'immersion ne peut être organisée que dans une seule langue par 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, la liste des titres requis en fonction du niveau d'enseignement auquel l'enseignant d'immersion est affecté, établie en 1998, a été élargie en 2003.

⁹ L'immersion renforce l'évidence de principes méthodologiques qui devraient être mis en œuvre dans toutes les classes et particulièrement dans celles qui accueillent des élèves qui n'ont pas un bon niveau de maîtrise de la langue d'enseignement (qu'ils soient d'origine étrangère, ou que la langue utilisée dans leur famille diffère pour d'autres raisons, sociales notamment, de celle de l'enseignant).

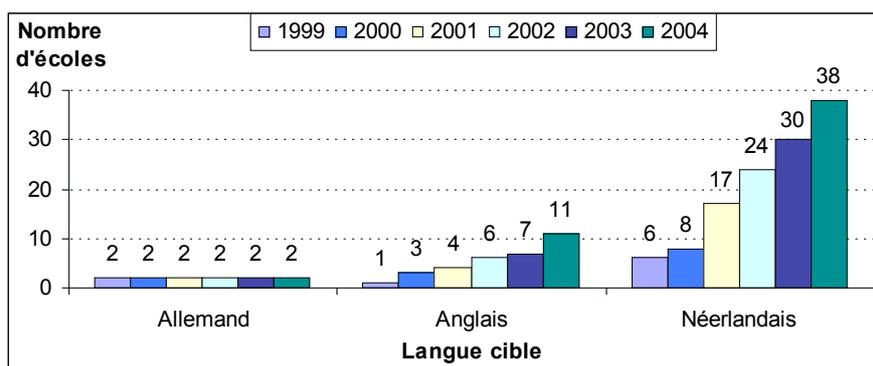
¹⁰ J. F. HAMERS et M.H.A. BLANC, *Bilinguality and bilingualism*, 2^e éd., Cambridge, 2000.

¹¹ Pour plus de détails sur l'immersion en Communauté française, voir C. BLONDIN, *L'immersion linguistique dans l'enseignement fondamental en Communauté française de Belgique : l'état de la question*, dans *Le Journal de l'immersion*, 25 (2), 2003, p. 19-31.

La mise en œuvre. — Dès 1999-2000, les demandes d'autorisation se sont multipliées (voir la Figure III). En 2004-2005, le nombre d'établissements d'enseignement fondamental autorisés à pratiquer l'immersion dépasse la cinquantaine : 4 écoles situées en Région de Bruxelles-capitale et 47 en Région wallonne. Dans l'enseignement secondaire de transition (général et technique), 10 établissements pratiquent l'immersion en Région wallonne et 1 établissement en Région de Bruxelles-capitale.

Dans l'enseignement fondamental, le néerlandais est très largement majoritaire (38 écoles sur 51, pour 11 en anglais et 2 en allemand¹²). Dans l'enseignement secondaire, 4 établissements pratiquent l'immersion en néerlandais, 4 en anglais, 2 en allemand et enfin une école pratique simultanément et « à titre expérimental » l'immersion en anglais et en néerlandais.

FIGURE III : ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL AUTORISÉS À PRATIQUER L'IMMERSION LINGUISTIQUE



Sources : Les arrêtés du gouvernement de la Communauté française (voir en particulier <http://www.cdadoc.cfwb.be/RechDoc/docForm.asp?docid=3597&docname=20040606s29045>).

Il ne semble pas exister de statistiques officielles sur le nombre d'élèves bénéficiant d'un enseignement en immersion. Ce nombre devrait probablement se situer entre 3 000 et 4 000.

La grande majorité des écoles (40 sur 51) débutent l'immersion en 3^e maternelle et celle-ci concerne habituellement une année d'études de plus chaque année, en fonction de l'avancement de la première cohorte. Six écoles débutent en 1^{re} année primaire : au moins une de ces écoles a vu ses choix limités par

¹² Sans doute la prépondérance des langues officielles du pays s'explique-t-elle au moins en partie par la difficulté de recruter des enseignants porteurs des titres requis lorsqu'il s'agit de l'anglais.

l'absence de section maternelle dans l'établissement. Deux écoles programment un démarrage très tardif (4^e ou 5^e primaire), et deux autres adoptent des modèles soit un peu chaotique (une année d'immersion en fin de maternelle, puis une interruption en 1^{re} et 2^e primaire, puis une reprise à partir de la 3^e), soit non prévu par la législation (immersion en 1^{re} et 2^e maternelles).

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

Le Lycée Léonie de Waha, engagé dans l'immersion depuis 1989, 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^e, 4^e et 6^e années primaires. Les résultats moyens des classes d'immersion aux épreuves de français et de mathématique, supérieurs aux moyennes de l'ensemble des écoles de la Ville de Liège, démontrent qu'il est possible de développer chez les élèves en immersion les savoirs et les compétences attendus. Ces résultats ne permettent cependant pas de déterminer si ces élèves particuliers obtiennent des résultats équivalents, supérieurs ou inférieurs à ceux qu'ils auraient obtenus dans une section francophone. 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 primaire¹³. En ce qui concerne la maîtrise de la langue cible, les témoignages concordent : les enfants utilisent la langue cible, même en l'absence de l'enseignant, et sont capables d'échanges oraux ou écrits avec des anglophones.

Les performances en français et en néerlandais de 23 élèves inscrits en 3^e maternelle à l'école de Frasnes-lez-Anvaing et immergés en néerlandais pendant 18 heures par semaine, ont été étudiées¹⁴. Un test de langage étalonné a établi 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 codé les performances des enfants. Pour chacune des 10 catégories de performance, la cote modale se situe aux niveaux supérieurs de l'échelle.

Une recherche plus récente, centrée sur l'impact du choix de la langue à propos de laquelle la lecture est d'abord enseignée (français ou néerlandais) en fonction du caractère plus ou moins transparent de son système orthographique, se présente aussi comme une évaluation des programmes d'immersion¹⁵. L'analyse

¹³ R. BRIQUET, Information communiquée lors de la rencontre du Comité d'accompagnement du 22 mai 2003.

¹⁴ A. BRAUN, M.-J. DE MAN-DE VRIENDT et S. DE VRIENDT, *L'apprentissage d'une langue nouvelle par immersion : description et évaluation d'élèves de 3^e maternelle*, dans *Éducation-formation*, 261, 2001, p. 3-14.

¹⁵ K. LECOCQ, P. MOUSTY, R. KOLINSKY, V. GOETRY, J. MORAIS et J. ALEGRIA, *Évaluation de programmes d'immersion en Communauté française : une étude longitudinale comparative du dévelop-*

minutieuse des forces et des faiblesses respectives des élèves qui ont appris à lire le néerlandais ou le français en premier lieu compense probablement l'absence de prise en compte des méthodologies d'enseignement mises en œuvre et des différences importantes entre les quatre classes comparées ; elle conduit les auteurs à conclure qu'« il pourrait y avoir des avantages, en tout début d'apprentissage, à lire et à écrire d'abord dans la langue caractérisée par le système orthographique le plus transparent, qu'elle soit la langue natale ou seconde » (page 35). Les chercheurs ont également tenté de vérifier si les enfants en immersion présentaient un retard académique en fin de 2^e année primaire. Les scores moyens aux épreuves de fin d'année des 28 enfants immergés en néerlandais (2 classes) pour différentes branches des mathématiques sont égaux, voire légèrement supérieurs, à ceux de 271 élèves non immergés issus de 17 classes différentes. Des résultats similaires sont rapportés en ce qui concerne les compétences en français des élèves immergés en néerlandais, mais les scores ne sont disponibles que pour une seule des deux classes. De même, différents scores moyens d'une seule classe d'élèves immergés en français sont au moins équivalents à ceux d'une seule classe témoin. L'absence de contrôle de la comparabilité des élèves immergés et de ceux qui constituent le groupe témoin limite cependant, tout comme dans le cas de l'expérience liégeoise mentionnée ci-dessus, la signification des résultats.

Des limites. — Certains des principes de la méthodologie immersive sont probablement redécouverts intuitivement par les enseignants compétents et attentifs à leurs élèves, mais en l'absence de formation spécifique, il est à craindre que tous n'aient pas encore pu reconstruire des stratégies mises au point au fil des années, là où l'immersion est mise en pratique depuis longtemps.

La demande de matériaux pédagogiques adaptés est importante : les ressources en langue cible doivent non seulement correspondre aux programmes d'études en vigueur en Communauté française, mais ils doivent être plus accessibles que s'ils étaient destinés à des locuteurs natifs...

Cependant, le principal problème réside dans les difficultés de recrutement d'enseignants porteurs des titres requis, voire, dans un second temps, de remplacement d'enseignants en congé de maladie.

4. Les cours de langue et culture d'origine (LCO)

Les enfants issus de l'immigration sont souvent aspirés vers la langue d'enseignement de leur pays d'accueil et ne tirent généralement pas tout le parti possible de leur richesse linguistique et culturelle.

De premiers accords bilatéraux entre la Belgique et cinq pays (Grèce, Italie, Maroc, Portugal et Turquie) est née une « Charte de partenariat ». Selon la charte relative aux années 2001 à 2005, le programme LCO a pour objectifs de

pement de compétences linguistiques d'enfants francophones immergés en néerlandais, dans Le point sur la recherche en éducation, n° 30, 2005, p. 27-64.

« favoriser l'intégration des enfants issus de la migration dans la société qui est la leur tout en sauvegardant leur identité d'origine, facteur important en faveur du développement harmonieux de leur personnalité » (article 1.4). La charte affirme en outre que « les cours LCO sont également de nature à favoriser le dialogue entre les générations, en donnant un sentiment d'appartenance commune, à renforcer les liens de solidarité entre les peuples, à accroître la connaissance des autres cultures, source d'un enrichissement pour tous » (article 1.5).

Les modalités. — La charte distingue deux types de cours. Les cours d'acquisition de la langue et de la culture d'origine, sous la responsabilité du professeur LCO, comprennent au moins 2 périodes hebdomadaires, qui s'ajoutent aux 28 périodes hebdomadaires, mais sont intégrées dans l'horaire, font l'objet d'une évaluation portée sur le bulletin et doivent être suivis pendant toute l'année par tous les enfants que leurs parents y ont inscrits. Les cours d'ouverture à la culture d'origine, qui associent le professeur LCO et le titulaire de classe, font partie des 28 périodes hebdomadaires et s'inscrivent dans une perspective de pédagogie interculturelle.

Les professeurs LCO sont recrutés et rémunérés par les États partenaires. Ils doivent avoir une connaissance suffisante du français et sont soumis à une décision ministérielle d'agrégation. Ils sont placés sous l'autorité d'une personne désignée par l'État partenaire, mais doivent respecter les règles en vigueur là où ils enseignent. La Communauté française assure leur formation. Elle informe les écoles sur le programme LCO et encourage la participation des établissements. Les pouvoirs organisateurs et les établissements demandeurs s'engagent à assurer à l'enseignant LCO de bonnes conditions de travail.

TABLEAU II : PROFESSEURS, ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES ET ÉLÈVES IMPLIQUÉS DANS LE PROGRAMME LCO EN 2004-2005, PAR PAYS

	GRÈCE	ITALIE	MAROC	PORTUGAL	TURQUIE	TOTAL
Profes- seurs	2	36	13	6	11	68
Écoles ¹⁶	2	51	14	6	13	86
Heures Langue	4	157	92	30	46	329
Heures Culture	6	191	89	16	38	340
Élèves Langue	20	1 012	709	137	231	2 109
Élèves Culture	135	2 570	1 231	240	320	4 496

Source : Ministère de la Communauté française, Direction de l'enseignement obligatoire.

¹⁶ Une même école peut accueillir des enseignants LCO de plus d'un pays.

Un Comité d'accompagnement et les inspecteurs de la Communauté française, en collaboration avec les États partenaires, assurent le suivi du programme.

La mise en œuvre. — En 2004-2005, 70 écoles des différents réseaux (dont 3 établissements d'enseignement secondaire) et quelques milliers d'élèves ont bénéficié du programme LCO.

L'Italie et le Maroc sont les pays les plus représentés dans les cours LCO, qu'il s'agisse du nombre d'élèves inscrits à des cours de langue, ou de ceux qui bénéficient d'une initiation à la culture.

5. L'éveil aux langues

L'éveil aux langues met les élèves en contact avec des matériaux sonores et visuels provenant d'une variété de langues de divers statuts, qu'il observe, compare et étudie de manière ludique. Selon Tupin, l'éveil aux langues poursuit divers objectifs :

« Développer des attitudes de tolérance et d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle [...] une appétence pour l'apprentissage des langues étrangères [...] des aptitudes préparatoires à l'apprentissage d'une langue étrangère. [...] Bref on tend à mettre en œuvre un appareillage 'méta', qui devrait les préparer à l'apprentissage d'une L2 »¹⁷.

L'éveil aux langues est le plus souvent mis en œuvre par des enseignants non spécialisés, qui s'appuient sur un matériel spécifique et ont bénéficié d'une formation assez brève (deux jours).

L'éveil aux langues a été évalué dans plus de 150 classes du 3^e degré primaire de cinq pays européens, de 1998 à 2001, dans le cadre d'un projet soutenu par la Commission européenne (projet Evlang, programme Socrates - Lingua)¹⁸.

Fin 2002, le ministre Nollet, en charge de l'enseignement fondamental a commandé une étude de faisabilité¹⁹, qui a débouché en 2003-2004 sur la mise en œuvre expérimentale de l'éveil aux langues dans cinq écoles²⁰. Celle-ci a mis en

¹⁷ F. TUPIN, *L'éveil aux langues. Entre recherche des effets et reflets de l'interculturalité des approches scientifiques*, dans *Des langues de la maison aux langues de l'école en milieu plurilingue*, sous la dir. de P. FIOUX, Karthala, Paris, 2001, p. 146.

¹⁸ M. CANDELIER, S. GÉNELOT et F. TUPIN. 'Le bilan', dans *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*, sous la dir. de M. CANDELIER, Bruxelles, 2003, p. 307-326. Voir aussi les sites <http://www.chez.com/jaling/> et <http://jaling.ecml.at>. S. Génélot, Évaluation quantitative du cursus Evlang (Rapport de recherche du programme Evlang), 2001. Le rapport peut être chargé sur le site <http://jaling.ecml.at>.

¹⁹ Voir C. MATTAR et C. BLONDIN, *Une étude d'adéquation. L'éveil aux langues dans le contexte de la Communauté française*, dans *S'ouvrir aux langues et aux cultures grâce à l'éveil aux langues*, sous la dir. de C. BLONDIN et C. MATTAR, Liège, 2003, p. 39-82.

²⁰ C. BLONDIN et C. MATTAR. *Cinq équipes éducatives s'engagent dans l'éveil aux langues. Un projet pilote dans l'enseignement fondamental en Communauté française*, Service de Pédagogie expérimentale, Université de Liège (document non publié), 2004.

évidence l'intérêt de l'approche par rapport à l'apprentissage des langues, à l'ouverture citoyenne à l'autre et à la diversité, ainsi que l'impact possible sur l'enseignement des socles de compétences. L'éveil aux langues constitue une ressource susceptible de transformer les difficultés liées à la diversité des langues d'origine et des cours de langue en un atout.

En 2005-2006, par contre, la ministre en charge de l'enseignement fondamental a apporté son soutien à la mise en relation des activités d'éveil aux langues et des programmes des différents réseaux, d'une part, et à la finalisation de certains outils, d'autre part.

C. Un examen critique de la situation

L'apprentissage des langues rencontre plusieurs types de difficultés.

À l'école primaire, une recherche commanditée par le Ministère de la Communauté française a analysé la généralisation de l'apprentissage d'une langue moderne à l'école primaire²¹. Deux facteurs seront examinés en détails : la taille des classes et le temps d'apprentissage.

En Communauté française, les nombres moyens d'élèves par classe (voir la Figure IV) sont relativement peu élevés dans le cas des cours de langue (19,4 élèves en moyenne) par rapport à ce qui est observé dans d'autres systèmes éducatifs. La variabilité des effectifs est impressionnante : dans chacune des zones, on trouve des classes de moins de 6 élèves et d'autres de plus de 31.

Si l'existence d'un lien entre la taille des classes et la qualité des performances des élèves est parfois contestée, les effectifs des classes semblent susceptibles d'influencer, dans une certaine mesure, les processus d'enseignement et d'apprentissage²². Dans le cas de l'apprentissage d'une langue dans un but de communication orale, avec de jeunes enfants, des effectifs excessifs constituent incontestablement une contrainte importante pour l'enseignant.

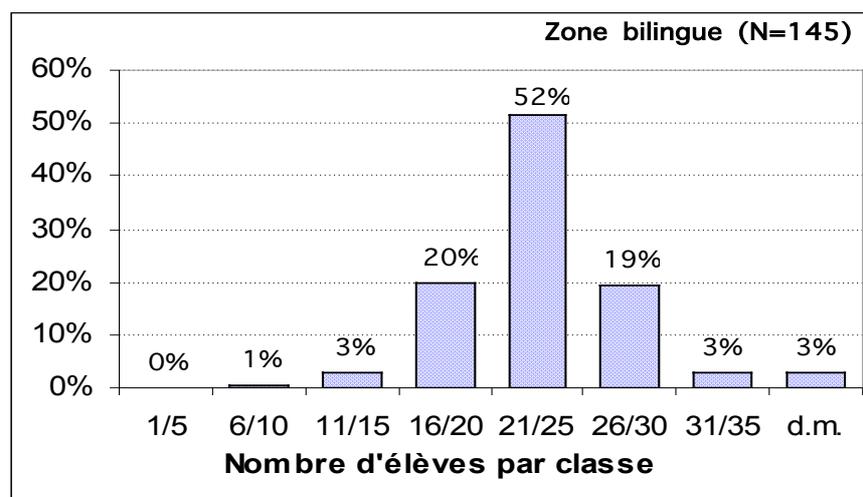
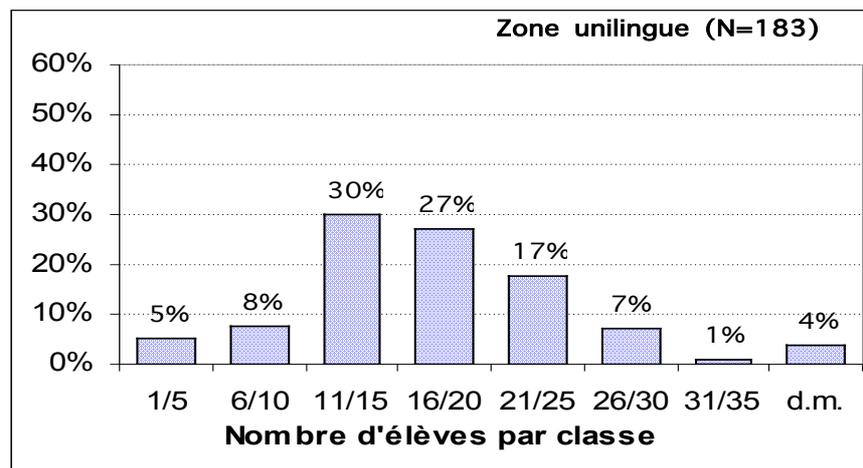
Depuis les travaux de Carroll²³, l'influence du temps d'apprentissage sur la qualité des acquis est largement reconnue. Des études plus récentes²⁴ confirment

²¹ L'étude s'est basée sur des enquêtes auprès des chefs d'établissement (1350 réponses, soit 76 % des établissements comportant une 5^e et/ou une 6^e années primaires) et d'un échantillon de maîtres de langue (328 réponses), principalement, mais aussi sur des observations, des statistiques de l'enseignement, des témoignages de personnes ressources, la littérature scientifique et la législation en vigueur : voir C. BLONDIN et M.-H. STRAETEN, *Dans quelles conditions les langues modernes sont-elles enseignées ? Enquête auprès des directeurs des écoles primaires et d'un échantillon de maîtres de langue, en Communauté française*, Service de Pédagogie expérimentale, Université de Liège, 2003 et C. BLONDIN et M.-H. STRAETEN, *Pour améliorer l'apprentissage d'une langue moderne à l'école primaire*, dans *Le Point sur la Recherche en Éducation*, 27, 2003, 3-28.

²² Voir par exemple A. DELHAXHE, *L'école maternelle au pluriel. Étude descriptive de la gestion du temps et de son influence sur les activités réalisées par les enfants*, thèse de doctorat inédite, Service de Pédagogie expérimentale, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Liège, 1991.

²³ J. B. CARROLL, *A model of school learning*, dans *Teachers College Record*, 64, 1963, p. 723-733.

FIGURE IV : POURCENTAGES DES ÉLÈVES FRÉQUENTANT LES CLASSES DES DIFFÉRENTES TAILLES EN 5^e ET 6^e ANNÉES PRIMAIRES.



Source : C. Blondin et M.-H. Straeten (2002, p. 60).

l'importance du temps alloué aux apprentissages dans le domaine des langues. Le temps consacré à la tâche par les élèves est très difficile à mesurer avec précision, mais en revanche le temps pour apprendre, qui assigne des limites à la durée de

²⁴ Voir par exemple S. GÉNELOT, *L'enseignement des langues vivantes à l'école élémentaire : éléments d'évaluation des effets au collège*, dans *Revue française de pédagogie*, 118, 1997, p. 27-42.

l'investissement, peut être appréhendé assez simplement : combien de temps les cours de langue durent-ils ? D'une part, la durée des cours de langue est en moyenne inférieure de 10 % aux 50 minutes prévues et d'autre part, la difficulté de recruter des maîtres de langue se traduit par des semaines entières où le cours de langue ne peut être dispensé (3 036 périodes entre le 1^{er} septembre 2000 et le 30 mars 2001 dans les 1 350 établissements dont les directeurs ont répondu à l'enquête). Le temps disponible pour l'apprentissage est donc réduit.

Au-delà de quelques autres problèmes relativement généraux, tels que les difficultés de recrutement des maîtres de langue, le faible taux d'enseignants nommés, un certain manque de considération pour les cours de langue, ceux-ci peuvent se dérouler dans des conditions très difficiles : des maîtres de langue répartissant leur temps entre douze implantations, appartenant à deux voire trois réseaux d'enseignement, donnant cours à plus de trois cents élèves chaque semaine, contraints d'enseigner dans un réfectoire,... méritent de voir leurs difficultés prises en compte, même si la plupart de leurs collègues connaissent des situations moins problématiques. Enfin, malgré les nombreuses difficultés rencontrées, la plupart des maîtres de langue souhaitent continuer à enseigner les langues à l'école primaire²⁵ : 91 % l'affirment, même si pour 18 % d'entre eux, c'est à certaines conditions.

1. Des parcours individuels parfois chaotiques

La question de la continuité dans les langues choisies se pose toujours à différents niveaux, malgré les règles imposées par le décret du 13 juillet 1998 et les socles de compétences communs au fondamental et au 1^{er} degré du secondaire.

Selon l'Inspection des langues germaniques de la Communauté française²⁶, au moins 15 % des premiers élèves ayant bénéficié de deux ans de langue étrangère obligatoire ont changé de cours de langue moderne à leur arrivée dans le secondaire. Plus de 90 % des changements concernaient le passage du néerlandais à l'anglais²⁷. Sur un autre plan, selon l'un des chargés de mission, l'enseignement des langues dans le secondaire resterait davantage axé sur la grammaire, ce qui entraîne une rupture méthodologique importante entre les deux niveaux.

La discontinuité au sein de l'enseignement fondamental et entre le primaire et le secondaire est l'un des facteurs susceptibles d'influencer négativement les

²⁵ M.-H. STRAETEN et C. BLONDIN (2004). *Enseigner les langues dans le fondamental : un métier difficile, mais plutôt apprécié*, dans *Actes du 3^e congrès des chercheurs en éducation. (Re)trouver le plaisir d'enseigner et d'apprendre. Construire savoirs et compétences*, Ministère de la Communauté française, Bruxelles, 2004, p. 227-230.

²⁶ R. POULAIN, *Mémoire de l'inspection des langues germaniques de la Communauté française au Ministre Hazette à propos de l'année scolaire 2000-2001*, document non publié [2002].

²⁷ Une suggestion de l'inspection des langues germaniques pourrait contribuer à résoudre en partie ce problème : imposer le néerlandais en primaire (dans certaines régions, l'allemand) et ajouter une seconde langue moderne (généralement l'anglais) à l'entrée dans le secondaire (POULAIN, *op. cit.*).

résultats de l'apprentissage d'une langue étrangère²⁸. Tout en affirmant qu'il existe un avantage potentiel à commencer à un jeune âge l'apprentissage d'une langue étrangère, dans une synthèse relative à l'apprentissage précoce, Johnstone²⁹ souligne que cet avantage potentiel dépend de conditions clés, parmi lesquelles « établir des processus et des structures pour assurer la continuité de l'expérience d'apprentissage dans l'enseignement primaire et secondaire » (p. 21-22).

Les changements observés entre les cours de langue suivis au primaire et au 1^{er} degré du secondaire neutralisent en grande partie l'avantage d'un démarrage précoce. S'il se confirme que la plupart des professeurs de langue recommencent à zéro³⁰, quelle considération peut-on attendre pour les cours donnés au primaire ? La motivation des enfants eux-mêmes risque de pâtir de la situation.

2. La place de la diversité linguistique

En ce qui concerne la prévalence de l'anglais, l'intérêt de l'apprentissage précoce d'une langue de grande diffusion doit être mis en balance avec d'autres éléments : la difficulté de prévoir les besoins à long terme des enfants, le fait que certains d'entre eux auront l'occasion d'apprendre une seconde langue étrangère dans l'enseignement secondaire joint à la motivation des adolescents pour cette langue prestigieuse. En outre, les contacts directs avec une langue présente dans l'environnement, ou à proximité, peuvent contribuer à renforcer l'efficacité de l'enseignement.

3. Une immersion non généralisable

Dans la mesure où les écoles en immersion sont relativement peu nombreuses, le bénéfice de l'innovation reste dans une certaine mesure un privilège : privilège de ceux qui ont la chance d'habiter à proximité de l'une de ces écoles, ou qui sont suffisamment bien informés et prêts, par exemple, à inscrire leur enfant dans une école en immersion plusieurs années à l'avance. À moins de faire l'objet de mesures de nature à en garantir l'accès à tous les enfants³¹, cette approche reste réservée à une minorité de privilégiés.

²⁸ Voir en particulier C. BLONDIN, M. CANDELIER, P. EDELENBOS, R. JOHNSTONE, A. KUBANEK-GERMAN et T. TAESCHNER, *Les langues étrangères dès l'école maternelle ou primaire. Conditions et résultats* (Pratiques pédagogiques), Paris-Bruxelles, 1998.

²⁹ R. JOHNSTONE, *À propos de « facteur de l'âge » : quelques implications pour les politiques linguistiques*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002.

³⁰ R. POULAIN, *op. cit.* Tout en allant plus vite, semble-t-il, ce qui pourrait renforcer le risque d'un décrochage pour les élèves les plus fragiles.

³¹ Actuellement, les politiques en matière d'inscription des élèves varient selon l'établissement. Seule une procédure telle qu'un tirage au sort parmi les candidats peu de temps avant la rentrée scolaire

Pour généraliser l'immersion dans sa formule minimale à l'ensemble des établissements d'enseignement fondamental (la moitié, puis le quart de l'horaire en langue cible selon les années d'études concernées), il faudrait désigner quelque 9 350 enseignants³² 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. Il reste donc utopique d'envisager une généralisation de l'immersion.

D. Un apprentissage pour la vie

La Constitution belge fait la part belle aux libertés³³ et, en principe, nul ne s'en plaindra. Ces libertés peuvent pourtant interférer avec une acquisition efficace et équitable des langues modernes.

Les innovations (immersion, apprentissage précoce, éveil aux langues) s'inscrivent très souvent dans un contexte de concurrence scolaire : telle école s'y engage parce qu'elle est en perte de vitesse, ou parce que les concurrents ont eux-mêmes pris une initiative susceptible d'attirer des élèves. L'offre en matière de langues est parfois déterminée sur des bases similaires. En tant que telle, cette motivation n'est pas négative, et on peut y voir la recherche d'une plus grande qualité d'enseignement. Dans certains cas, cependant, la préoccupation « mercantile » peut l'emporter sur la réflexion pédagogique et des équipes peuvent s'engager dans un projet ambitieux sans véritable intérêt pour ce qu'il peut apporter ou sans disposer des moyens nécessaires pour le réussir. En outre, l'extrême diversité des parcours possibles, qui constitue certainement une richesse, risque, si elle ne bénéficie pas d'un certain encadrement, de s'avérer globalement inefficace du fait de ses incohérences.

Dans ce paysage complexe, deux priorités essentielles méritent d'être rappelées.

permettrait sans doute de garantir à tous les mêmes chances d'accès... mais obligerait tous les parents à prévoir une école de « second choix » au cas où leur enfant ne serait pas sélectionné.

³² Le Service général de l'informatique et des statistiques de la Communauté française (2003) recense en 2001-2002 33.653,7 équivalents temps plein (ETP) affectés en tant qu'enseignants au niveau fondamental. En supposant que ce personnel soit réparti également entre les 9 années scolaires, on obtient 3.739 ETP par année de la 3^e maternelle à la 6^e primaire, dont la moitié (3M à 2P), ou le quart (3P à 6P) devraient enseigner en immersion.

³³ Voir, par exemple, V. DUPRIEZ, *La construction du cadre institutionnel de l'école*, dans *Enseigner la Wallonie et l'Europe. Pour une éducation citoyenne*, sous la dir. de L. COURTOIS et M.-D. ZACHARY, 2001, p. 83-94.

1. Préparer un apprentissage à long terme

Bien davantage encore que d'autres compétences, l'apprentissage des langues doit s'inscrire dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie. Combien de « bons élèves », après des centaines d'heures d'apprentissage, sont finalement incapables de communiquer dans la langue en principe acquise ? Si une base de compétences est nécessaire, la volonté d'exploiter les possibilités de contact avec la langue étudiée et la confiance en ses propres capacités de l'apprendre et de l'utiliser jouent un rôle déterminant dans l'entretien et le développement des compétences. Quelle qu'elle soit, l'approche mise en œuvre doit prendre en compte ces facteurs.

L'apprentissage précoce ne peut être considéré comme un fin en soi : il doit développer chez les enfants des compétences qui seront utiles et exploitées dans la suite de la scolarité. L'immersion dans le fondamental doit se poursuivre dans le secondaire ou alors, si son intensité a été suffisante, la maîtrise de la langue étrangère doit être entretenue en dehors de la scolarité (loisirs, vie sociale) et permettre le passage à l'apprentissage d'une autre langue à l'entrée dans le secondaire. Lorsque l'apprentissage a été limité à deux périodes par semaine en 5^e et 6^e années primaires, cependant, la continuité avec la langue choisie dans le secondaire doit être assurée.

Dans ce contexte, l'éveil aux langues peut faciliter les transferts de compétences d'une langue à l'autre, si des changements sont indispensables.

Enfin, lorsqu'un choix est offert dans le fondamental, celui-ci doit prendre en compte la probabilité de l'étude ultérieure d'une seconde, voire également d'une troisième langue étrangère.

2. Privilégier les stratégies généralisables

En Communauté française, la présence de sections immersives dans l'enseignement fondamental officiel ou libre subventionné, gratuit, met l'enseignement bilingue à la portée des familles moins fortunées, mais cette approche n'est malheureusement pas généralisable. Tout en poursuivant le développement de l'immersion, l'équité voulue par la Communauté française requiert donc que la priorité soit donnée à des approches généralisables, soit au travers des cours de langue obligatoires, soit au travers d'approches telles que l'éveil aux langues.

Il importe de réfléchir à la façon dont l'ensemble des enfants peuvent bénéficier d'apprentissages qui préparent une véritable maîtrise à long terme d'une ou de plusieurs langues étrangères, en exploitant au mieux les atouts de l'école : « une structure irremplaçable pour assurer certains aspects du développement langagier global des individus »³⁴.

³⁴ J.-F. DE PIETRO, *Et si à l'école on apprenait aussi ?* dans *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16, 2002, p. 47-71. De Pietro mentionne les atouts potentiels suivants : permettre à tous les élèves de vivre des expériences auxquelles la plupart n'auraient pas accès dans leur vie quotidienne

(équité sociale), développer conjointement les capacités langagières et leur représentation par l'alternance d'activités de pratique et d'analyse, de production et de compréhension, favoriser le développement de la conscience métalinguistique, de la distanciation et de la décentration, fournir des modèles d'apprentissage.