
Influences de l'immersion linguistique sur la maîtrise du français

Influence d'une immersion linguistique de huit ans en néerlandais sur la maîtrise du français en orthographe et en compréhension à la lecture

Alain Braun*, Emilie Vergallo**

* Université de Mons
Service Métrologie et sciences du langage
21, place du Parc
7000 Mons

alain.braun@umh.ac.be

** Université de Mons

20, place du Parc

7000 Mons

vergallo_emilie@yahoo.fr

RÉSUMÉ : *Dans le contexte actuel, il semble acquis par le plus grand nombre que le fait d'être bilingue ou multilingue confère plus d'avantages que d'inconvénients tant sur les plans économique, professionnel, culturel, social et personnel. Il est donc important de s'interroger sur la meilleure façon d'enseigner une langue étrangère en milieu scolaire afin de fournir aux enfants un « bagage linguistique » adéquat qui leur permettra de s'insérer au mieux dans la société. Cette question est d'autant plus cruciale dans un pays officiellement plurilingue comme la Belgique (MOUSTY et coll., 2002-2003). Une réponse se dessine, qui consiste à développer l'enseignement par immersion linguistique. Mais celle-ci a généré de nombreuses interrogations des parents sur l'incidence que cela pourrait avoir sur l'évolution de leur enfant (BRAUN, DE MAN-DE VRIENDT et DE VRIENDT, 2001). C'est pourquoi, à travers notre étude exploratoire, nous avons évalué les compétences en orthographe et en compréhension en lecture en langue maternelle d'élèves inscrits dans un programme immersif néerlandais depuis huit ans (actuellement en deuxième secondaire) comparés à leurs pairs unilingues.*

MOTS-CLÉS: *immersion linguistique, acquisition de l'orthographe, compréhension à la lecture.*

1. Introduction

Une étude menée par la COMMISSION EUROPEENNE [COMBLAIN et RONDAL 01] note que bon nombre de jeunes européens terminent leurs études secondaires avec un niveau de compétence linguistique jugé insatisfaisant. Pour pallier cette lacune, l'idée d'une immersion linguistique, lancée au Canada dans les années soixante, s'est progressivement implantée dans différentes régions du globe. Les nombreuses évaluations réalisées au Canada suggèrent que les programmes d'immersion ne nuisent pas à l'acquisition de la langue maternelle. Il n'y aurait pas de différences à long terme entre les élèves d'immersion et les monolingues [GENESE 84] [HAMERS et BLANC 00].

Quatre grandes difficultés émergent du bilan de l'apprentissage traditionnel des langues étrangères.

Premièrement, l'apprentissage débute trop tard. Au vu de la plasticité cérébrale infantile, la période sensible pour les aspects phonologiques du langage s'étendrait de la naissance à huit ou neuf ans. Après cet âge, des apprentissages seront toujours possibles mais ils seront plus lents et plus difficiles [FORGES 03]. Deuxièmement, l'apprentissage scolaire est trop peu intensif. Au cours de la scolarité secondaire, quatre heures sont accordées à l'apprentissage d'une langue étrangère, ce qui est dérisoire en regard du nombre d'années qu'un enfant passe à apprendre sa langue maternelle [RONDAL et COMBLAIN 01]. L'apprentissage scolaire des langues est également trop normatif. La priorité devrait être accordée à l'aspect essentiel de l'apprentissage d'une langue : la communication, et non pas à la grammaire [RONDAL et COMBLAIN 01]. Enfin, l'apprentissage traditionnel des langues étrangères est de type essentiellement traductif. Thèmes et versions laissent peu de place à l'objectif premier de la communication langagière : pouvoir parler et comprendre [EURYDICE 01].

L'enseignement de type immersif tente de pallier ces difficultés. En effet, à la base de l'immersion se trouve l'hypothèse selon laquelle l'apprentissage d'une langue étrangère peut se fonder sur des mécanismes similaires à ceux qui sous-tendent l'acquisition de la langue maternelle [HAMERS et BLANC 83]. L'idée sous-jacente est, précisent ces auteurs, qu'une première langue s'acquiert de manière relativement inconsciente. La méthode immersive tente de reproduire ce processus d'acquisition en se focalisant sur le contenu du message à transmettre plutôt que sur les aspects formels.

2. Définition

L'immersion est un programme d'éducation bi- ou trilingue dans lequel des enfants appartenant à une même communauté ethnolinguistique reçoivent leur éducation formelle dans au moins deux langues dont l'une est la langue maternelle (LM) et l'autre une langue seconde (L2) ; une partie importante du curriculum scolaire est enseignée dans la L2. La planification scolaire inclut les deux ou les trois langues comme langue d'enseignement sur l'ensemble du curriculum scolaire. L'immersion vise des enfants d'une communauté majoritaire ou socialement dominante et ne s'adresse pas à des enfants de minorité sociolinguistiques désavantagés tels des enfants de communautés immigrantes peu éduquées ; pour ces derniers, un programme d'enrichissement de la LM doit davantage être envisagé. [BRAUN et HAMERS 08].

Elle vise une très bonne maîtrise de la L2, permettant à la fin de la scolarité de fonctionner professionnellement dans cette langue, sans pour autant prétendre à l'atteinte de compétences de locuteur natif pour tous les élèves [BRAUN et HAMERS 08].

En Communauté Française de Belgique, un projet destiné à expérimenter l'enseignement immersif a été mis en place en 1989 dans la section fondamentale du lycée Léonie de Waha, en province de Liège. Cette expérience pionnière a ensuite essaimé. Les résultats très satisfaisants obtenus par les élèves à l'examen cantonal en fin de scolarité primaire ont montré que l'expérience était pertinente, dans certains contextes du moins [BRAUN et coll., 01] [BRAUN 04 et coll.] [BRAUN 06].

Au Canada et aux U.S.A, il existe une formation spécifique pour les enseignants travaillant dans l'immersion ; ce n'est pas le cas en CFWB. Cependant, les enseignants doivent être capables de faire la distinction entre les malentendus de fond et les malentendus de forme, entre les problèmes de compréhension de la matière et les problèmes de compréhension des termes utilisés [BIBEAU 82].

3. Cadre théorique

Dans tout bilinguisme, la durée, les conditions d'exposition et d'apprentissage ainsi que les motivations et les contextes familiaux, sociaux, politiques et culturels varient d'un individu à l'autre. Tous ces facteurs ont une incidence non négligeable sur la « qualité » du bilinguisme.

L'approche immersive est basée sur deux postulats :

- A l'âge de l'immersion, précoce du moins, une L2 est apprise de façon semblable à une LM ;
- Une langue est bien apprise dans un contexte stimulant qui met en évidence les fonctions langagières et expose l'enfant à un modèle naturel de la langue [BRAUN et HAMERS 08].

Quelques principes doivent être respectés afin de *placer l'enfant dans « un bain linguistique »* et d'offrir un enseignement de qualité [RONDAL et COMBLAIN 93]:

- Le contact avec la langue cible doit être qualitativement important ;
- La langue cible doit être le véhicule de la communication entre les enseignants et les apprenants et ce, dès que possible, entre les apprenants eux-mêmes ;
- Des matières du programme doivent être enseignées dans la langue cible ; des jeux et diverses activités doivent être organisés dans cette langue ;
- L'apprentissage immersif doit être mené d'une manière structurée et systématique visant à faire acquérir, dans un délai assez court, tous les éléments essentiels de la langue ;
- Un soutien dans la langue maternelle doit être apporté aux enfants par un enseignant différent.

Deux variantes sont possibles en fonction de la proportion d'heures réservées à l'apprentissage de la L1 et de la L2 et en fonction de la durée totale du programme.

Dans le premier cas, l'immersion peut être :

- Totale : 100% en L2 dès la première année du programme pour arriver progressivement à une proportion de 40% en L1 et 60% en L2 en fin de programme ;
- Partielle : 2/3 du temps en L2 et 1/3 en L1 pendant la totalité du programme.

Dans le second cas, quatre types de programmes sont possibles :

- Longue durée : de la maternelle jusqu'à la fin du secondaire ;
- Durée moyenne : début en troisième ou quatrième primaire jusqu'à la fin du secondaire ;
- Courte durée : début en cinquième ou sixième primaire jusqu'à la fin du secondaire ;
- Enseignement secondaire (voir universitaire dans certains pays) bilingue.

HAMERS et BLANC [83] proposent une typologie de l'immersion en trois parties. Les programmes d'immersion ne sont en effet pas développés de la même façon partout.

Nous avons donc :

- L'immersion précoce totale (ou dite longue ou dite hâtive): situation dans laquelle la L2 est introduite dès la maternelle. Durant trois ans, tous les cours seront donnés dans cette langue. Ensuite, la langue maternelle est progressivement réintroduite.
- L'immersion précoce partielle : situation dans laquelle les deux langues sont utilisées à proportion presque égale comme instrument d'enseignement dès le début de la scolarité.
- L'immersion tardive (ou courte) : situation concernant les élèves du secondaire, ce système fonctionne de la manière suivante : en première année, 85% des matières sont enseignées en langue seconde ; de la deuxième à la cinquième, cette proportion se réduit à 40%.

Nous parlons ici d'immersion « précoce » car l'enfant est exposé dès l'âge de cinq ans à la L2. La précocité a pour conséquence une perception de meilleure qualité [FORGES 04] ainsi qu'une prononciation et une syntaxe orale plus facilement acquises [O'NEIL 93].

Les études menées par SWAIN et LAPKIN [82] prouvent une supériorité des groupes en immersion précoce totale par rapport aux groupes suivant d'autres formes d'immersion.

Quoi qu'il en soit, par-delà ces différences, les programmes d'immersion poursuivent les mêmes objectifs : selon CURTAIN [85], les programmes d'immersion visent à conférer aux étudiants une compétence fonctionnelle dans la seconde langue, à maintenir et à développer leurs habilités dans la langue maternelle, à assurer une maîtrise correspondant au niveau d'études dans les autres matières et à développer la compréhension et l'appréciation de la langue cible et de la culture correspondante.

L'évaluation des différents programmes d'immersion nous permet d'en arriver aux conclusions suivantes : plus l'immersion est précoce et totale, plus les résultats sont positifs [HAMERS et BLANC 00].

MOUSTY et alii. [02-03] suggèrent qu'une exposition plus intense à la langue cible semble augmenter l'étendue des compétences orales dans cette langue sans pour cela perturber ni même ralentir le développement des compétences orales dans la langue maternelle. Aussi, ces enfants possèdent un niveau de vocabulaire en français tout à fait comparable à celui des enfants suivant un parcours traditionnel en français.

4. Objectifs

A long terme, les buts de l'immersion sont les suivants :

- Développer un haut niveau de compétence dans la compréhension, l'utilisation orale, la lecture et l'écriture de la langue étrangère [MED 87];
- Développer une attitude positive vis-à-vis de ceux qui parlent cette langue et vis-à-vis de leur culture [PERREGAUX et DASEN 02];
- Développer des compétences dans la langue maternelle correspondant à ce qu'on peut attendre normalement des enfants (ne se trouvant pas en immersion) en fonction de leur âge et de leurs capacités [MED 87];
- Acquérir des compétences et des connaissances dans les autres matières du programme scolaire et en rapport avec les objectifs fixés [CURTAIN 85].

Il est à noter que les enfants passent par une « période de silence ». Cette période est une phase d'apprentissage de plusieurs mois durant laquelle la connaissance en langue cible se construit progressivement [KRASHEN 84]. Le manque d'outils linguistiques et lexicaux risque de nuire à l'expression spontanée de l'enfant, c'est pourquoi la plupart des expériences d'immersion autorisent les enfants à utiliser leur langue maternelle lors des premières années (souvent un an et demi à deux ans). N'oublions pas non plus l'importance de contextes variés nécessitant l'utilisation de la langue cible ainsi qu'un environnement écrit (livres attractifs et intéressants) en langue cible [COMBLAIN et RONDAL 01].

Plusieurs études font état d'un retard dans les différentes matières scolaires en début d'immersion. Cependant, ce retard est rapidement résorbé et compensé par la suite. Ensuite, il est nécessaire, pour que l'enfant immergé acquière les subtilités de la langue et puisse adapter son discours aux différentes situations sociales, qu'il puisse interagir avec des locuteurs natifs et dans le « milieu naturel » de ceux-ci [RONDAL et COMBLAIN 93].

La compétence linguistique en L2 des enfants immergés est très nettement supérieure à celle de leurs pairs suivant un enseignement traditionnel des langues. D'ailleurs, en ce qui concerne des capacités réceptrices, les compétences sont excellentes, voire équivalentes, après deux à trois ans d'immersion, à celles d'enfants du même âge dont la langue cible est la langue maternelle. En revanche, les capacités de production restent inférieures à celles d'enfants locuteurs natifs du même âge.

5. Questions de recherche

L'immersion linguistique est un programme conçu pour l'apprentissage d'une seconde langue. De plus en plus d'écoles (195 pour l'année 2008-2009 dont 126 au niveau primaire et le reste au secondaire, pour un total de 12 301 élèves), mais aussi de parents tendent vers ce mode d'enseignement afin de donner un maximum de chances à leurs enfants de devenir bilingues. Comme expliqué précédemment, une crainte exprimée par les parents d'enfants en immersion est que ces enfants maîtrisent moins bien leur langue maternelle, contrairement à des enfants du même âge suivant un cursus traditionnel. Les études que nous avons examinées précédemment démontrent que l'immersion n'a pas d'effet néfaste sur l'acquisition de la langue maternelle, orale ou écrite (en ce compris la lecture et l'orthographe). Ainsi, de nombreuses évaluations réalisées au Canada expliquent que les programmes d'immersion ne nuisent pas à l'acquisition de la langue maternelle [GENESE 84]. L'étude de l'expérience immersive menée au Lycée Léonie de Waha depuis 1989 [COMBLAIN et RONDAL 93] va dans le même sens. En effet, elle prouve qu'un enseignement dans une langue autre que la

langue maternelle ne constitue en rien un frein à l'acquisition de sa langue maternelle. Les enfants, à terme, ne mélangent pas les deux codes linguistiques ; un énoncé commencé dans une langue s'achève toujours dans cette même langue. La maîtrise du français n'est affectée en aucune manière par l'introduction de la langue seconde dans l'environnement linguistique de l'enfant.

Dans le cadre de notre recherche exploratoire, nous avons souhaité *vérifier, si pour notre échantillon, composé d'élèves exposés à huit ans d'immersion en néerlandais et ayant appris à lire en français, les performances observées en français en orthographe et en compréhension en lecture en langue maternelle sont comparables à celles de leurs pairs unilingues*

6. Méthodologie de la recherche

Les évaluations en orthographe et en compréhension en lecture qui constituent l'essentiel de la phase expérimentale se déroulent dans deux classes de deuxième secondaire d'un même collège de la région de Charleroi.

Depuis huit ans, convaincue de l'exigence de la connaissance des langues et de l'utilité d'un apprentissage précoce inscrit comme véhicule de savoir plutôt que comme savoir à part entière, la direction a exploré, proposé, initié et mis en œuvre un projet d'immersion.

La langue cible choisie est le néerlandais. Les membres du comité d'accompagnement soulignent que les enfants, à 6 ans, ne se posent pas la question de la valeur marchande d'une langue. Ils sont donc ouverts à l'apprentissage d'une langue qui ne sera, selon eux, peut-être pas attrayante à 10 ou 12 ans mais sont conscients que cette langue leur sera utile. L'apprentissage de l'anglais se fera par la pratique de la culture mondiale dominante.

De nombreuses études montrent que les performances des enfants « immergés » sont significativement inférieures à celles des enfants « non immergés » tant dans les épreuves de lecture que dans les épreuves d'orthographe en début de parcours immersif et que cette différence tend à diminuer fortement, à disparaître (généralement dès la troisième année primaire) voire s'inverser par la suite pour la plupart des habiletés testées. Une revue presque exhaustive de cet aspect a été réalisée par [HAMERS et BLANC 00].

L'originalité de notre étude réside dans la comparaison de performances en langue maternelle en orthographe et en compréhension à la lecture des élèves de deuxième secondaire ayant suivi un programme immersif depuis huit ans à ceux ayant suivi un cursus traditionnel, tous dans le même établissement scolaire et avec le même bassin de recrutement. Pour collecter les données, nous avons procédé à la passation, dans le groupe « immersion » et dans le groupe « non-immersion », de différentes épreuves afin de comparer les performances de ces deux groupes. Les élèves de cette étude sont tous scolarisés en deuxième année secondaire de l'enseignement général dans la même école, aucun n'a été écarté du traitement des données.

Au total, quarante et un élèves francophones de deuxième secondaire répartis en deux groupes ont été évalués. Le premier groupe comporte dix-huit élèves (onze filles et sept garçons). Sept filles et trois garçons se trouvent dans le programme immersif. Les autres élèves de ce groupe suivent le cursus traditionnel. Le deuxième groupe est composé de vingt-trois élèves (quatorze filles et neuf garçons) dont quatre filles et six garçons font partie du groupe immersif.

Grâce à un questionnaire destiné à récolter des informations personnelles (niveau socio-économique, lieu d'habitation, langue 1 des parents, langues étrangères maîtrisées par les parents...) ainsi que des informations relatives à l'environnement intellectuel (accès aux médias, lecture, visites culturelles...), nous pouvons qualifier nos deux échantillons (groupe immersion, groupe non immersion) d'équivalents (ceci sur base de chi-carré non significatifs), comme le laissait présager l'existence d'un même bassin de recrutement.

L'échantillon, certes assez réduit, représente néanmoins une réalité dans une école donnée. Il va donc de soi que nos conclusions ne concernent que cette école avec ses réalités propres, qui ne sont toutefois pas très éloignées de celles de toute école secondaire générale.

Divers outils ont été utilisés afin d'évaluer l'effet de l'apprentissage d'une seconde langue sur les capacités en orthographe et en compréhension en lecture en langue maternelle d'enfants « immergés » en langue néerlandaise depuis huit ans.

Le but étant d'examiner de quelle manière le fait d'être en immersion linguistique depuis huit années en néerlandais influe sur l'acquisition du code orthographique caractéristique du français, sur l'acquisition des

correspondances graphèmes-phonèmes (pertinentes pour l'orthographe). Nous avons créé une épreuve destinée à l'évaluation des capacités en orthographe (influence du néerlandais sur le code orthographique français)

Les capacités des élèves en orthographe sont testées à l'aide d'une liste de mots à orthographier en contexte, ces listes étant créées à partir de la comparaison des différentes relations phono-graphémiques (pertinentes pour l'évaluation de l'orthographe) entre les deux langues (français-néerlandais).

Deux épreuves ont été utilisées pour mesurer la compréhension en lecture. Ces deux épreuves reposent sur un questionnaire relatif à un texte donné : les deux textes sont extraits d'une batterie élaborée par le groupe de travail chargé de la conception de l'évaluation externe de deuxième secondaire (pour le premier texte) et de troisième secondaire (pour le deuxième texte) en lecture (février 2007).

7. Résultats

7.1 En orthographe

Le groupe ayant obtenu les meilleurs scores en orthographe est celui des filles inscrites dans un cursus traditionnel (90,02 %).

Maximum possible : 38		N	Moyenne	Écart-type
Immersion	Garçons	9	28,89	6,373
	Filles	11	32,45	1,695
Non- immersion	Garçons	7	30,57	3,207
	Filles	14	34,21	2,665

Tableau 1 : Moyennes et écarts-types à l'épreuve d'orthographe (selon d'être en immersion ou pas et selon les sexes)

Le groupe de garçons en immersion obtient en moyenne 76,02% et celui des garçons qui ne sont pas en immersion 80,44% à l'épreuve d'orthographe.

Le groupe de filles en immersion obtient en moyenne 85,39% et celui des filles qui ne sont pas en immersion 90,02% à l'épreuve d'orthographe.

Nous pouvons remarquer que les erreurs sont assez similaires dans les deux groupes (immersion/ non-immersion). Les mots ou sons insérés dans la dictée afin d'évaluer l'influence du néerlandais sur la maîtrise du code orthographique français ne semblent pas avoir perturbé les élèves de la section immersive puisque les erreurs de ce type sont très rares.

Ces données confortent les conclusions de nombreuses recherches selon lesquelles il n'y a **aucune influence négative du néerlandais** (appris depuis huit ans en immersion) **sur la maîtrise du code orthographique français**.

7.2 En compréhension à la lecture

Les meilleures performances en compréhension à la lecture pour le premier texte se trouvent encore dans le groupe des filles de la section non-immersive (71,72%) suivies de très près par les filles de la section immersive (68,72%).

Maximum possible : 25		N	Moyenne	Écart-type
Immersion	Garçons	9	14,56	6,876
	Filles	11	17,18	2,676
Non-immersion	Garçons	7	15,57	4,198
	Filles	14	17,93	2,235

Tableau 2 : Moyennes et écarts-types à l'épreuve de compréhension en lecture –Texte 1 (selon d'être en immersion ou pas et selon les sexes)

Le groupe de garçons en immersion obtient en moyenne 58,24% et celui des garçons qui ne sont pas en immersion 62,28% à l'épreuve d'orthographe. Le groupe de filles en immersion obtient en moyenne 68,72 % et celui des filles qui ne sont pas en immersion 71,72% à l'épreuve d'orthographe.

Maximum possible : /11		N	Moyenne	Écart-type
Immersion	Garçons	9	8,89	1,364
	Filles	11	9,36	1,286
Non-immersion	Garçons	7	8,29	2,289
	Filles	14	9,00	1,359

Tableau 3 : Moyennes et écarts-types à l'épreuve de compréhension en lecture –Texte 2 (selon d'être en immersion ou pas et selon les sexes)

Le groupe de garçons en immersion obtient en moyenne 80,81% et celui des garçons qui ne sont pas en immersion 75,36% à l'épreuve d'orthographe. Le groupe de filles en immersion obtient en moyenne 85% et celui des filles qui ne sont pas en immersion 81,81% à l'épreuve d'orthographe.

Les questions ayant été le mieux réussies sont celles où les élèves devaient rechercher des informations explicites dispersées dans le texte. Les moins bien réussies sont celles où les élèves devaient mettre en relation des informations explicites (et/ou implicites) et proposer une interprétation personnelle en se fondant sur une expression plus complexe du texte. Les sujets en immersion sont significativement meilleurs pour ce type de questions.

À l'inverse des épreuves précédentes, et mettant en évidence que cette activité est initialement destinée à des élèves de troisième secondaire, les filles en immersion montrent de meilleures performances à cette épreuve (85%). Notons que les garçons en immersion présentent également de meilleures performances à cette épreuve que leurs pairs unilingues.

Les questions ayant été le mieux réussies sont celles où les élèves devaient rechercher des informations explicites et implicites dispersées dans le texte. La moins bien réussie est celle où les élèves devaient percevoir la position de l'auteur et ses arguments.

De nouveau, les données vont dans le sens qu'il n'y a **aucune influence négative du néerlandais** (appris depuis huit ans en immersion) **sur la maîtrise du français en compréhension à la lecture**. Bien au contraire, les garçons en immersion font presque aussi bien que les filles dans le système ordinaire (80 % en moyenne contre 81,8%) qui, elles-mêmes présentent de moins bonnes performances que les filles en immersion (81,8% contre 85,01%).

8. Conclusions

Les différents résultats obtenus dans notre étude nous permettent de conclure, dans le contexte qui est le nôtre, au moins à une équivalence de performance aux épreuves d'orthographe et de compréhension en lecture chez les élèves immergés et leurs pairs unilingues. En effet, les résultats obtenus ne montraient aucune différence significative entre les deux groupes. Soulignons toutefois une supériorité des filles à toutes les épreuves citées ci-dessus., ceci en accord avec les nombreuses études réalisées ultérieurement.

Au niveau des compétences en orthographe, nous pouvons conclure que, statistiquement, les deux groupes parviennent à un même niveau de compétence en deuxième secondaire et que l'apprentissage d'une seconde langue en immersion précoce n'a pas d'influence significative sur l'acquisition du code orthographique en langue maternelle.

Les élèves qui suivent le programme de type immersif, n'éprouvent pas plus de difficultés en orthographe que leurs pairs unilingues et commettent le même type d'erreurs.

Au niveau de la compréhension en lecture, les deux groupes présentent des scores relativement équivalents. Nous pouvons cependant noter un score légèrement supérieur (moyenne=17,14) du groupe non-immérgés par rapport au groupe immergé (moyenne=16) pour le texte d'un niveau de deuxième secondaire. Par contre, nous observons l'inverse pour le texte d'un niveau de troisième secondaire (Immersion : moyenne= 9,15/ non-immersion : moyenne= 8,76).

Ces différences statistiquement non significatives ne doivent pas occulter la présence d'une performance meilleure du groupe immersif pour des tâches plus complexes telles qu'identifier la signification de certaines structures d'un texte.

Nous concluons donc que, dans notre cas d'élèves de 2^e secondaire d'une même école, les élèves immergés ne devraient pas, en compréhension en lecture, souffrir du dispositif scolaire immersif par rapport à leurs pairs unilingues.

Ces conclusions ne sont évidemment valables que pour des sujets de même âge et de mêmes caractéristiques dans le cadre d'un programme immersif débutant en première primaire en langue néerlandaise commençant l'apprentissage de la lecture en français. Une étude qui s'intéresse à un enseignement immersif entrepris à des niveaux scolaires supérieurs ou dans une langue différente serait susceptible d'observer des résultats différents. En effet, nous n'avons évalué que deux classes (immersion –non-immersion), il convient donc de considérer ces résultats avec prudence. Des recherches ultérieures sont plus qu'indispensables pour autoriser une généralisation de nos résultats et conclusions. Il faudrait pour cela considérer un échantillon plus représentatif de la population scolaire de deuxième secondaire (immersion/ non-immersion) de tous les établissements proposant cette forme d'apprentissage des langues en Communauté française de Belgique et prendre en compte toutes les variables indépendantes (milieux socio-économiques, type d'immersion, apprentissage de la lecture en LM ou L2, ...)

Nous tenons également à souligner que les écarts en ce qui concerne l'origine socio-économique ne sont pas marqués dans nos échantillons. Il serait toutefois intéressant de vérifier nos hypothèses avec des échantillons présentant des différences contrastées dans les milieux économiques et sociaux des apprenants.

Aussi, nous pourrions envisager des études complémentaires sur une population plus étendue et plus diversifiée pour questionner les résultats observés. De même, des études comparatives entre différentes langues d'immersion (l'anglais par exemple) et différentes formes d'immersion (immersion tardive par exemple) s'avèreraient fort utiles.

L'aspect le plus intéressant selon nous, réside surtout dans la spécificité de notre étude, à savoir, une première évaluation des performances d'élèves de deuxième secondaire comparées à celles d'élèves présentant les mêmes caractéristiques socioculturelles dans un même établissement de la région de Charleroi menant, depuis huit ans, un projet immersif avec le souci de le réussir.

Dans la perspective où d'autres études, complémentaires à celle-ci et à celles citées précédemment, convergeraient quant à leurs conclusions, et pour autant que l'immersion soit structurellement généralisable –ce qui n'est aujourd'hui pas le cas- le recours à ce dispositif serait sans doute un élément de réponse aux besoins de multilinguisme.

9. Bibliographie

- [BIBEAU 82] Bibeau, G., *L'éducation bilingue en Amérique du Nord*. Culture, langage et société, Ed. Guérin, Montréal, 1982.
- [BRAUN et HAMERS 08] Braun, A. et Hamers, J., *Enseignement en immersion*. Wolters Plantyn, 2008.
- [BRAUN et coll. 01] Braun, A., De-Man-De Vriendt, M.J. et De Vriendt, S., *L'apprentissage d'une langue nouvelle par immersion : description et évaluation des performances d'élèves de 3e maternelle*. Éducation-Formation, 261, 3-14, 2001.
- [BRAUN 06] Braun, A., Immersion et compréhension en lecture, in PUREN, L. BABAULT, S., *L'éducation au-delà des frontières*, coll. « Espaces discursifs », L'Harmattan, pp. 217-250, 2006
- [BRAUN et coll. 04] Braun, A., De Man-de Vriendt, M.-J., *L'apprentissage d'une langue nouvelle par immersion. Description et évaluation des performances d'élèves de 4e primaire*, Éducation et Formation, septembre, 11 pages, 2004.
- [COMBLAIN et RONDAL 93] Comblain, A. et Rondal, J.A., *L'apprentissage des langues étrangères par la méthode immersive*. Rééducation Orthophonique, 31, 157-173, 1993.
- [COMBLAIN et RONDAL 01] Comblain, A. et Rondal, J.A., *Apprendre les langues. Où, quand, comment ?* Sprimont, Belgique: Mardaga, 2001.
- [CURTAIN 85] Curtain, H.A., *The immersion approach : principle and practice*. Milwaukee public schools, 1985.
- [EURYDICE 01] Eurydice, *L'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire en Europe*, Eurydice, Bruxelles, 2001.
- [FORGES 03-04] Forges G., *Enseignement/Apprentissage d'une Langue*, Université Mons-Hainaut, Mons, 2003-2004.
- [FORGES 03] Forges G., *Langue étrangère pour enfant*, Université Mons-Hainaut, Mons, 2003.
- [GENESEE 84] Genesee, F., *Beyond bilingualism: social psychological studies of French Immersion Programs in Canada*. Canadian Journal of Behavioural Sciences, 16 (4), 338-352, 1984.
- [HAMERS, J.F & BLANC, M.] Hamers, J.F & Blanc, M., *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles : Mardaga, 1983.

- [HAMERS et BLANC 00] Hamers, J.F & Blanc, M., *Bilinguality and bilingualism*. UK : Cambridge University Press, 2000.
- [MED 87] Med, M., *Twenty questions : the most commonly asked questions about starting an immersion program*, in *Foreign Language Annals*, 1987.
- [MOUSTY et coll., 02-03] Mousty, P., Lecocq, K., Kolinsky, R., Goetry, V., Morais, J. et Alegria, J., Évaluation de programmes d'immersion en Communauté française : une étude longitudinale comparative du développement de compétences linguistiques d'enfants francophones immergés en néerlandais, 2002-2003.
- [O'NEIL 93] O'neil, C., *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*, extrait de l'ouvrage « *Les Programmes d'Immersion au Canada* », LAL, Didier-Hatier, 1993.
- [PERREGAUX 94] Perregaux, C., *Les enfants à deux voix, des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*, Peter Lang, Bern, 1994.
- [SWAIN et LAPKIN 82] Swain et Lapkin, *Evaluating Bilingual Education : A Canadian Case Study*, Clevedon, Multilingual Matters, 1982.