



Les débats d'europschool (salon de l'éducation, novembre 2003)

L'apprentissage d'une langue (immersion ou enseignement précoce à l'école fondamentale en Communauté Française de Belgique)

Michel Wambach

(Discours pour le Salon de l'Education le 22 novembre 2003)

I. CADRE INSTITUTIONNEL

1. Depuis l'année scolaire 1998-1999 tous les enfants de 6 à 12 ans sont initiés pendant un nombre d'heures variables réparties de façon diverse, à une langue nouvelle, différente de leur première langue d'enseignement.
2. L'apprentissage d'une nouvelle langue peut se faire selon deux approches différentes : - des leçons de langue (la langue est alors objet de l'enseignement - en conséquence - formation unilingue - ou des activités/ leçons en langues nouvelles) - la langue est un véhicule d'interactions scolaires (école fondamentale à deux langues d'enseignement).
3. La combinaison linguistique visée est le Français 1 et une des deux autres langues nationales (néerlandais, allemand) ou l'anglais.

Le choix de la langue 2 est déterminé par la situation géographique et administrative de l'école. Dans les 19 communes de la région bilingue de Bruxelles-Capitale ainsi que dans les cinq communes proches de la frontière linguistique F/N, le néerlandais est obligatoire.

Par contre, dans les autres communes, il y a le choix entre au moins deux langues : l'allemand et le néerlandais à Malmédy, Waismes, Baelen, Hombières



Avec le soutien de la Commission européenne

et Waelkenraedt; et entre l'allemand, l'anglais et le néerlandais dans les autres communes. En outre, un cours de langue et de culture d'origine peut être repris dans l'horaire obligatoire (29.30.31 h./s.) s'il existe un accord de partenariat conclu par le gouvernement (cf. projet " Foyer ").

Des possibilités d'extension du minimum prévu et d'adaptation aux situations locales sont prévues.

Le nombre obligatoire peut être augmenté :

- En ajoutant 1h/s aux deux heures prévues dans les communes wallonnes (groupe B)
- En commençant l'initiation à une langue nouvelle dès le premier degré (1^{ère} et 2^{ème} années primaires). Les 2h/s de L2 dès le premier degré.

Les 29 communes du groupe A peuvent prévoir 2h/s de L2 dès le premier degré; les communes wallonnes (groupe B) peuvent ajouter 2h/s, si elles le désirent, au 1^{er} degré et 2h/s au 2^{ème} degré, dans une grille horaire de 29.30.31 h/s.

Les écoles peuvent, dès la 3^{ème} maternelle, organiser l'apprentissage d'une nouvelle langue par immersion, répondant à la demande des parents et du pouvoir organisateurs. Cette innovation est toutefois subordonnée à l'introduction d'un projet d'établissement fondé.

4. La partie de la grille-horaire hebdomadaire (28 heures) 'réalisées en immersion' varie suivant les cycles. En 3^{ème} maternelle et dans les deux premières années de l'école primaire, elle doit être comprise entre la moitié et trois quarts de la grille-horaire (entre 14 et 21 périodes); de la troisième à la sixième primaire, elle sera comprise entre un quart et deux tiers de la grille-horaire (entre 7 et 18 périodes).
5. L'article 13 précise les titres requis pour pouvoir enseigner " en immersion ". Nous relevons ci-après uniquement les aspects essentiels :
 - Dans l'enseignement maternel et dans l'enseignement primaire, l'enseignant doit, en principe, être porteur d'un titre pédagogique délivré dans la langue de l'immersion; donc en principe un locuteur natif. Toutefois, " à défaut " et " à titre temporaire ", on pourra faire appel soit à des " porteurs du titre agrégé de l'enseignement secondaire inférieur " en langues germaniques (" régents " en Belgique) si ce titre est complété par le certificat d'aptitude à enseigner dans l'enseignement primaire, soit à des instituteurs dont le diplôme est complété par un certificat de connaissance approfondie de la langue étrangère.
 - (A noter que certains des certificats complémentaires prévus n'existent pas encore).
6. Il est important de noter que le décret de 1998 ne fait aucun commentaire concernant la répartition, dans l'horaire des diverses classes, des activités à organiser dans " la langue de l'immersion " est dans la langue de l'école, qui est aussi la langue maternelle ou langue de première sensibilisation de presque tous les enfants, à savoir du français.
Or, l'intention de législateur est claire : il ne s'agit pas de créer des écoles bilingues, mais bien des écoles où les enfants (en principe tous de langue française) doivent acquérir et maîtriser, à la fin de l'école primaire, des compétences, en

français, et dans les diverses matières pour lesquelles sont prévues des socles de compétences, équivalentes à celle des enfants dont la scolarité est entièrement en français. En complément, mais seulement en complément, le but de l'enseignement " par immersion " (partielle) est de doter les enfants d'une compétence plus élaborée que possible, dans une deuxième langue, avec les autres avantages qu'une telle approche comporte (accès à une autre culture, ouverture d'esprit, tolérance, etc.).

II. ETUDE DES CAS

1. Lycée Léonie de Waha Ecole primaire

Objectifs du programme immersif ¹ :

- Mener les élèves, fin de 6^{ème} primaire, à des compétences en anglais le plus proches possible d'enfants anglophones du même âge;
- Et dans les autres matières (français, mathématique, ...) à des compétences au moins égales à celles d'enfants non immergés.

1.1. L'organisation administrative

Le programme immersif est conçu pour fonctionner sur la base du capital-périodes. Les enseignants de l'immersion reçoivent le même traitement que les autres enseignants de l'enseignement primaire et leur nombre est directement dépendant du capital-périodes.

Le programme immersif reçoit néanmoins une aide grâce à l'octroi d'un A.C.S. Sa présence est précieuse et permet d'organiser les cours de français pour toutes les classes.

A deux reprises, des aides exceptionnelles ont été accordées par des instances extérieures au Pouvoir Organisateur pour un suivi scientifique. Il s'agissait de faire effectuer une évaluation des compétences des enfants par l'Université de Liège.

1.2. Mode de fonctionnement concret

Actuellement, les élèves de 3^{ème} maternelle reçoivent 22 heures en anglais avec une institutrice native et 6 heures en français avec une institutrice francophone. Les élèves de 1^{ère} et de 2^{ème} primaires reçoivent le même nombre d'heures en anglais. Les 6 heures de français se répartissent entre les cours philosophiques (2 heures), les cours de gymnastique et de natation (2 heures) et enfin le cours de français à proprement parler.

L'apprentissage du français écrit commence vraiment dans le courant de la 2^{ème} année. En 3^{ème} primaire, 5 heures lui sont consacrées. Les options philosophiques et l'éducation physique sont toujours dispensées en français. Il est évident que l'apprentissage du français écrit nécessite beaucoup moins de temps que lorsqu'il est entrepris en 1^{ère} primaire dans une école non-immersive.

En 5^{ème} primaire, le cours de mathématique est donné en français, ce qui porte à 16 le nombre d'heures en français (mathématique, français, options philosophiques et gymnastique), les 12 heures restantes sont dispensées en anglais. En 6^{ème} année, l'anglais n'occupe plus que 8 heures (cour d'éveil, travail manuel et l'anglais) pour 20 heures en français. Cette organisation n'est évidemment pas immuable et peut être modifiée à l'avenir en fonction des nécessités et des observations.

2. Ecole Secondaire

Après l'école primaire, il est en effet bon que les connaissances acquises ne se perdent pas et que tant d'efforts n'aient pas été réalisées en pure perte. C'est pourquoi un groupe de travail a élaboré, pour le secondaire, une grille horaire qui intègre la double nécessité de proposer aux élèves la possibilité d'effectuer tous les choix comme n'importe quel autre étudiant, et d'offrir un cours d'anglais fort de 4 heures et 4 heures de cours d'anglais.

- 2.1. Ce principe permettra aux élèves non seulement d'entretenir et d'améliorer leurs connaissances et compétences en anglais mais aussi de suivre dans la plupart des branches une scolarité tout à fait comparable à celle qu'ils suivraient dans un autre établissement. Ils devront être préparés à poursuivre des études supérieures au même titre que des élèves ayant suivi un enseignement secondaire non-immersif. L'apprentissage de l'anglais doit rester un complément, un "plus"; il ne doit fondamentalement pas se substituer aux autres apprentissages. Les élèves de l'immersion doivent rester inscrits dans la réalité pédagogique de la Belgique francophone. Il s'agit donc d'un programme d'enseignement général de bon niveau.

L'apprentissage éventuel d'une nouvelle langue étrangère (3^o langue en 3^o secondaire) devrait être proposé non pas selon la méthode immersive, car celle-ci nécessite un nombre d'heures important (le contact avec la langue cible doit être quantitativement important), mais se ferait plutôt selon une méthode active, basée sur la communication.

3. Ecole de Frasnes-lez-Anvaing²

Le cas étudié est intéressant parce qu'il est le premier exemple, en Communauté

Française, d'apprentissage par immersion de la langue néerlandaise langue nouvelle (N2), par des enfants francophones de cinq à six ans.

Les caractéristiques de la classe sont les suivantes :

Lieu d'implantation : Province de Hainaut, Commune de Frasnes-lez-Anvaing, à proximité de la frontière linguistique entre les Communautés francophones et néerlandophones (F/N).

Réseau d'enseignement : enseignement communal

Niveau d'enseignement : école maternelle, troisième année, 1998-1999

Nombre d'enfants observés : vingt-trois : dix filles, treize garçons

Nombre d'heures d'activités en français : six heures par semaine, soit environ deux cents heures par an sous la conduite d'une institutrice francophone

Nombre d'heures d'activités en néerlandais : dix-huit heures par semaine soit environ six cents heures par an sous la conduite d'une institutrice néerlandophone.

4. Le Foyer (Bruxelles)³

Dix écoles primaires et néerlandophones de Bruxelles proposent ce programme trilingue et biculturel aux enfants d'immigrés (on sait que Bruxelles est une ville bilingue français-flamand où le flamand est minoritaire). Il y a trois établissements pour les Italiens, trois pour les Turcs, deux pour les Marocains, un pour les Espagnols et un pour les Arméniens. L'objectif est d'intégrer les jeunes immigrés aux écoles néerlandophones, dans une ville dominée par le français et de leur donner les mêmes chances de réussite qu'aux Flamands dans l'enseignement secondaire.

Caractéristiques :

- Chaque école se spécialise dans l'éducation des enfants d'immigrés d'un groupe linguistique précis. Le pourcentage d'immigrés ne peut dépasser 30 % de l'effectif de l'établissement.
- A l'école maternelle, les enfants d'immigrés partagent leurs temps pour moitié entre des classes séparées où l'on parle leur langue d'origine et des classes néerlandophones.
- Pendant la première année du primaire, 60 % de l'enseignement est dispensé dans des classes spéciales où les enfants parlent leur langue maternelle; 30 % des heures de cours sont consacrés à l'apprentissage du néerlandais dans des classes spéciales ; le reste du temps, les enfants d'immigrés et les néerlandophones sont réunis dans les mêmes salles.
- Dans la deuxième année d'école primaire, l'enfant passe la moitié de son temps scolaire dans des classes spéciales où il parle sa langue maternelle ; 20 % des heures de cours sont réservés à l'étude du néerlandais; l'enfant passe 30 % de son temps dans un environnement néerlandophone.

- A partir de la troisième année du primaire, l'enfant passe 90 % de son temps avec des néerlandophones. Les 10 % qui restent sont consacrées à l'étude de la langue maternelle et du français.
 - Tous les éducateurs enseignent dans leur langue maternelle.
- Résultats :
- La réussite ne se mesure pas sur des critères linguistiques mais plutôt au nombre d'élèves qui passent ensuite à l'enseignement secondaire normal. Les élèves parviennent à un bon niveau de connaissances et d'intégration sociale.
 - Ils maîtrisent le néerlandais aussi bien que les autres enfants d'immigrés, mais moins bien que les néerlandophones de naissance.
 - Les élèves possèdent bien la langue de leur groupe d'origine par rapport aux autres enfants d'immigrés, mais ils la maîtrisent moins bien que les locuteurs dont c'est véritablement le seul idiome maternel.
 - Leurs connaissances en français sont meilleures que celles de leurs condisciples néerlandophones.

III. PROFILS D'ENSEIGNANTS

3.1. Titres requis

Dans l'enseignement maternel et primaire, l'enseignant doit en principe, être porteur d'un " titre pédagogique délivré dans la langue d'immersion " (en conséquence un native speaker). Toutefois, " à défaut " et " à titre temporaire ", on pourra faire appel soit à des " porteurs du titre d'agrégé de l'enseignement secondaire inférieur " (classes inférieures de l'enseignement secondaire – collège) en langues germaniques si ce titre est complété par le certificat d'aptitude à enseigner une langue dans l'enseignement primaire, soit à des instituteurs dont le diplôme est complété par un certificat de connaissance approfondie de la langue étrangère.

En faisant appel à des enseignants à titre temporaire, on crée une situation d'insécurité susceptible soit d'écarter des candidats potentiels valables, soit de démotiver les enseignants en place.

3.2. Formation des enseignants

- Le recrutement des enseignants (des natifs) notamment pour l'anglais, pose des problèmes.
Le recrutement des enseignants des langues étrangères des classes inférieures de

l'enseignement secondaire ne sont pas toujours une solution satisfaisante.

Dans la formation initiale ces enseignants n'ont pas reçu une initiation nécessaire à l'apprentissage d'une langue pour enseigner une matière ni en français, ni en langue étrangère :

- Les enseignants locuteurs natifs (en langue 2) sont confrontés à un public d'enfants allophones, ce à quoi leur formation ne les a pas préparé.
Dans la plupart des cas ils ne sont pas initiés aux approches communicatives- interactives et à un travail en binôme (avec un enseignant en Langue 1)
- Les classes immersives exigent des enseignants en L1 et en L2 des compétences, qui dans l'ensemble, n'ont pas (ou pas suffisamment) été développées dans la formation initiale :
 - les compétences stratégiques
 - les compétences cognitives
 - l'évaluation formative dans une optique immersive (analyse des corrélations entre les différentes performances en L1, L2 et dans les différentes matières...)
 - la méthodologie différenciée
- C- Compte tenu de la situation actuelle et afin d'assurer la continuité des expériences, il est préférable que chaque établissement assure l'apprentissage des langues dans les meilleures conditions.

-

Il est indispensable que chaque école construise son projet éducatif et mette sur pied (avec le soutien de son pouvoir organisateur) une formation méthodologique continuée des enseignants :

- sensibilisation des enseignants de toute l'école
- formation méthodologique des enseignants des langues (L1, L2 et d'autres matières)
- Initiation à l'évaluation formative des apprenants et des enseignants

Compte tenu de la situation actuelle et afin d'assurer la continuité des expériences, il est préférable que chaque établissement assure l'apprentissage des langues dans les meilleures conditions.

Il est indispensable que chaque école construise son projet éducatif et mette sur pied (avec le soutien de son pouvoir organisateur) une formation méthodologique continuée des enseignants

- sensibilisation des enseignants de toute l'école
- formation méthodologique des enseignants des langues (L1, L2 et d'autres matières)
- Initiation à l'évaluation formative des apprenants et des enseignants

IV QUELQUES PRINCIPES METHODOLOGIQUES

Il convient de concevoir l'apprentissage des langues dans une optique d'éducation bilingue et multiculturelle.

- Partant de l'idée que " l'éducation bilingue doit se justifier du point de vue philosophique en tant que l'éducation et n'ont pas en termes de connaissances linguistiques... " (Fishman, 1989), et considérant que " la langue contenu de toutes les sciences est la science de tous les contenus, de tous les textes, de toutes les stratégies d'enseignement et d'apprentissage " (Baruk, 1985) il convient de placer le problème des langues (maternelles, secondes ou étrangères) au centre de nos préoccupations et élaborer une méthodologie convergente pour leurs apprentissages.
La méthodologie des langues s'assigne comme but principal de développer des aptitudes d'organiser des savoirs et leur donner du sens. La connaissance progresse principalement non par sophistication, formalisation et abstraction mais par capacité à contextualiser et à globaliser.
- La méthodologie que nous préconisons pour l'apprentissage précoce et intensif des langues (immersion) est issue d'une pédagogie de construction des connaissances. L'apprentissage d'une langue est un aspect de construction des connaissances.
- L'apprentissage de la langue maternelle et celui de la langue étrangère sont complémentaires.
C'est dans la langue maternelle que l'apprenant construit des connaissances et, c'est en nous appuyant sur son environnement culturel et social que nous pouvons l'aider à acquérir des comportements et des capacités lui permettant à poser des

problèmes et à les solutionner. Nous estimons qu'on ne peut plus parler des relations entre la langue 1 et la langue 2 uniquement sous l'angle négatif des interférences : les capacités générales construites en langue 1 sont à la base de tous les apprentissages, des langues et des sciences.

Nous restons convaincu que l'apprentissage d'une autre langue peut amener un autre regard sur soi, sur sa langue maternelle et sur le monde. Il est un moyen qui permet de se libérer des automatismes langagiers, et moteurs créés en langue maternelle.

- Afin de permettre un apprentissage en langue étrangère la méthodologie de l'écrit joue un rôle très important. Confrontés à une multitude de textes l'apprenant est amené à construire le sens et à contextualiser les informations. C'est logique que l'apprenant construise l'écrit dans une langue qu'il connaît mais pas dans une langue qu'il est en train d'apprendre.
Les comportements et les stratégies de l'écrit sont ensuite transférés à la langue étrangère et aux autres matières.
- L'évaluation formative et la méthodologie de différenciation sont d'une importance capitale dans l'optique d'une éducation multiculturelle. Analyser les processus d'apprentissage en langues et en d'autres matières facilite une étude des corrélations lesquelles permettent d'évaluer les stratégies de construction des connaissances de l'apprenant.
- La définition des objectifs généraux et spécifiques à long terme est indispensable.
Selon la méthodologie convergente les objectifs spécifiques (en L2 et dans d'autres matières) sont " au service " des objectifs généraux (dans le sens d'une éducation globale de l'individu – éducation sociale, artistique, cognitive, manuelle). Les objectifs spécifiques définissent des stratégies à construire dans les langues et dans les sciences.

- La formation des enseignants doit se faire dans un va-et-vient entre la pratique et la théorie. Elle a pour but d'amener les stagiaires à prendre conscience de leurs comportements, de leurs stratégies d'apprentissage afin de se distancier de leur formation scolaire et accepter de construire avec les apprenants une autre éducation. Voici quelques points de nos formations, lesquelles s'organisent souvent dans le cadre d'une recherche-action :
- Première formation de +/- 1 semaine
- L'objectif : sensibilisation aux approches communicatives et interactionnelles

Activités :

- Techniques d'expression et de communication
 - libération corporelle
 - ouverture vers l'autre
 - attitudes visant la construction des connaissances
- L'apprentissage d'une langue nouvelle (problèmes psychologiques, cognitifs)
- Introduction à une méthodologie globale et convergente des langues (L1 et L2)
- convergence méthodologique
 - développement des stratégies générales et spécifiques de la réception et de la production de la langue
 - aspects multi-sensoriels
 - aspects phonétiques
 - aspects discursives
- préparation à une pédagogie de l'écrit
- étude de la différenciation et de l'évaluation formative

- Animation dans les classes suivies des analyses méthodologiques
- Séminaires théoriques
 - approche cognitive
 - constructivisme
 - convergence méthodologique
 - évaluation et méthodologie de différenciation

Des séminaires de suivi avec les mêmes groupes sont organisés au moins trois fois par année scolaire.

V. CONCLUSION

Nous optons pour un apprentissage précoce et intensif des langues dans une perspective de l'éducation multiculturelle. Les aspects culturels du plurilinguisme ne sont pas abordés en eux-mêmes, ils sont portés de manière interne par la langue, source de culture.

Dans notre approche de convergence l'apprentissage de la langue maternelle prépare tous les autres apprentissages mais ce sont les autres apprentissages (la L2, L3,.. et les matières) qui contribuent à une prise de conscience de la langue maternelle et au-delà de celle de la culture de l'individu : la pratique des techniques d'expression et de communication permet à construire l'expression non-verbale, laquelle est source d'une communication interculturelle (apprendre à anticiper dans une situation donnée ce qui va se passer, quels comportements il convient d'avoir pour entretenir une relation adéquate avec des protagonistes de la situation).

Nous savons que les situations où le verbal est porteur unique du sens ne pose pas de problèmes de communication dans la mesure où elles présentent des situations banales sans enjeux sociaux.

Notre but est d'assurer un développement harmonieux de l'enfant et d'amener l'adulte à une conscientisation culturelle, sociale et

politique.

Nous croyons que nous pouvons y arriver plus facilement par un apprentissage des langues intégré dans le processus éducatif.

Nous sommes convaincus qu'une conception convergente conduit d'une part, à développer une aptitude à intégrer des connaissances dans leurs contextes culturels, sociales et politiques et d'autre part à faciliter la construction des principes organisateurs des connaissances.

M. WAMBACH

BIBLIOGRAPHIE

1. Hugo Baetens – Beardsmore, Variables macrologiques des programmes d'Education bilingue en Europe, in Cahier du Centre Interdisciplinaire des Sciences du Langage, n° 17, 2003 Université de Toulouse-Le-Mirail
- M. WAMBACH, Langue maternelle / Langue étrangère in Apprentissage d'une langue étrangère / seconde, La méthodologie (éd. Paul Rivenc), De Boeck 2003
2. L. Gajo, Immersion, bilinguisme et interaction en classe, LAL, Didier 2001
3. De Man – De Vriendt, M.J., De Vriendt S., Les enseignants en classe d'immersion. Formation ou improvisation?, in Cahier du Centre Interdisciplinaire des Sciences du Langage, n° 17, 2003 Université de Toulouse-Le-Mirail
4. M. WAMBACH, Méthodologie des langues en milieu multilingue. La pédagogie convergente à l'école fondamentale, Agence intergouvernementale de la Francophonie, CIAVER, 2001
5. M. WAMBACH, Le multilinguisme : ses aspects méthodologiques, in

Cahier du Centre Interdisciplinaire des Sciences du Langage, n° 17,
2003, Université de Toulouse-le Mirail

6. M. WAMBACH, La pédagogie de l'écrit dans une convergence méthodologique entre langue maternelle (nationale) et la langue étrangère in Apprentissage d'une langue étrangère / seconde, 3. La méthodologie (éd. Paul Rivenc), De Boeck, Bruxelles 2003

(Footnotes)

¹ Immersion totale au départ

² Cf. Braun A., De Man-De Vriendt M.J., De Vriendt, S., L'enseignement de type immersif tel qu'il se pratique à l'école communale de Frasnes-lez-Anvaing, in Education Formation, août 2002, Liège

³ Cf. Hugo Baetens – Beardsmore, Les cadres institutionnels de l'Education bilingue : quelques models, in Etudes de Linguistique Appliquée n° 98, Didier Erudition 1994