

Photographie de l'enseignement par immersion linguistique dans le fondamental en FW-B

Auteur : Moes, Anne

Promoteur(s) : Monseur, Christian

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en enseignement

Année académique : 2017-2018

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/5694>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.



Faculté de Psychologie, Logopédie et
Sciences de l'Éducation

**Photographie de l'enseignement par immersion
linguistique dans le fondamental en FW-B**

Sous la direction du Professeur Christian MONSEUR

Lecteurs : Sophie GILLET
 Valérie BLUGE

Mémoire présenté par Anne Moës
en vue de l'obtention du grade de
Master en Sciences de l'Éducation
à finalité spécialisée en Enseignement

Année académique 2017-2018

“Language differences are seen as a resource, and bilingual education, in all its complexity and forms, seems to be the only way to educate as the world moves forward”.

O. García



Faculté de Psychologie, Logopédie et
Sciences de l'Éducation

**Photographie de l'enseignement par immersion
linguistique dans le fondamental en FW-B**

Sous la direction du Professeur Christian MONSEUR

Lecteurs : Sophie GILLET
 Valérie BLUGE

Mémoire présenté par Anne Moës
en vue de l'obtention du grade de
Master en Sciences de l'Éducation
à finalité spécialisée en Enseignement

Année académique 2017-2018

Remerciements

Durant les deux années au cours desquelles j'ai, petit à petit, posé les jalons de ce travail de recherche, de nombreuses personnes m'ont apporté leur aide, tant par leurs conseils, leurs réflexions que par leur soutien moral. Je souhaite ici leur exprimer toute ma gratitude.

Il me tient à cœur de remercier tout particulièrement mon promoteur, Monsieur Christian Monseur, dont les conseils réguliers et avisés m'ont permis d'avancer avec discernement dans mon travail. Ses encouragements dans les moments plus difficiles et le support « logistique » qu'il m'a accordé ont contribué de manière significative à l'aboutissement de mon mémoire.

Je pense également à ceux qui ont participé activement à l'élaboration du questionnaire : Madame De Rivière, ancienne enseignante native en immersion néerlandaise et jusqu'il y a peu chargée de mission de la Maison des Langues, Madame Goedel, enseignante native en immersion anglaise, Madame Blyth, enseignante en immersion allemande, Monsieur De Grieve, inspecteur de langues modernes dans l'enseignement fondamental et Madame Comblain, professeur en psychologie du bilinguisme et du multilinguisme à l'Université de Liège. Ma directrice, Madame Ringlet ainsi que mes collègues m'ont également apporté une aide précieuse en acceptant de servir de « laboratoire cognitif » lors de la phase test du questionnaire.

Je tiens aussi à remercier les étudiantes avec qui j'ai passé de nombreuses heures à débattre de la question de l'enseignement immersif en FW-B dans le cadre d'un travail de groupe relatif à un autre cours de ma formation. Les nombreux échanges verbaux que nous avons eus m'ont permis de structurer ma pensée : merci donc à Émilie, Sandra et Marianne pour avoir apporté un autre regard sur l'immersion et contribué à élargir le mien.

Ma reconnaissance va également à tous ceux qui m'ont soutenue et parfois patiemment supportée lorsque j'étais penchée des heures durant sur mon ordinateur ou sur les feuilles des articles scientifiques que je voulais décortiquer. Je m'adresse principalement à mes enfants, qui ont reçu un peu moins d'attention de la part de leur maman et qui ont dû prendre en charge une partie de l'organisation domestique

lorsque j'étais indisponible, à ma maman qui m'a soutenue moralement, à mon papa et à Martine Dethier, qui ont relu attentivement tous mes écrits.

Enfin, sans la contribution des directions et enseignants qui ont donné de leur temps pour répondre aux questionnaires, ce travail n'aurait pas pu voir le jour. C'est donc de tout cœur que je les remercie d'avoir participé à l'enquête qui a servi de fondement à la présente étude.

Table des matières

1.	INTRODUCTION	6
2.	PARTIE THÉORIQUE	8
2.1.	PRÉAMBULE	9
2.2.	LE BILINGUISME : UNE EXCEPTION ? QU'EST-CE QU'UN BILINGUE ?	10
2.3.	LE BILINGUISME : UNE MENACE ?.....	12
2.4.	BÉNÉFICES ET LIMITES DE L'ENSEIGNEMENT BILINGUE	14
2.5.	L'IMPORTANCE DES LANGUES EN EUROPE ET LA PLACE PRIVILÉGIÉE DE L'EMILE.....	17
2.6.	LES DIFFÉRENTES FORMES DE L'ENSEIGNEMENT D'UNE LANGUE DISPENSÉ PAR LE BIAIS DE L'ENSEIGNEMENT D'UNE MATIÈRE NON LINGUISTIQUE.....	19
2.7.	EN MATIÈRE D'ENSEIGNEMENT BILINGUE, LA FW-B A OPTÉ POUR L'IMMERSION LINGUISTIQUE	22
2.8.	L'ENSEIGNEMENT IMMERSIF SERAIT-IL UN ENSEIGNEMENT ÉLITISTE ?.....	25
2.9.	L'ENSEIGNEMENT IMMERSIF PLUTÔT QUE L'ENSEIGNEMENT TRADITIONNEL DES LANGUES ?	27
2.10.	LES BESOINS SPÉCIFIQUES DE L'ENSEIGNEMENT IMMERSIF.....	31
2.11.	ÉVALUATION DE L'EFFICACITÉ DE L'IMMERSION LINGUISTIQUE EN FW-B	34
3.	PARTIE PRATIQUE	36
3.1.	CONCEPTION DE LA RECHERCHE.....	37
3.1.1.	<i>Question et hypothèses de recherche</i>	<i>37</i>
3.1.2.	<i>Public cible.....</i>	<i>41</i>
3.1.3.	<i>Échantillon.....</i>	<i>41</i>
3.1.4.	<i>Dispositif expérimental.....</i>	<i>42</i>
3.1.4.1.	De la conception à l'administration et l'exploitation des questionnaires	43
3.2.	PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	46
3.2.1.	<i>Informations d'ordre général</i>	<i>47</i>
3.2.1.1.	Description des établissements représentés.....	47
3.2.1.2.	Profil des participants.....	49
3.2.1.3.	Compétences en langue cible des différents acteurs	51
3.2.1.4.	L'immersion influence-t-elle les résultats des élèves au CEB ?.....	54
3.2.1.5.	Perception des enseignants L1 par rapport à l'accessibilité de l'immersion	54
3.2.2.	<i>Informations d'ordre pédagogique</i>	<i>56</i>
3.2.2.1.	Pratiques pédagogiques communiquées par les enseignants L1 et L2.....	56
3.2.2.2.	Différences entre classes immersives et classes traditionnelles	57
3.2.2.3.	Informations relatives à la manière dont les pratiques des enseignants L1 sont influencées ou non par la présence de l'immersion dans l'école.....	59
3.2.3.	<i>Spécificités de l'enseignement immersif.....</i>	<i>60</i>
3.2.3.1.	Mise en place de l'immersion.....	60
3.2.3.2.	Inscriptions (avec ou sans liste d'attente) et abandons.....	60
3.2.3.3.	Budget alloué à l'immersion	61

3.2.3.4.	Recrutement et stabilité de l'équipe enseignante.....	62
3.2.3.5.	L'immersion requière-t-elle un dispositif pédagogique spécifique pour stimuler la collaboration entre enseignants L1 et enseignants L2 ?	64
3.2.3.6.	Seuil à atteindre en langue cible et évaluation de la L2	64
3.2.3.7.	Evaluation des matières en langue cible.....	65
3.2.3.8.	Activités linguistiques particulières	65
3.2.3.9.	Supports didactiques et partage des matières	66
3.2.3.10.	Mise à disposition d'un local réservé à l'enseignant L2.....	67
3.2.4.	<i>Difficultés rencontrées dans le cadre de l'enseignement immersif</i>	67
3.2.4.1.	Difficultés pouvant être rencontrées par les enseignants L1 dans leur pratique quotidienne	68
3.2.4.2.	Difficultés rencontrées par les enseignants L2 dans leur pratique	69
3.2.4.3.	Perception qu'ont les directions des difficultés spécifiques à l'immersion	71
3.2.4.4.	Formation spécifique à l'enseignement immersif	73
3.3.	DISCUSSION	76
3.3.1.	<i>Discussion des principaux résultats</i>	76
3.3.1.1.	Le projet immersif impacte le fonctionnement de l'ensemble de l'équipe pédagogique	77
3.3.1.2.	L'enseignement immersif nécessite une formation appropriée.....	83
3.3.1.3.	L'enseignement immersif serait-il un enseignement élitiste ?	84
3.3.1.4.	Moyens insuffisants pour l'enseignement immersif.....	85
3.3.1.5.	Difficultés liées à l'enseignement immersif	87
3.3.2.	<i>Pistes pour un enseignement immersif plus performant</i>	89
3.3.3.	<i>Points forts, limites de l'étude et prolongements possibles</i>	92
4.	CONCLUSION	96
5.	BIBLIOGRAPHIE	97
6.	TABLE DES ILLUSTRATIONS	101
7.	ANNEXES	102
7.1.	COURRIERS ADRESSÉS AUX DIRECTIONS POUR INTRODUIRE L'ENQUÊTE	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
7.2.	ECHELLE DE COMPÉTENCE LINGUISTIQUE DU CECRL – CADRE D'APPRÉCIATION	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
7.3.	CHECKLIST POUR LA PRÉPARATION ET LA RÉDACTION D'UN QUESTIONNAIRE EN RECHERCHE EXPLICATIVE (ADMINISTRATION ÉCRITE)	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
7.4.	CONTENU DES QUESTIONNAIRES ÉLECTRONIQUES ET MODALITÉS DE RÉPONSES PROPOSÉES	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
7.4.1.	<i>Page de garde commune aux trois questionnaires</i>	Erreur ! Signet non défini.
7.4.2.	<i>Questionnaire directions</i>	Erreur ! Signet non défini.
7.4.3.	<i>Questionnaire enseignants L1</i>	Erreur ! Signet non défini.
7.4.4.	<i>Questionnaire enseignants L2</i>	Erreur ! Signet non défini.
7.5.	PRÉSENTATION DES DONNÉES OBTENUES À PARTIR DES QUESTIONNAIRES	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
7.5.1.	<i>Données direction</i>	Erreur ! Signet non défini.
7.5.2.	<i>Données enseignants L1</i>	Erreur ! Signet non défini.
7.5.3.	<i>Données enseignants L2</i>	Erreur ! Signet non défini.

1. Introduction

L'apprentissage des langues est depuis de nombreuses années l'une des priorités de l'Union européenne. De multiples documents et incitants ont été élaborés en vue de le promouvoir. Dans la foulée du cadre stratégique pour le multilinguisme communiqué par la Commission en 2005, plusieurs programmes ont été mis sur pied et diverses initiatives ont vu le jour (EUR-Lex, 2017). Parmi les actions les plus connues, citons les programmes Lingua, Socrates et Leonardo aujourd'hui réunis sous l'appellation unique Erasmus+.

C'est également dans ce contexte que la formule innovante en matière d'enseignement des langues étrangères qui porte le nom d'EMILE (acronyme pour Enseignement d'une Matière par Intégration d'une Langue Etrangère), ou CLIL en anglais, a été encouragée. Il s'agit d'une approche qui se distingue de l'enseignement traditionnel des langues par le fait que la langue n'est plus l'unique objet d'étude. Elle devient aussi l'outil utilisé pour apprendre différentes matières telles que les sciences, l'histoire ou les mathématiques par exemple. L'apprentissage de la langue se fait dès lors de manière plus implicite, plus naturelle, en même temps que l'apprentissage d'un contenu matière (non linguistique).

En réalité, l'EMILE était déjà pratiqué dans les régions frontalières ou sur les territoires bilingues. C'est dans le courant des années nonante que cette approche s'est étendue à travers l'Europe (Emilangues, 2017). Certains auteurs considèrent l'EMILE comme une approche pédagogique unique, qui se distingue de l'enseignement bilingue ou immersif (Cenoz, Genesee, & Gorter, 2014). D'autres, au contraire, considèrent que les programmes immersifs et l'EMILE ne font qu'un (Mehisto, Marsh, & Frigols, 2008). Les étiquettes, les contextes et les modalités pratiques varient, mais au fond, le principe reste le même. La langue seconde ou langue étrangère (L2) que certains appellent aussi « langue cible » est utilisée de manière plus ou moins régulière pour véhiculer d'autres apprentissages, au même titre que la langue d'instruction, mais selon des modalités qui lui sont propres (Genesee & Lindholm-Leary, 2013).

La première initiative d'enseignement immersif précoce en FW-B (appelée Communauté française à l'époque) a vu le jour en 1989, à Liège, dans une classe de maternelle du lycée Léonie de Waha (Briquet, 2006). Le projet, soutenu et porté par les parents et les autorités

locales, a connu des débuts difficiles car il s'inscrivait en marge de la légalité. Il a fallu un peu moins d'une décennie (1998) pour qu'un décret autorisant l'immersion soit promulgué par le Conseil de la Communauté française, accordant à cette pratique pédagogique un statut officiel.

Aujourd'hui, près de vingt ans plus tard, l'immersion s'est fortement développée en FW-B. Elle ne concerne plus seulement l'enseignement fondamental. On distingue désormais deux filières dans l'enseignement immersif : l'immersion précoce qui débute tôt dans le cursus scolaire des apprenants (dans la majorité des cas, l'immersion commence en 3^{ème} maternelle et peut se poursuivre jusqu'en 6^{ème} secondaire) et l'immersion tardive, qui démarre plus tard dans la scolarité (début de l'enseignement secondaire).

Au total, si l'on effectue un simple comptage des écoles mentionnées sur le site officiel de l'enseignement de la FW-B pour l'année scolaire 2017-2018, les établissements du fondamental organisant l'immersion linguistique sont au nombre de 200¹. La plupart d'entre eux (139, soit 69,5%) ont choisi pour langue cible le néerlandais, 27% (soit 54 établissements) : l'anglais et 3,5% (soit 7 établissements) : l'allemand.

Cet engouement pour l'immersion n'est pas sans bémol. L'organisation d'un enseignement immersif nécessite de recourir à du personnel qualifié, souvent difficile à trouver, de disposer de matériel didactique adapté, et de s'appuyer sur un cadre pédagogique approprié. Tant au niveau de l'Europe qu'en FW-B, ces difficultés ont été sous-estimées lors du lancement des premières initiatives. C'est dans ce contexte que s'inscrit la présente étude.

D'un point de vue pratique, notre réflexion reposera sur une enquête menée auprès de l'ensemble des directions des écoles en immersion du fondamental ainsi que du corps enseignant responsable des apprentissages en français et du corps enseignant chargé des apprentissages en langue cible de ces mêmes écoles. L'objectif poursuivi est l'identification d'un certain nombre d'éléments mettant en lumière les caractéristiques des différents acteurs de l'immersion ainsi que les besoins spécifiques de l'enseignement immersif tel qu'il est pratiqué en FW-B.

Sur base des éléments identifiés, il sera alors possible de suggérer un certain nombre de pistes à explorer pour tenter d'améliorer la qualité de l'enseignement immersif en FW-B.

¹ Ce nombre passe à 163 si l'on regroupe les établissements portant le même numéro FASE et ceux qui dépendent d'une même direction.

2. Partie théorique

2.1. Préambule

Le bilinguisme est un phénomène dont il a déjà été fait état plusieurs millénaires avant J.C. La nécessité ou l'opportunité de connaître deux ou plusieurs langues trouve ses racines dans des contextes variés. A travers les époques, certaines langues ont occupé un statut spécial, privilégié. Elles ont été portées au rang de lingua franca, langue commerciale, langue administrative, langue de scolarisation, langue diplomatique, langue nationale, langue liturgique, etc. Ces langues se sont en quelque sorte « imposées », bien souvent à côté et parfois à la place d'une ou plusieurs autres langues, à l'usage plus « local » ou moins « prestigieux ».

Dans l'antiquité, par exemple, peu de Grecs parlaient d'autres langues, considérant les langues étrangères comme des « parlers barbares sans intérêt ». A leurs yeux, c'était aux autres peuples d'apprendre le grec s'ils voulaient s'insérer dans le monde hellénique (Rochette, 2013). Les polyglottes se trouvaient donc davantage parmi les hommes pour qui apprendre la langue dominante de l'époque s'avérait être une nécessité. Les premiers chrétiens qui ont contribué à la propagation de l'évangile ont eux aussi ressenti l'utilité de connaître plusieurs langues. Elles leur étaient en effet nécessaires pour leur permettre de communiquer « la bonne nouvelle » aux peuples qui ne parlaient ni le latin ni le grec. Un autre exemple nous montre qu'au Moyen Âge, la langue que tout commerçant quelque peu ambitieux se devait de connaître était le latin. En effet, le latin était à la fois la langue des chartes, des comptes et de la correspondance (Pirenne, 1929). Aujourd'hui, la mondialisation et la mobilité croissante font que le bilinguisme voire le multilinguisme devient une quasi nécessité pour une grande partie de la population mondiale, que ce soit pour répondre à des besoins professionnels ou personnels.

L'importance que revêt le bilinguisme dans le contexte socio-économique actuel explique probablement l'intérêt manifeste que porte la communauté scientifique aux effets du bilinguisme en général et à l'enseignement bilingue en particulier, dont l'enseignement immersif est une variante. Les différentes facettes de cette thématique seront abordées dans la présente revue de littérature afin de contextualiser au mieux la question de recherche.

2.2. Le bilinguisme : une exception ? Qu'est-ce qu'un bilingue ?

Les chiffres le montrent : le bilinguisme est aujourd'hui la règle et non l'exception. Selon Comblain et Rondal, « on estime qu'environ 2/3 de la population mondiale est bilingue. L'unilinguisme se trouve dans une position d'infériorité numérique et, en fait, de large minorité » (1993, p. 158).

Comme le soulignent Baker et Wright (2017), les personnes bilingues se trouvent partout dans le monde, quels que soient leur classe sociale et leur âge. Les 7.097 langues répertoriées dans le monde (Ethnologue, 2018) sont réparties sur environ 200 pays. D'après les sources de l'UNESCO (2003) et selon Moseley (2010), cité par Lory et Armand (2016), les langues parlées par plus de la moitié de la population mondiale ne sont qu'au nombre de 50. Il est dès lors inévitable qu'un nombre important d'humains soient bilingues ou multilingues.

Mais qu'entend-on aujourd'hui par bilinguisme ? Quand peut-on considérer qu'un locuteur est bilingue ?

Les réponses varient selon les auteurs. Pour certains, comme Bloomfield (1933), cité par Baker et Wright (2017), une personne est bilingue si elle maîtrise chacune des deux langues comme le ferait un locuteur natif (conception maximaliste du bilinguisme correspondant à une situation dite de bilinguisme « coordonné » ou « équilibré », très rare en réalité). Pour d'autres, comme Diebold (1964), également cité par Baker et Wright (2017), une conception minimaliste permet de considérer comme bilingue toute personne disposant de compétences minimales dans une seconde langue. En réalité, un individu bilingue peut difficilement maîtriser les deux langues de manière égale ; ses aptitudes varient en fonction des contextes, du degré et du mode d'utilisation de ces deux langues.

Comment trancher alors la question délicate du bilinguisme ? Pour éviter de devoir mettre une étiquette trop restrictive ou trop minimaliste sur le terme « bilinguisme », certains experts comme Valdès, cité par Baker et Wright (2017) suggèrent de prendre comme référence un continuum de maîtrise des deux langues sur lequel pourraient se situer les différents types de bilinguisme.

termes bilinguisme et multilinguisme. Dans le présent travail, il sera majoritairement fait référence au bilinguisme en opposition au monolinguisme.

2.3. Le bilinguisme : une menace ?

Un autre aspect qui touche de très près au bilinguisme, est la manière dont il est perçu à travers les époques et les contextes idéologiques. Selon les circonstances, le bilinguisme est considéré davantage comme une force ou plutôt comme une faiblesse voire une menace. Ruiz (1984) cité par Zuniga (2016) distingue trois grandes orientations quant à la place qu'occupe une langue : une langue peut être vue comme (a) un problème, (b) un droit ou (c) une ressource. Les langues pointées comme représentant un problème sont celles que parlent les groupes ethniques dans les pays où une autre langue considérée comme meilleure ou plus prestigieuse domine. Dans ce cas de figure, la pratique de cette langue première est perçue comme un danger potentiel d'entrave au développement académique et à l'intégration de ses locuteurs. Dans la seconde orientation proposée par Ruiz, parler la langue d'origine est un droit qui a entraîné la réhabilitation de langues initialement délaissées. Enfin, dans la troisième orientation, la langue est considérée comme une ressource pouvant servir avantageusement des objectifs politiques et économiques.

Pour illustrer la notion du bilinguisme perçue comme une menace, il suffit de remonter dans les années '80 à l'époque où de nombreux parents et éducateurs craignaient que le bilinguisme ne fragilise l'apprentissage des élèves issus des minorités ethniques et parlant une autre langue à la maison. Il fallait donc évincer cette autre langue en empêchant les allophones de parler leur langue maternelle à l'école (Reljic, Ferring, & Martin, 2014). En Wallonie, un phénomène similaire s'était manifesté beaucoup plus tôt, dans les années '20, lorsque le français avait été imposé comme unique langue scolaire et que les patois avaient été bannis de l'école par crainte qu'ils n'entachent le « bon français » (Pirotte, 2010).

De nos jours, les trois orientations proposées par Ruiz coexistent. Malgré toutes les informations scientifiques engrangées ces dernières décennies concernant les aspects positifs du bilinguisme, il n'est pas rare de rencontrer encore aujourd'hui des personnes convaincues du fait que l'usage plus ou moins fréquent de deux langues nuirait à la

maitrise de l'une ou de l'autre. C'est ce que Braun (2014) appelle « la crainte de nocivité du bilinguisme ».

Selon Cummins (1981), la peur d'une possible confusion des langues relève de l'anecdote. Le passage d'une langue à l'autre s'effectue sans encombre lorsque le sujet est exposé aux deux langues de manière adéquate. Des liens se font entre les deux langues et en réalité, « les compétences en littératie bien développées dans une langue peuvent faciliter le développement de la littératie dans l'autre langue » (August et Shanahan (2006, p.14) cité par Reljic et al. (2014, p.95)³.

Ces liens ou transferts entre langues s'effectuent au niveau de la compréhension des concepts, des stratégies métacognitives et métalinguistiques, des dimensions pragmatiques de la langue, des connaissances linguistiques spécifiques et de la conscience phonologique (Cummins (2014). En résumé, les manifestations de surface de chaque langue sont différentes mais reposent sur des compétences linguistiques communes comme l'illustre le schéma du « double iceberg » proposé par Cummins :

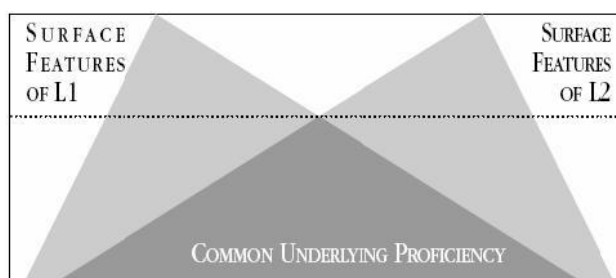


Figure 2 - Schéma du "double iceberg" représentant la compétence bilingue selon Cummins (2014, p.48)

Désormais, suffisamment d'éléments ont été mis en évidence par la communauté scientifique pour considérer les différences linguistiques comme une ressource et non comme un danger. « L'éducation bilingue dans toute sa complexité et toutes ses formes semble être la seule manière de concevoir l'enseignement dans un monde en mouvement⁴ ». (Garcia, 2009, p. 16). Voyons à présent quels sont les avantages et inconvénients liés à ce type d'enseignement.

³ Texte original : « well-developed literacy skills in the first language can facilitate second-language literacy development ».

⁴ Texte original : "Language differences are seen as a resource, and bilingual education, in all its complexity and forms, seems to be the only way to educate as the world moves forward".

2.4. Bénéfices et limites de l'enseignement bilingue

L'enseignement bilingue est probablement aussi ancien que le bilinguisme. Selon Mackey (1978) cité par García (2009), des tablettes découvertes en Syrie en 1977 suggèrent que l'enseignement bilingue aurait déjà existé il y a 4000 à 5000 ans. On sait par ailleurs qu'au temps des romains, les jeunes aristocrates recevaient un enseignement bilingue en latin et en grec. A l'époque, le bilinguisme était considéré comme une forme d'enrichissement (Garcia, 2009). Qu'en est-il exactement ? L'enseignement bilingue constitue-t-il une réelle plus-value pour les individus ?

Aujourd'hui, les méthodes d'investigation de la neuropsychologie rendent possible l'étude approfondie des effets de l'enseignement bilingue au niveau cognitif. Des chercheurs ont également étudié l'effet de ce type d'enseignement sur les aptitudes linguistiques des individus ainsi que l'adéquation des programmes d'enseignement bilingue :

- Dans quelle mesure l'enseignement bilingue est-il efficace ?
- Ce type d'enseignement est-il profitable à tous les apprenants ?
- Y aurait-il des effets néfastes résultant de l'enseignement bilingue ?

Ce sont les principales questions qui nourriront la réflexion dans le présent chapitre.

De manière générale, il faut attendre plusieurs années pour voir apparaître les bénéfices de l'enseignement bilingue. Au travers de sa revue de littérature, basée principalement sur les contextes Nord-américains et axée sur les 3 premières années de l'enseignement obligatoire, Bialystok (2016) a abouti à plusieurs constats :

1. En ce qui concerne le **niveau académique et cognitif des apprenants**, plusieurs études ont montré que si l'on compare les résultats en mathématiques d'enfants instruits dans un programme monolingue avec ceux d'enfants instruits dans un programme bilingue, les résultats sont équivalents jusqu'à la 3^e primaire. A partir de la 4^e primaire, par contre, les enfants bilingues dépassent les monolingues. Cette différence en faveur des enfants bilingues s'expliquerait par le fait que ces derniers développent en général de **meilleures fonctions d'exécution**, lesquelles jouent un rôle important dans l'apprentissage des mathématiques entre autres.
2. En ce qui concerne le **développement linguistique et celui de la littératie**, de nombreuses études ont été menées sur la question. Que ce soit avec des enfants issus de milieux défavorisés, de la classe moyenne ou de milieux favorisés, que le

bilinguisme contribue à faire acquérir une langue dominante par des allophones ou une langue mineure par des autochtones, il n'a en aucun cas été démontré que l'enseignement bilingue entravait l'acquisition de la langue majeure. Au contraire, les progrès enregistrés auprès des apprenants bénéficiant d'un enseignement bilingue étaient au moins équivalents aux progrès mesurés chez les enfants inscrits dans un programme d'enseignement traditionnel. Certaines études ont même permis d'observer **des résultats supérieurs (de faibles à modérés)** en faveur des enfants en situation d'apprentissage bilingue.

3. En outre, comme le souligne Bialystok (2016), au-delà de ses possibles apports au niveau cognitif, le bilinguisme offre de nombreux avantages en termes d'**opportunités d'emploi, d'ouverture sociale et culturelle** et d'**enrichissement personnel**.

D'après la méta-analyse d'Adesope, Lavin, Thompson et Ungerleider (2010), basée sur 63 études et citée par Reljic et al. (2014), les bénéfices observés du bilinguisme sont mesurables au niveau du **contrôle attentionnel**, de la **mémoire de travail**, de la **conscience métalinguistique** et des **aptitudes de représentation abstraite et symbolique**. Garcia (2009) ajoute également comme bénéfice le **développement de la pensée divergente, de la sensibilité communicative et de la capacité à apprendre plusieurs langues**.

Enfin, contrairement à ce que certains pourraient penser, l'enseignement bilingue serait également accessible aux enfants souffrant de troubles spécifiques du langage (SLI - specific language impairment). Des recherches menées au Canada par Bruck (1982), cité par Baker et Wright (2017), ont montré que les performances scolaires des enfants inscrits dans une filière immersive et souffrant de troubles du langage ou possédant un faible QI n'étaient pas inférieures aux performances d'enfants ayant les mêmes caractéristiques poursuivant leur scolarité dans un enseignement unilingue. Selon Bialystok (2016), ces troubles n'entraveraient pas davantage l'apprentissage de la langue cible qu'ils n'entravent l'apprentissage de la langue maternelle, l'avantage ultime étant pour ces enfants en difficulté, l'acquisition d'une seconde langue. Il s'agit là d'un sujet qui mériterait d'être approfondi mais il ne sera pas davantage traité dans le cadre de la présente étude.

En résumé, quels que soient ses origines sociale et culturelle et son potentiel intellectuel, un enfant apte à s'intégrer dans l'enseignement ordinaire peut tirer profit d'un enseignement bilingue, la qualité des résultats dépendant bien entendu des autres facteurs qui influencent également les résultats scolaires. « L'enseignement bilingue représente un bénéfice net pour tous les enfants dans les premières années de leur scolarité » (Bialystok, 2016, p. 11)⁵.

À ce stade, nous n'avons pas relevé dans la littérature scientifique d'éléments faisant référence à d'éventuels effets néfastes de l'enseignement bilingue.

Néanmoins, l'enseignement bilingue tel qu'il est pratiqué au Canada⁶ a été largement étudié et plusieurs limites ont été identifiées. En 2017, Baker et Wright en ont résumé les grandes lignes comme suit :

- les étudiants canadiens ayant bénéficié d'un enseignement immersif précoce en français n'ont pas atteint le même degré de maîtrise de la grammaire française que leurs homologues francophones ;
- après avoir quitté l'établissement immersif dans lequel ils ont appris le français, certains étudiants, par manque d'opportunités ou de confiance dans leurs compétences langagières, ont délaissé la langue cible apprise au bénéfice de l'anglais ;
- il est difficile de mettre le doigt sur les facteurs qui jouent un rôle crucial dans l'efficacité de l'enseignement immersif. On sait que certaines variables telles que la préparation des cours par l'enseignant, les techniques d'enseignement, la motivation des élèves, l'attitude des parents, les choix des matières et l'aménagement de la classe influencent la qualité de l'enseignement ;
- l'intensité optimale d'immersion requise pour qu'un programme immersif fonctionne bien fait débat ;
- les programmes immersifs peuvent affecter la composition des classes ;
- les recherches menées dans le cadre de l'enseignement immersif sont davantage basées sur les résultats de ce type d'enseignement plutôt que sur les processus d'apprentissage du point de vue des élèves ;
- il existe un danger quant au fait de vouloir généraliser l'expérience canadienne à d'autres contextes. Au Canada, l'enseignement immersif concerne deux langues

⁵ Texte original : « Bilingual education is a net benefit for all children in the early school years ».

⁶ Il s'agit en réalité d'un enseignement immersif proche de ce qui est pratiqué en FW-B

majeures (le français et l'anglais) disposant toutes deux d'un statut international élevé. Ce n'est pas nécessairement le cas dans les pays où sont implémentés d'autres programmes d'enseignement immersif. En outre, l'immersion linguistique canadienne n'est pas obligatoire ; elle reste donc le choix de l'établissement, des enseignants et des parents. Enfin, les groupes d'enfants canadiens qui débutent l'immersion sont homogènes en ce qui concerne les acquis en langue cible, ce qui facilite la gestion de classe.

Ces limites doivent certes être prises en compte, mais elles ne remettent pas véritablement en question le bien-fondé de l'enseignement bilingue. Nous allons à présent nous pencher davantage sur ce qui est mis en place sur le continent européen en matière d'enseignement bilingue.

2.5. L'importance des langues en Europe et la place privilégiée de l'EMILE

Au niveau européen, la diversité linguistique est considérée comme une richesse. Le modèle d'intégration pluraliste choisi repose sur la prise en compte des quelque 24 langues officielles parlées dans l'Union. À ces langues au statut « reconnu » s'ajoute un nombre non négligeable de langues régionales ou minoritaires qui défendent aussi leur existence.

On peut dès lors aisément comprendre que le bilinguisme/multilinguisme ait depuis de nombreuses années fait l'objet d'une attention particulière de la part du Conseil de l'Europe et de la Commission européenne. Il est « l'une des pierres angulaires du projet européen et un symbole puissant de l'aspiration de l'UE à l'unité dans la diversité » (Commission européenne, 2017).

De multiples initiatives ont été lancées pour le développer, que ce soit au travers de la charte européenne des langues régionales ou minoritaires (1993), du livre blanc « Enseigner et apprendre : vers la société cognitive » (1995), du portfolio européen des langues (PEL) pour jeunes et adultes, du guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe (2003), du principe « mother tongue + 2 (langue maternelle + acquisition de deux langues étrangères), du plan d'action pour promouvoir

l'apprentissage des langues et la diversité linguistique, du cadre stratégique de la Commission pour le multilinguisme, etc. (Gravé-Rousseau, 2011).

Des organismes tels que le Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV) ont eux aussi contribué et contribuent encore à la mise en œuvre des politiques linguistiques initiées par l'Europe, ainsi qu'à la promotion des approches innovantes en matière d'éducation aux langues.

C'est dans ce contexte que les pratiques d'enseignement des langues innovantes telles que l'EMILE/CLIL prennent tout leur sens. L'EMILE, comme décrit précédemment, est une approche qui «permet aux élèves d'améliorer naturellement leurs compétences dans une langue vivante étrangère en concentrant l'essentiel de leurs efforts dans la discipline qu'ils apprennent ». (Emilangues, 2017).

Diverses actions ont vu le jour, visant à donner à l'EMILE une réelle impulsion. Le programme Erasmus+ ⁷ finance des projets transnationaux et dispense des aides financières aux enseignants désireux de partager leur expérience avec d'autres ou de se former dans l'enseignement d'une langue étrangère. Il offre également des bourses de mobilité aux élèves qui souhaitent faire un séjour linguistique ou un stage en entreprise afin notamment de développer leurs compétences linguistiques.

Enfin, plusieurs réseaux européens ont été constitués autour de l'EMILE. Citons notamment EuroCLIC (The European Network for Content and Language Integrated Classrooms) et CCN (CLIL Cascade Network).

Selon Perez Canado (2016), l'EMILE recouvre un très grand nombre de variantes de l'enseignement bilingue et suscite un intérêt croissant. Dans son ouvrage sur l'éducation bilingue, Garcia en évoque pas moins de 33 (2009, p. 208).

La figure 2 (EURYDICE, 2012) illustre le degré d'implantation de l'enseignement de type EMILE au sein des pays de l'Union européenne.

⁷ Pour rappel, ce programme regroupe entre autres les anciens programmes Socrates, Comenius, Lingua et Leonardo.

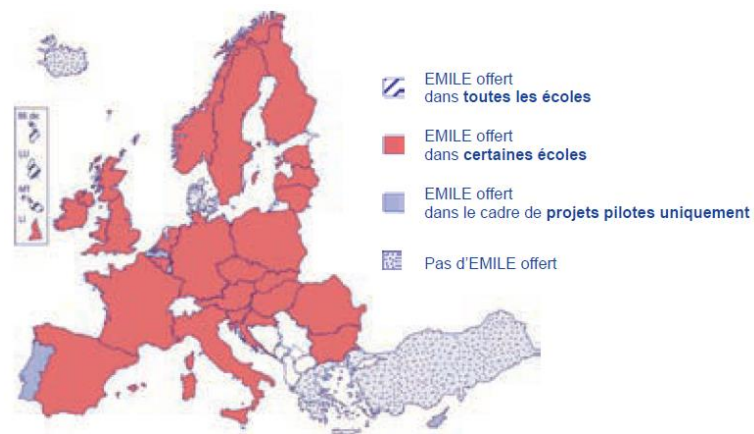


Figure 3 - Existence d'une offre d'enseignement de type EMILE au sein des pays de l'UE. Niveaux primaire et/ou secondaire général, 2010/2011 (source : Eurydice 2012)

Toutes les approches selon l'EMILE ne portent pas nécessairement la même étiquette et la manière dont les apprentissages y sont organisés peut varier substantiellement d'un pays à l'autre, voire d'un établissement à l'autre. C'est ce qui sera détaillé dans le chapitre suivant.

2.6. Les différentes formes de l'enseignement d'une langue dispensé par le biais de l'enseignement d'une matière non linguistique

Que l'on parle d'enseignement bilingue, d'immersion, d'enseignement d'une langue cible basé sur le contenu ou d'EMILE, l'objectif visé dans tous les cas de figure est l'apprentissage d'une langue étrangère ou langue seconde au travers de l'enseignement d'une matière non linguistique.

Ces approches se différencient néanmoins par le contexte dans lequel elles s'inscrivent, le public qu'elles touchent, les apprentissages qu'elles visent et la manière dont elles sont organisées. Les unes mettent davantage l'accent sur l'apprentissage du contenu (non linguistique) tandis que d'autres favorisent avant tout l'acquisition de la langue. Ce qui fait sens dans un contexte donné n'est pas forcément transposable dans un autre contexte (Baker (2011), cité par Bialystok (2016)).

Pour certains experts, ces approches sont bien distinctes tandis que pour d'autres, il s'agit plutôt de variantes d'un même concept. Voyons ce qu'en disent Bialystok (2016) et Cenoz et al. (2014).

Dans une revue de la littérature consacrée à l'éducation bilingue, Bialystok (2016) retient deux définitions pour décrire ce type d'enseignement.

1. Pour Genesee (2004, p. 548), l'éducation bilingue est « l'éducation dont l'objectif est de promouvoir des compétences bilingues (ou multilingues) en utilisant significativement les deux langues (ou toutes les langues) pour enseigner des parties du curriculum »⁸.
2. Pour Rossell et Baker (1996), l'enseignement bilingue « vise à apprendre à des locuteurs dont l'anglais n'est pas la langue maternelle à lire et à écrire dans leur propre langue, à leur enseigner des contenus dans leur langue maternelle pour ensuite les amener progressivement à faire la transition vers l'anglais au bout de plusieurs années »⁹ (Bialystok, 2016, p. 2).

Ces deux définitions s'appliquent en réalité à des situations et des objectifs d'apprentissage très différents. Dans le premier cas, comme au Canada, l'idée est d'offrir aux anglophones l'opportunité d'apprendre la seconde langue officielle du pays, en l'occurrence le français. Dans le second cas, l'objectif est de proposer à des non anglophones (aux Etats-Unis, il s'agit majoritairement de la communauté hispanophone, par ailleurs considérée comme socialement défavorisée) un programme éducationnel leur permettant de développer graduellement des compétences en langue anglaise tout en bénéficiant des premiers apprentissages « matières » dans leur langue maternelle.

Malgré les différences entre ces deux approches, Bialystok (2016) parle dans les deux cas d'enseignement bilingue qu'elle assimile par ailleurs à l'EMILE/CLIL.

Du côté européen, il existe une très grande variété de méthodes d'enseignement d'une langue cible basées sur le contenu, toutes assimilables à la méthode EMILE. Cenoz et al. (2014) ont observé que les caractéristiques centrales de ce type d'enseignement n'ont pas la même teneur pour tous (voir ci-dessous) et que des différences se manifestent dans la manière dont il est perçu.

Ainsi, ils relèvent entre autres que la **proportion de contenu enseigné dans la langue cible** varie d'un programme à l'autre. Elle peut osciller entre 10% à 90% selon les

⁸ Texte original : « Education that aims to promote bilingual (or multilingual) competence by using both (or all) languages as media of instruction for significant portions of the academic curriculum ».

⁹ Texte original : « Teaching non-English-speaking students to read and write in their native tongue, teaching them content in their native tongue, and gradually transitioning them to English over a period of several years ».

approches, ce qui implique un rapport très différent entre L1 (langue première) et L2 (langue seconde). **La nature de la langue cible** impliquée varie elle aussi. Pour Marsh (2002) et les initiateurs de l'EMILE, la langue cible peut être n'importe quelle autre langue que la langue première (L1). Pour d'autres, lorsqu'on parle d'EMILE, la langue cible est nécessairement l'anglais. Le **concept EMILE**, quant à lui, peut recouvrir une large palette d'« activités » ; il englobe les camps EMILE, les échanges entre étudiants, les projets locaux ou internationaux, les séjours en familles d'accueil, les modules, les études à l'étranger, l'immersion partielle ou totale, l'immersion bilingue, la double immersion voire même certaines activités journalières se déroulant dans une langue étrangère ou seconde. A ces éléments s'ajoutent des **objectifs scolaires différents et des caractéristiques élèves variées**.

La conception d'une seule et unique approche de l'EMILE semble, dès lors, irréaliste tant les contextes et méthodes diffèrent d'un pays à l'autre. Ce manque manifeste de cohésion a amené Cenoz et al. (2014) à considérer l'EMILE davantage comme un terme générique englobant toute une série d'approches particulières dont fait partie l'immersion que comme une étiquette bien spécifique. Ils ont également émis l'idée d'une taxonomie de l'EMILE qu'il serait utile de développer pour permettre une étude plus aisée de la question.

Dans la présente étude, il sera fait référence à l'appellation EMILE sous sa forme générique pour représenter le mode d'enseignement d'une langue étrangère utilisé entre autres dans l'approche immersive telle qu'elle est pratiquée en FW-B.

2.7. En matière d'enseignement bilingue, la FW-B a opté pour l'immersion linguistique

Les premières traces de l'utilisation du terme « immersion » pour exprimer l'idée d'un bain linguistique remontent à l'époque de la Seconde Guerre Mondiale, lorsque les troupes américaines ont été soumises à des programmes linguistiques intensifs avant de partir en guerre à l'étranger (Baker & Wright, 2017).

Au niveau de l'enseignement, le terme d'immersion linguistique a été utilisé pour la première fois au Canada « afin de décrire une nouvelle forme d'enseignement bilingue » (Baker & Wright, 2017, p. 230). L'expérience canadienne a été lancée dans le courant des années soixante, suite à l'impulsion de certains parents anglophones soucieux de voir leurs enfants acquérir des connaissances solides dans les deux langues officielles du pays (Baker, 2006). Cette approche repose sur 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 » (Blondin & Straeten, 2002, p. 3).

Tout comme l'EMILE, l'enseignement immersif se décline sous différentes formes. Les paramètres tels que l'âge des apprenants et le nombre d'heures enseignées en L2 peuvent sensiblement varier d'une approche à l'autre.

Baker & Wright (2017) définissent les différents modèles immersifs de la manière suivante :

Selon l'âge des enfants, on parlera d'enseignement immersif précoce (« early immersion », à partir de la maternelle ou de la première primaire), d'enseignement immersif intermédiaire (« delayed or middle immersion », à partir de 9 ou 10 ans) ou d'immersion tardive (« late immersion », à partir de l'enseignement secondaire).

Le nombre de périodes d'enseignement consacrées à l'enseignement en L2 quant à lui détermine l'intensité de l'approche. Lorsque les premières années d'immersion sont entièrement consacrées à l'enseignement en L2 pour ensuite passer à 80% du temps d'enseignement et se terminer avec environ 50%, on parle d'immersion totale. Il est par contre question d'immersion partielle lorsque le temps consacré à l'enseignement en L2 correspond plus ou moins à 50% du cursus tout au long de la scolarité primaire.

Au Canada, c'est le modèle d'immersion totale précoce qui est le plus couramment pratiqué. Le modèle belge d'enseignement immersif est directement inspiré du modèle canadien.

En Belgique, la politique en matière d'enseignement des langues est régie par la loi nationale de juin 1963. Dans chacune des trois communautés linguistiques, la langue de scolarisation autorisée est la langue officielle de la communauté linguistique dont dépendent les établissements scolaires (JUSTEL, Justel-législation consolidée, 1963). La région de Bruxelles Capitale jouit d'un régime particulier de même que la Communauté germanophone (« région de langue allemande »). Dans cette dernière, « une partie du programme peut, à partir de la troisième année de l'enseignement primaire, être donnée : a) en français dans les écoles primaires, secondaires et supérieures de langue allemande; b) en allemand dans les écoles primaires de langue française ». Dans les deux autres communautés linguistiques, l'enseignement bilingue n'est pas prévu par la loi.

Malgré ce cadre légal restreint, une première initiative d'enseignement immersif a été lancée à Liège par le Lycée Léonie de Waha, en 1989 (Briquet, 2006). Inscrite en marge de la légalité, cette initiative a revêtu le statut de projet éducatif expérimental. En 1998, un décret a été promulgué par le Conseil de la Communauté française (actuelle FW-B) pour autoriser l'enseignement immersif dans la partie francophone du pays.

Désormais, pour la FW-B :

L'apprentissage par immersion est une procédure pédagogique visant à assurer la maîtrise des compétences attendues en assurant une partie des cours et des activités pédagogiques de la grille-horaire dans une langue moderne autre que le français, en vue de l'acquisition progressive de cette autre langue.

Les objectifs poursuivis étant :

En ce qui concerne les cours et activités pédagogiques assurés dans la langue de l'immersion, la maîtrise des compétences définies dans les Socles de compétences ; en ce qui concerne la langue de l'immersion, la maîtrise des compétences liées à la communication orale et écrite dans cette langue définies dans les Socles de compétence (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017, p. n.d.) .

Les cours par immersion sont assurés par des instituteurs maternel ou primaire chargés des cours en immersion. Ces derniers doivent être détenteurs d'un certificat de connaissance approfondie de la langue cible (le CCALI) délivré par la FW-B. Les langues d'immersion autorisées sont l'allemand, le néerlandais ainsi que l'anglais. C'est l'école (le PO) qui choisit la langue d'immersion.

L'apprentissage par immersion débute « soit au niveau de la 3^e maternelle s'il s'agit d'une école fondamentale ou au niveau de la 1^{ère} primaire s'il s'agit d'une école primaire ; soit au niveau de la 3^e primaire (école fondamentale ou primaire) » (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017). L'école qui s'engage dans un programme immersif doit en assurer la continuité jusqu'à la fin de l'enseignement primaire. La proportion L1/L2 varie de 25% à 75% en fonction du choix fait par l'école et de l'année concernée. Ce sont également les écoles qui déterminent les matières qui se donneront dans la langue cible (à l'exception des cours philosophiques qui doivent impérativement être dispensés dans la L1). Enfin, l'école décide également si l'apprentissage de la lecture débutera dans la langue cible ou dans la langue d'instruction.

Les cours en L1 et L2 sont normalement donnés par des enseignants distincts. Les élèves qui suivent un programme immersif passent les mêmes épreuves certificatives que leurs homologues monolingues (CEB en fin de primaire, CESS en fin de secondaire). Il n'y a pas d'évaluation formelle en fin de maternelle.

Selon Buyl et Housen, (2014), la majorité des écoles immersives francophones démarrent le cursus en 3^{ème} maternelle, c'est-à-dire lorsque les enfants sont âgés de 5 ans, une année avant le début de l'enseignement obligatoire. L'immersion est bien perçue, même si elle ne concerne qu'une minorité d'écoles. En 1998, on pouvait compter 8 écoles en immersion. Elles étaient plus de 150 en 2012. Aujourd'hui, sur base de la liste officielle de la FW-B pour l'année académique 2017 - 2018, on en dénombre 200 si l'on effectue un simple comptage et 163 si l'on regroupe les implantations portant le même numéro FASE et/ou dépendant d'une même direction.

L'enseignement immersif ne fait pourtant pas l'unanimité. Certains restent dubitatifs face à ce type d'enseignement et estiment entre autre qu'il est avant tout réservé à un public privilégié. Qu'en est-il exactement ?

2.8. L'enseignement immersif serait-il un enseignement élitiste ?

Dans ce chapitre, nous aborderons brièvement la question du possible caractère élitiste que pourrait revêtir l'immersion linguistique en FW-B.

Certains détracteurs de l'immersion taxent cette approche d'élitisme et la critiquent pour cette raison. Mais qu'est-ce au juste l'élitisme en éducation ?

Si l'on s'en réfère à la définition de l'élitisme que propose le Larousse (), il s'agit d'une « attitude ou politique visant à former et à sélectionner les meilleurs éléments d'un groupe sur le plan des aptitudes intellectuelles ou physiques, aux dépens de la masse ». Il y a donc dans l'élitisme une volonté de sélection manifeste, qui se traduit par un accès à l'éducation restreint, réservé à un public privilégié.

Selon Blondin et Straeten (2002), tant qu'il n'existe que quelques rares établissements pourvus d'une section immersive, le bénéfice de l'innovation reste dans une certaine mesure un privilège, même si celui-ci n'est pas de nature économique : privilège de ceux qui ont la chance d'habiter à proximité de l'une de ces écoles, ou privilège des parents suffisamment bien informés, et prêts, par exemple, à inscrire leur enfant dans une école en immersion plusieurs années à l'avance (p.19).

Il n'y a donc pas à proprement parler d'intention de la part des écoles immersives de s'adresser à un public restreint ou choisi, mais dans les faits, il se pourrait que ce soit un public plus averti qui inscrive ses enfants dans les écoles immersives. L'apprentissage d'une seconde langue par l'intermédiaire de l'enseignement bilingue serait alors *in fine* dispensé à un public davantage privilégié.

Mais un autre élément en rapport avec la notion d'élitisme pourrait contrebalancer cette première approche. Les opportunités d'apprentissage d'une langue étrangère ne sont en réalité pas les mêmes pour tous. Certains enfants, de par leur appartenance sociale, ont la possibilité de développer leurs connaissances d'une langue étrangère en suivant des cours de langue privés, en séjournant dans des familles à l'étranger, ou encore en s'inscrivant à des stages de langue. Il s'agit là d'une situation bien peu équitable et les partisans de l'immersion utilisent cet argument pour défendre justement le caractère démocratique de l'enseignement immersif qui permet aux enfants de tous les milieux d'accéder à un enseignement bilingue (Blondin & Straeten, 2002).

Par ailleurs, il semble utile de préciser aussi qu'au niveau de la littérature scientifique, il a été établi que l'enseignement bilingue n'est pas réservé aux seuls enfants ayant des dispositions particulières et/ou bénéficiant d'un important support parental. Kohnert (2007), cité par Bialystok (2016) affirme que les capacités générales de communication des enfants sont indépendantes de leur QI. Les enfants de tous niveaux d'intelligence sont capables de communiquer avec la même efficacité et peuvent donc prétendre à un enseignement bilingue.

Qu'en est-il alors de cette fameuse notion d'élitisme ? L'enseignement immersif serait-il « élitiste dans les faits » mais pas dans l'intention ? L'enseignement serait-il plus élitiste dans une école immersive que dans certains établissements traditionnels réputés pour leur « bon niveau d'enseignement » ? En multipliant l'offre en matière d'enseignement bilingue et en l'élargissant à l'enseignement qualifiant (FEGEC, 2004), la question ne serait-elle pas tranchée ?

Pour pouvoir traiter le sujet de manière plus rigoureuse, il aurait fallu disposer de chiffres permettant de comparer l'indice socio-économique des élèves selon qu'ils fréquentent ou non une classe en immersion. Malheureusement, nous n'avons pas trouvé d'études réalisées en FW-B présentant ce type de données.

Voyons à présent si l'enseignement immersif pourrait permettre un meilleur apprentissage d'une langue étrangère que l'enseignement traditionnel des langues. Si ça devait être le cas, l'enseignement immersif gagnerait alors en légitimité et mériterait d'être davantage pratiqué.

2.9. L'enseignement immersif plutôt que l'enseignement traditionnel des langues ?

Dans sa version traditionnelle, l'enseignement des langues étrangères pose très souvent question.

Selon Baker (2006), à l'exception de certains pays européens (Pays-Bas, Danemark, Finlande, Suède notamment) où les élèves semblent tirer un réel profit de l'enseignement des langues étrangères dispensé dans leur établissement scolaire, les connaissances linguistiques des élèves ayant bénéficié de ce type d'enseignement sont généralement décevantes :

Malgré des centaines d'heures de cours passées à apprendre une langue seconde/étrangère, ceux qui atteignent un bilinguisme fonctionnel sont l'exception plutôt que la règle. Cette méthode produit au mieux un pourcentage réduit de personnes tout juste capables de communiquer avec des locuteurs natifs dans la langue apprise. Seule une élite parvient à apprendre cette langue de manière approfondie. Un tel apprentissage des langues au compte-goutte tend à produire des enfants qui n'utilisent pas leur langue seconde/étrangère en dehors de l'école et la perdent très vite¹⁰ (Baker, 2006, p. 157).

D'après Blondin (2001), les difficultés rencontrées dans l'apprentissage des langues en FW-B peuvent être liées d'une part à la **taille des classes** – des classes trop grosses rendent difficile la pratique orale de la langue – et d'autre part, au **temps consacré** à l'apprentissage de cette langue : temps morcelé, professeurs absents, etc.

Le Service général de l'Inspection de la FW-B (Service général de l'Inspection de la FW-B, 2011) signale également une **grande disparité** entre les différents cursus scolaires en termes d'apprentissage des langues. Certains établissements débutent cet apprentissage plus tôt que ce qui est prévu au niveau légal et d'autres, comme c'est le cas dans certaines sections de l'enseignement qualifiant, l'arrêtent à partir du troisième degré de l'enseignement secondaire. L'offre en matière de langues étrangères varie également d'un établissement à l'autre et il n'y a **pas non plus toujours de continuité** entre les différentes années, ce qui dessert l'efficacité de l'enseignement des langues.

¹⁰ Texte original : « Despite many hundreds of hours of second/foreign language learning lessons, it is the few rather than the many who become functionally bilingual. At its best, it produces a small percentage of people who can just about communicate with native speakers in the learned language. Only an elite learn that language thoroughly. Such drip feed language teaching tends to produce children who do not use their second/foreign language out of school, and soon lose that language ».

Enfin, en FW-B, les enseignants du secondaire proposent bien souvent une approche dans laquelle **la langue est étudiée en tant qu'objet**. La grammaire et le vocabulaire sont abordés de manière académique, ce qui représente une **rupture méthodologique** avec les méthodes adoptées dans le fondamental (Blondin, 2001).

Les chiffres 2017 au CE1D langues modernes en FW-B confirment les observations de Baker (2006) à propos du manque d'efficacité de l'enseignement traditionnel des langues : sur un taux de participation à l'épreuve de 93,9%, seuls « 54,3% des élèves de 2^e commune et de 2^e complémentaire de l'enseignement secondaire ont réussi l'épreuve. Le score moyen s'élève à 51,9% ». Les résultats obtenus au CE1D en 2016 (54,9% de moyenne pour un total de 61,6% de réussite concernant 94,5% des élèves) étaient eux aussi inquiétants (De Grieve, 2018). L'enseignement traditionnel des langues modernes continue de poser question.

Qu'en est-il de l'apprentissage d'une langue étrangère tel qu'il est conçu dans le cadre d'un enseignement immersif/EMILE ?

L'approche se veut plus globale et plus intuitive.

Au-delà de l'aspect linguistique, les apprenants sont également mobilisés dans un processus cognitif, social et culturel. C'est ce que D. Coyle (2008) a initialement appelé le « cadre des 4C » ou « the 4Cs Framework ». Les 4 Cs représentent le contenu (Content) ou la matière enseignée, le processus cognitif (Cognition), notamment les capacités de réflexion, la communication (Communication) ainsi que l'aspect culturel (Culture) intrinsèquement lié à la langue et à ses locuteurs. Les différents aspects de cette approche sont tous interconnectés.

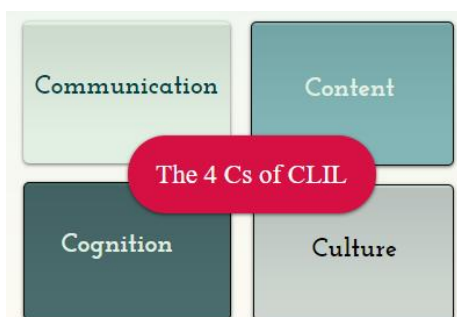


Figure 4 - The 4Cs Framework, Coyle, D. (2008)

Certains auteurs comme Gierlinger (2014), cité par Lynch (2015) ajoutent également la composante « contexte », qui englobe le tout.

Les différents modèles d'enseignement immersif recensés à travers le monde ont fait l'objet de nombreuses évaluations (Blondin, 2001).

En ce qui concerne l'enseignement immersif canadien, Hamers et Blanc (2000) cités par Blondin (2001, p. 39) synthétisent les résultats des diverses évaluations réalisées à l'époque de la manière suivante :

1. « 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 ;
2. Les étudiants ne souffrent de handicaps ni dans leurs compétences en langue maternelle, ni dans la réussite scolaire ;
3. Quand on observe des différences entre les différents programmes d'immersion, l'immersion totale précoce surpasse l'immersion partielle (...) et l'immersion tardive (...) ;
4. Il existe certaines indications selon lesquelles les programmes d'immersion pourraient favoriser le développement cognitif global de l'enfant »

Dans un exposé réalisé pour l'Université de Liège, Hiligsmann et Rasier (2015) ont proposé un tableau comparatif de l'enseignement traditionnel versus l'enseignement immersif en FW-B.

Enseignement « traditionnel »	Enseignement en « immersion » (EMILE)
<ul style="list-style-type: none"> • Précocité: <ul style="list-style-type: none"> – Fin de primaire, secondaire • Intensité et durée: <ul style="list-style-type: none"> – 2h/semaine en 5è-6è primaire – 4h/semaine (LM1 et LM2) en secondaire • Profil enseignant: <ul style="list-style-type: none"> – Généralement locuteur non-natif avec formation pédagogique spécifique • Méthode: <ul style="list-style-type: none"> – Approche « communicative », accent sur les « compétences » (moins sur « savoirs ») • Objectifs: <ul style="list-style-type: none"> – Bilinguisme fonctionnel (B1) 	<ul style="list-style-type: none"> • Précocité: <ul style="list-style-type: none"> – Fin de maternelle, primaire, secondaire • Intensité et durée: <ul style="list-style-type: none"> – 50 à 75% du temps scolaire en langue étrangère – Immersion « précoce » vs. « tardive » • Profil enseignant: <ul style="list-style-type: none"> – Locuteur natif (cours « matières ») et/ou non-natif (cours en français, soutien en LE) • Méthode: <ul style="list-style-type: none"> – Alternance de cours en LE (« matières ») et en LM + un cours de LE traditionnel en soutien • Objectifs: <ul style="list-style-type: none"> – Analogues aux programmes classiques (« matières »), bilinguisme additif

Figure 5 - Tableau comparatif enseignement traditionnel versus enseignement immersif – Hiligsmann et Rasier (2015)

Hilgsmann et Rasier (2015) citent parmi les avantages de l'enseignement immersif (outre le développement cognitif déjà abondamment abordé dans le chapitre consacré aux avantages et/ou inconvénients de l'enseignement bilingue) de **meilleures « compétences interculturelles »**, une **plus grande motivation à apprendre une langue étrangère**, des **connaissances « matières »** au moins identiques à celles développées dans l'enseignement traditionnel, une **plus grande familiarité** avec la langue cible.

Ils font également référence à Van de Craen et al (2007) et Ruiz de Zarobe (2011) qui ont étudié les compétences développées par les élèves plongés dans un enseignement immersif. Il en ressort que les compétences productives de ces élèves (écriture et expression orale) sont moins développées que leurs compétences réceptives (lecture et compréhension à l'audition). Ces dernières sont, quant à elles, proches des compétences de locuteurs natifs.

Hilgsmann et Rasier tirent ici deux constats par rapport à l'enseignement immersif (2015) :

- Il constitue un réel « tremplin vers le multilinguisme » ;
- Sous sa forme actuelle, il ne permet pas d'atteindre « les objectifs productifs (y compris en termes de correction linguistique) du programme de langues modernes (p.19).

Les auteurs concluent en soulignant la nécessité de « réfléchir à (a) un programme spécifique, (b) une véritable didactique de l'enseignement en immersion et (c) du matériel didactique adapté à ce contexte spécifique, ce qui nous amène à aborder plus en détails les besoins spécifiques liés à l'enseignement immersif. C'est ce que nous tenterons de faire dans le chapitre suivant.

2.10. Les besoins spécifiques de l'enseignement immersif

Enseigner en immersion est un métier à part entière. Pour l'exercer de manière professionnelle, l'enseignant doit non seulement avoir acquis les compétences spécifiques à l'enseignement immersif mais également avoir accès à des ressources didactiques adéquates. C'est principalement sur ces deux aspects que porte la présente section.

Une étude de grande ampleur a été réalisée au niveau européen par Perez Canado (2016) afin de répertorier les besoins des enseignants en termes de compétences linguistiques et interculturelles ainsi que les aspects théoriques et méthodologiques liés à l'enseignement selon les principes de l'EMILE.

Cette étude a permis de dresser un profil assez précis des participants. L'échantillon était principalement constitué d'enseignants en formation initiale, d'enseignants en fonction et de formateurs d'enseignants. La grande majorité des répondants étaient des femmes (70%), jeunes ou d'âge moyen, pour la plupart de nationalité espagnole (71%).

Quatre jeux de questionnaires ont été répartis entre 706 participants partout en Europe.

Cinq blocs thématiques ont été investigués : les compétences linguistiques et interculturelles, les fondements théoriques de l'EMILE, les aspects méthodologiques, le matériel didactique et les ressources ainsi que la formation professionnelle continuée.

Les résultats de cette enquête peuvent se résumer de la manière suivante :

1. En ce qui concerne les **compétences linguistiques et interculturelles des enseignants**, leur niveau actuel est plus élevé que le niveau observé lors des premières études sur la question. La plupart des répondants sont des professeurs de langue avec un niveau de connaissance linguistique équivalent à un B2 ou C1 sur l'échelle officielle de compétences linguistiques du CECRL (Cadre Européen de Référence pour les Langues) (2001). Des informations plus détaillées concernant les différents niveaux de cette échelle se trouvent dans l'annexe 7.2.



Figure 6 - Niveaux de compétences linguistiques du CECRL
Source : site "ELFI" http://www.elfi-geneve.com/fr_levels.php?lang=fr

2. Il apparaît clairement que les enseignants ont une connaissance insuffisante (voire parfois même inexistante) **des fondements théoriques de l'EMILE et des aspects méthodologiques spécifiques à ce type d'enseignement**. Ils méconnaissent par exemple les précurseurs de l'EMILE, les différents modèles pratiqués ailleurs dans le monde, les théories linguistiques et éducatives qui sous-tendent ce type d'enseignement ou encore les caractéristiques propres à son mode de fonctionnement. Les enseignants sont par ailleurs conscients de cette carence et expriment le besoin d'être formés de manière adéquate. L'enquête fait ressortir la nécessité de proposer aux enseignants une formation adaptée et ciblée sur l'enseignement de l'EMILE pour remédier à ce manquement.
3. Enfin, en ce qui concerne **les ressources et le matériel didactique**, les résultats sont plus mitigés. Il y a autant de répondants qui estiment disposer de suffisamment de ressources que de répondants affirmant le contraire. Il serait intéressant à ce niveau d'approfondir la question pour voir si la disponibilité ou l'existence de ressources appropriées ne dépendrait pas en grande partie de l'importance et/ou de la notoriété de la langue cible. On pourrait émettre l'hypothèse qu'il existe davantage de documents adaptés à l'EMILE en anglais qu'il en existe en néerlandais par exemple.

De manière générale, il est intéressant de constater que Perez Canado (2016) observe une grande variabilité dans les réponses récoltées. Ce phénomène s'explique par le fait que les participants ont à la base des profils très variés : différents types d'enseignants (professeurs de langue, professeurs de sciences, d'histoire ou d'une autre matière non linguistique, enseignants assistants), différentes nationalités, différents niveaux d'enseignement (ce sont les enseignants qui professent aux niveaux les plus bas dans le primaire qui ont les besoins de formation les plus élevés), avec ou sans expérience à l'étranger et un niveau de maîtrise de la langue étrangère très variable.

Dans l'ensemble, ces résultats complètent et corroborent les données mises en évidence par un certain nombre d'études réalisées dans différents pays (bon nombre d'entre elles étant des études de cas (*case studies*) locales travaillant avec un nombre limité de participants). Pérez Canado (2016) les résume comme suit :

1. Bien que le défi de l'EMILE soit une source de satisfaction professionnelle et que les enseignants en immersion soient des personnes extrêmement motivées, de

sérieux déficits persistent en termes de formation. En effet, peu d'enseignants maîtrisent à la fois le contenu de la matière non linguistique à enseigner et la langue d'immersion. Dans le sud de l'Espagne par exemple, on trouve un nombre non négligeable d'enseignants dont les compétences en langue cible ne dépassent pas le niveau B1. Ce sont des enseignants qui souhaiteraient pouvoir se perfectionner pour ne plus être dans la situation inconfortable de devoir enseigner une matière dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas. L'enseignement immersif requiert en réalité une formation approfondie en termes de langage social interpersonnel, de conscience et connaissance des normes de langage et de prononciation académiques et d'improvisation.

2. Les enseignants ne sont pas suffisamment familiarisés avec la théorie de l'apprentissage d'une langue étrangère par le biais d'une matière non linguistique. L'EMILE nécessite la mise en pratique d'une méthodologie spécifique qu'ils ne maîtrisent pas.
3. Le matériel didactique utilisé dans le cadre de l'EMILE n'est pas toujours de qualité ni adéquat pour ce type d'enseignement.

En résumé, même si, en fonction du type d'approche choisi et de la langue cible enseignée, les besoins des uns et des autres varient d'un pays à l'autre, voire même au sein d'un même pays, le profil de l'enseignant en EMILE doit comporter de multiples facettes. On attend de cet enseignant qu'il soit :

- bon pédagogue (pédagogie adaptée à l'âge de son public)
- bon locuteur dans la langue cible (connaissances approfondies)
- expert en matière d'enseignement d'une langue étrangère (pédagogie spéciale)
- suffisamment au fait du contenu à enseigner en fonction du niveau des apprenants et des spécificités de la matière.

C'est la combinaison de toutes ces habilités qui est rarement rencontrée et qui mériterait la plus grande attention de la part des autorités publiques et des organismes de formations. Si l'enseignement immersif n'a pas les moyens de fonctionner de manière efficace, les bénéfices escomptés de l'enseignement bilingue pourraient s'en trouver amoindris. Que nous disent à ce propos les recherches effectuées sur le terrain en FW-B ?

2.11. Evaluation de l'efficacité de l'immersion linguistique en FW-B

Comme le soulignent Baker et Wright (2017), la notion d'efficacité ne se définit pas aisément.

- L'efficacité varie en fonction du niveau auquel elle est observée (au niveau de l'individu, de la classe, de l'école, ou encore du district). Les enfants au sein d'une même classe vont se comporter différemment en fonction de leurs caractéristiques personnelles, les classes au sein d'une même école vont atteindre des résultats variés en fonction du « style » de l'enseignant, les écoles à l'intérieur d'un même district n'obtiendront pas les mêmes résultats. Chaque niveau possède des critères d'efficacité qui lui sont propres. Néanmoins, certains critères se retrouvent à tous les niveaux, notamment ceux qui portent sur les ressources humaines (enseignants bien formés) matérielles (outils disponibles pour toutes les matières) et physiques (locaux adéquats, etc.)
- Par ailleurs, il est bien établi que l'efficacité d'un enseignement bilingue dépend également du contexte social, économique, politique et culturel dans lequel il est organisé (bilinguisme additif ou soustractif par exemple), de la manière dont les enseignants impliquent les parents, des subsides dont bénéficie l'établissement scolaire, etc.
- Enfin, lorsqu'on parle d'efficacité, il importe également de savoir ce que l'on mesure (des compétences de base générales ou des aspects spécifiques, des attitudes, un taux de motivation) et comment on les mesure (avec quels outils).

En ce qui concerne les données scientifiques relatives à l'immersion telle qu'elle est pratiquée en FW-B, Buyl et Housen, (2014) déplorent un manque d'informations solides ; trop peu d'études ont été réalisées sur la question et il n'existe pas encore d'évaluation interne à large échelle au niveau du ministère de l'éducation de la FW-B. Ces dernières années, plusieurs critiques ont été émises envers l'enseignement immersif. Les résultats seraient moins bons qu'espéré et il y aurait de réelles difficultés au niveau de l'implémentation (Buyl & Housen, 2014).

Toujours selon Buyl et Housen (2014), le rapport 2010 rédigé par le Service général de l'inspection dénonce une grande disparité entre écoles immersives au niveau du contenu

enseigné en immersion ainsi qu'un manque de connaissance des objectifs éducationnels de la part des enseignants en langue cible. Le rapport mentionne également un manque de matériel didactique approprié, ce qui met les enseignants en situation de devoir constituer eux-mêmes leur propre matériel didactique.

En outre, au vu des exigences identifiées dans le chapitre précédent, il n'est pas surprenant que, dans le contexte de la FW-B, un des plus grands défis pour les écoles en immersion soit de recruter du personnel qualifié. Cette limite était déjà soulignée par Blondin (2006). Douze ans plus tard, il n'existe pas encore de formation spécifique officielle pour les enseignants qui se destinent à l'enseignement immersif ni de référentiel relatif à l'immersion. Depuis peu, l'UCL, en collaboration avec la Haute Ecole Léonard de Vinci, ainsi que l'université de Mons, ont créé un certificat en didactique de l'immersion destiné aux enseignants déjà en fonction, mais à notre connaissance, ce certificat n'est pas encore reconnu par la FW-B. À l'UCL, cette formation continuée existe depuis 4 ans et s'adresse aux enseignants de 3^{ème} maternelle, de primaire et de secondaire « qui souhaitent acquérir une formation complémentaire dans le domaine de la didactique de l'enseignement en immersion et/ou qui souhaitent valoriser les acquis de leur expérience professionnelle dans le domaine de l'immersion » (UCL, 2017). Par ailleurs, à notre connaissance, il n'existe pas non plus de formation initiale en didactique immersive en FW-B.

Il serait dès lors utile d'étudier la question afin que des possibilités de formation (initiale et continuée) souples et adaptées puissent être proposées aux futurs enseignants ainsi qu'aux enseignants en fonction en tenant compte des besoins spécifiques de chacun. Ce point sera abordé plus abondamment dans la section discussion.

3. Partie pratique

3.1. Conception de la recherche

La présente étude a été inspirée par un double constat : d'une part, l'enseignement traditionnel des langues étrangères en FW-B ne donne visiblement pas les résultats escomptés et d'autre part, de nombreuses variantes d'enseignement bilingue sont encouragées à divers endroits du globe. L'enseignement immersif semble donc représenter une réelle alternative pour apprendre une langue étrangère, pour autant qu'il puisse s'organiser dans de bonnes conditions.

La question et les hypothèses de recherche ont été conçues sur base des informations disponibles en la matière. Le public cible a été circonscrit de manière à fournir une vue la plus complète possible du sujet et les outils permettant de mener à bien cette étude - en l'occurrence des questionnaires électroniques contenant une majorité de questions fermées - ont été choisis pour leur facilité et rapidité d'utilisation.

3.1.1. Question et hypothèses de recherche

Au travers des apports de la revue de littérature portant plus spécifiquement sur l'enseignement immersif tel qu'il est pratiqué en FW-B, il est apparu clairement que l'organisation pratique de l'immersion linguistique rencontre un certain nombre de difficultés et d'obstacles liés à ses spécificités.

Pour faciliter la formulation des hypothèses de recherche, voyons au préalable quelles sont les caractéristiques de l'enseignement immersif qui pourraient être à la base des difficultés rencontrées lorsqu'il est organisé dans l'enseignement fondamental :

1. En ce qui concerne l'enseignant lui-même :

Comme établi dans la partie théorique du présent travail, un enseignant dans la langue d'immersion doit, pour exercer correctement son métier, satisfaire à un nombre important d'exigences en termes d'aptitudes en pédagogie générale, de compétences en pédagogie spéciale relatives à l'enseignement d'une langue étrangère et dans une langue étrangère ainsi que de connaissance des matières enseignées. Il doit en outre faire preuve d'une maîtrise avérée de la langue d'immersion.

2. **En ce qui concerne les apprenants :**

Les enfants qui apprennent une seconde langue via l'enseignement immersif au niveau du fondamental ont eux aussi un profil particulier. Bien que le contact avec la langue cible se fasse de manière précoce et généralement plus intensément que dans l'enseignement traditionnel des langues, le contexte d'apprentissage n'est pas équivalent à un contexte naturel d'apprentissage de la langue maternelle. En début de scolarisation immersive, il existe un incontournable écart entre l'âge des apprenants et leur niveau langagier dans la langue cible. En outre, le temps d'exposition à la langue cible ne dépassant pas le nombre de périodes légales autorisées par le décret immersion de 2007, les enfants sont inévitablement moins exposés à la langue cible qu'ils ne le seraient à une langue maternelle.

3. Enfin, à ces deux premières catégories d'éléments s'ajoutent les exigences des **programmes** de la FW-B qui doivent être rencontrées en toutes circonstances, même si l'apprentissage des compétences requises se déroule différemment.

Il apparaît donc que les caractéristiques mêmes de l'enseignement immersif précoce en font un domaine d'enseignement « à part ». Il semble dès lors inévitable que les exigences de départ de ce type d'enseignement puissent avoir des répercussions à différents égards sur la manière dont l'enseignement immersif se déroule en pratique.

Ces répercussions ne sont peut-être pas les mêmes pour toutes les écoles en immersion et les acteurs ne sont pas nécessairement concernés de la même manière selon que l'immersion est organisée en néerlandais, en allemand ou en anglais, à proximité d'une frontière linguistique ou au cœur de la francophonie. Enfin, il semble plausible que les difficultés rencontrées puissent également varier en fonction du degré de maîtrise de la L2 des apprenants et du niveau d'enseignement. Néanmoins, des points communs relient très probablement toutes les écoles en immersion. C'est ce que la présente étude tentera de mettre en lumière.

Le choix a été fait de questionner les différents acteurs de l'enseignement fondamental car c'est à ce niveau que l'expérience en matière d'enseignement immersif est la plus répandue et la plus longue en FW-B. En outre, c'est au début de la scolarité en immersion que les difficultés liées à ce type d'enseignement sont les plus palpables étant donné que les apprenants se trouvent face à un enseignant qui parle une langue qu'ils comprennent

peu voire pas du tout. L'enseignant doit donc mobiliser toutes les ressources dont il dispose pour proposer un enseignement adapté à ce public particulier.

Concrètement, la principale question de recherche porte sur le **positionnement des acteurs de l'enseignement fondamental face aux spécificités de l'enseignement immersif ainsi qu'aux moyens dont dispose ce type d'enseignement en termes d'encadrement, de budget et de ressources didactiques.**

Plusieurs sous-hypothèses de recherche s'articulent autour de cette principale thématique :

1. **Le projet immersif impacte le fonctionnement de l'ensemble de l'équipe pédagogique.** Nous faisons l'hypothèse que les pratiques pédagogiques des enseignants en français et celles des enseignants en langue cibles sont différentes. Nous pensons par exemple que des différences pourraient se manifester au niveau de l'utilisation de manuels, des travaux de groupe ou encore de l'usage des TIC. Nous supposons également que les enseignants en français ne fonctionnent pas de la même manière dans un établissement organisant un enseignement immersif que dans l'enseignement traditionnel. Il est aussi hautement probable que la collaboration entre enseignants joue un rôle crucial dans ce type d'enseignement, notamment pour le partage des matières et le suivi des élèves. La connaissance de la langue cible est également une caractéristique que nous souhaitons approfondir. Enfin, un dernier aspect relevant de cette thématique est la probable surcharge de travail incombant aux deux catégories d'enseignants, en lien notamment avec la préparation de matériel didactique adapté, le partage des matières et les éventuelles lacunes à combler en français. Une autre composante se dessine en toile de fond : celle de la motivation de toute une équipe soucieuse de mener à bien un projet ambitieux.
2. **L'enseignement immersif nécessite une formation appropriée.** Les enseignants en langue cible doivent combiner des compétences répondant à des besoins spécifiques en termes de connaissances linguistiques et de formation disciplinaire et pédagogique. Le recrutement du personnel enseignant en immersion pose problème car peu de candidats possèdent le profil adéquat. Il s'agit là d'un fait avéré et souligné dans bon nombre d'études qui ont été réalisées en FW-B depuis le lancement de l'approche immersive. Nous faisons l'hypothèse que les acteurs

du terrain, conscients de ce problème et parfois démunis dans certaines situations, pourraient être demandeurs de formations *ad hoc* solides.

3. **L'enseignement immersif est accessible à tous et ne devrait pas être qualifié d'enseignement élitiste.** Afin de vérifier ou d'infirmer cette hypothèse, nous avons envisagé de questionner la perception des enseignants en français quant à l'accessibilité de l'enseignement immersif. D'autre part, nous espérons trouver d'autres indices sur le possible caractère élitiste de l'immersion au travers de données telles que les résultats des élèves au CEB et les informations relatives aux inscriptions, listes d'attente et abandon en cours de scolarité.
4. **Les moyens mis à disposition de l'enseignement immersif sont insuffisants.** Il s'agit en réalité d'un constat qui a déjà été fait à maintes reprises et dont nous avons voulu mesurer l'ampleur au travers de différentes variables. Le mot « moyen » s'entend ici au sens large du terme. Il ne s'agit pas uniquement de l'octroi d'un budget adapté à l'enseignement immersif. Les moyens concernent également l'encadrement pédagogique ainsi que la mise à disposition de matériel didactique adéquat et d'une infrastructure adaptée, de la définition d'un seuil à atteindre en langue cible en fin de scolarité primaire et de la conception d'un cadre d'évaluation en langue cible.
5. **Plusieurs types de difficultés sont propres à l'enseignement immersif, qu'elles soient d'ordre relationnel, communicationnel, organisationnel, administratif ou autre.** Notre intention ici est de sonder la population cible pour tenter de déterminer à quel niveau se trouvent les principales difficultés qui résultent de la mise en place d'un système combinant deux modes d'enseignements dispensés à un même public.

Ce sont là les éléments essentiels de l'étude qui ont été explorés au travers de l'enquête et qui seront examinés dans la section analyse des résultats. Ils seront ensuite confrontés aux informations récoltées au niveau de la revue de la littérature dans la discussion pour aboutir, nous l'espérons, à la formulation de pistes pour un enseignement immersif plus performant.

3.1.2. Public cible

Afin d'obtenir une vue la plus complète possible de la question, il a été décidé d'interroger les **directions et enseignants de toutes les écoles immersives du fondamental répertoriées par la FW-B** sur le site *enseignement.be*. Il s'agit donc au sens strict du terme d'un recensement des directions et instituteurs des écoles immersives.

Au total, pas moins de **163** directions d'écoles fondamentales/maternelles/primaires¹¹ ont été sollicitées pour participer à l'enquête et inciter leur personnel enseignant à faire de même. Il s'agit de :

- 118 directions d'écoles organisant l'immersion néerlandaise,
- 41 directions d'écoles organisant l'immersion anglaise,
- 4 directions d'écoles organisant l'immersion allemande.

Ces écoles sont réparties sur les six provinces que compte la FW-B (Brabant wallon, Bruxelles capitale, Hainaut, Liège, Luxembourg, Namur). Elles dépendent aussi bien de l'enseignement officiel que de l'enseignement libre.

La grande majorité de ces écoles couvrent à la fois l'enseignement maternel et l'enseignement primaire. Un petit nombre d'établissements ne comptent que des classes maternelles. Quelques autres établissements ne regroupent que des classes s'inscrivant dans un cycle 2,5 - 8 ans ou un cycle 8 - 12 ans. Plusieurs écoles organisent l'immersion en parallèle avec un enseignement traditionnel.

Dans certains cas, la direction de plusieurs établissements est assurée par un seul directeur, dans d'autres, deux directions sont impliquées, l'une pour le cycle inférieur, l'autre pour le cycle supérieur. Les directions de plusieurs écoles n'ont été comptabilisées qu'une fois.

3.1.3. Échantillon

L'échantillon réalisé, c'est-à-dire l'ensemble des répondants, est composé de 38 directions, 34 enseignants exerçant en français et 30 enseignants exerçant en langue cible.

¹¹ Pour rappel, ce nombre correspond au nombre total d'écoles en immersion en FW-B après regroupement des implantations portant le même numéro FASE et/ou dépendant d'une même direction.

Le taux de participation des différents acteurs de l'immersion n'est mesurable que pour la catégorie « direction », laquelle est représentée par un peu moins d'un quart de sa population. Les catégories « enseignants en français (L1) et enseignants en langue cible (L2) n'étant pas chiffrées à la base, il nous est impossible d'évaluer dans quelle proportion les enseignants de ces deux catégories ont participé à l'enquête. Néanmoins, étant donné que le nombre d'enseignants dépasse forcément le nombre de directions, on peut en déduire que les enseignants ont été proportionnellement nettement moins nombreux à répondre au questionnaire que les directions.

Au vu de ces observations, le nombre total de participants est probablement fort réduit comparativement à ce que doit être l'ensemble de la population cible. Il est donc hasardeux de vouloir tirer des conclusions généralisables sur base des témoignages récoltés. Il est probable que les personnes ayant répondu au questionnaire soient celles qui portent le plus grand intérêt à la question. Elles ne sont donc pas forcément représentatives de ce que pourrait penser l'ensemble du corps enseignant et des directions directement concernés par l'enseignement immersif.

3.1.4. Dispositif expérimental

L'approche choisie pour récolter les données se voulait avant tout quantitative. Afin de récolter des informations ciblées, trois questionnaires électroniques distincts ont été élaborés, destinés soit aux directions d'écoles en immersion, soit aux enseignants exerçant en français ou aux enseignants exerçant en langue cible.

Le temps nécessaire pour répondre aux différentes questions a été évalué à une vingtaine de minutes par questionnaire. Les questions étaient pour la plupart des questions fermées pour lesquelles il suffisait de cocher une case en guise de réponse (voir annexe 7.4.).

Une dimension qualitative a également été apportée à l'enquête au travers de questions ouvertes proposées à différents endroits du questionnaire pour permettre aux participants d'apporter des précisions par rapport à certaines de leurs réponses.

Enfin, l'anonymat a été garanti aux participants pour qu'ils puissent s'exprimer en toute liberté.

3.1.4.1. De la conception à l'administration et l'exploitation des questionnaires

Avant de concevoir les questionnaires, une « checklist » des différents éléments à prendre en compte a été constituée après lecture de l'ouvrage de de Vaus (2002) (annexe 7.3.).

Le schéma expérimental de l'étude a ensuite été élaboré comme suit :

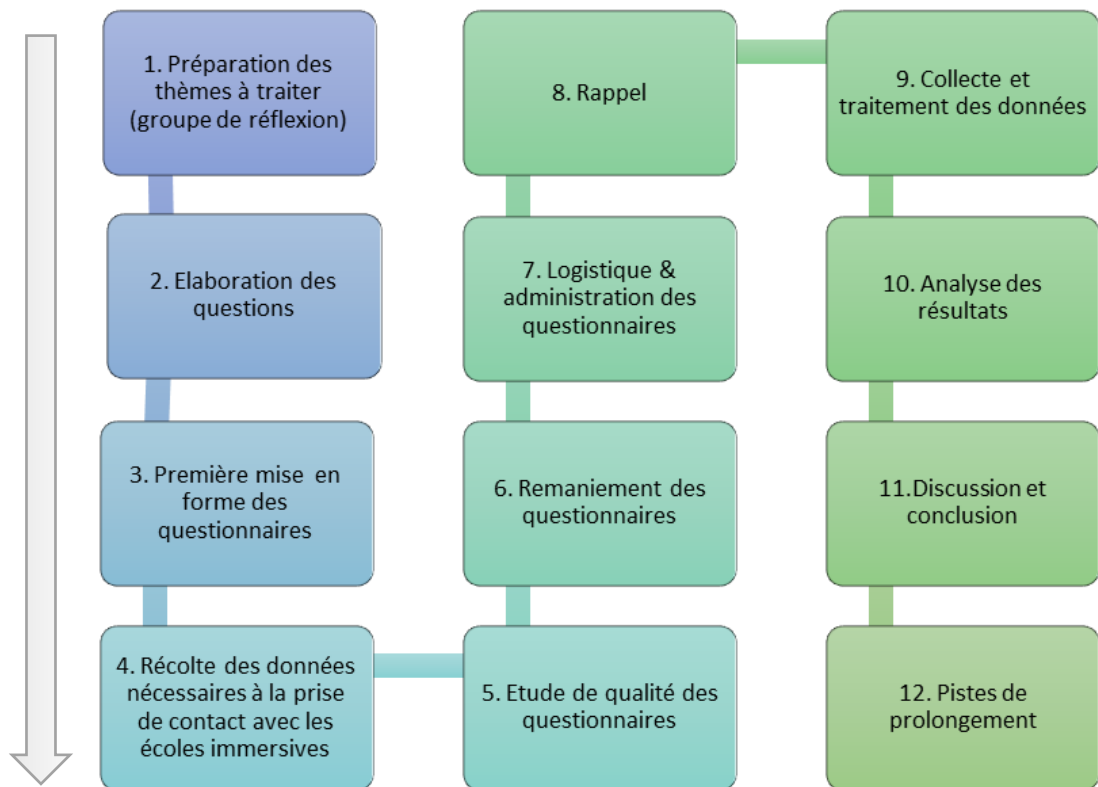


Figure 7 - Schéma reprenant les différentes étapes du dispositif d'administration et d'exploitation des questionnaires

1. Dans un premier temps, une séance de réflexion a été organisée avec la participation de Madame De Rivière, à l'époque chargée de mission de la Maison des Langues de Liège pour le volet immersif, d'une enseignante en langue d'immersion professant dans un établissement pratiquant l'immersion en allemand ainsi que d'une enseignante en langue d'immersion issue d'un établissement pratiquant l'immersion en anglais. L'objectif de cette réunion était de réfléchir aux spécificités de l'enseignement immersif dans son fonctionnement et de relever les difficultés éventuelles que pourraient rencontrer la direction et les enseignants dans le cadre de leur profession. Une série de points ont ainsi pu être identifiés et développés. Ils ont en réalité constitué les différentes sous-hypothèses de recherche de ce travail.

Dans un second temps, une rencontre a été planifiée avec Monsieur De Grieve, inspecteur de langues modernes pour l'enseignement fondamental en FW-B. Lors de cette rencontre, les éléments utiles à l'enquête ont été sélectionnés et complétés par d'autres informations transmises par l'inspecteur.

2. Suite à ces deux réunions, les modalités de rédaction des questionnaires ont été établies et une première ébauche des questionnaires a été réalisée.
3. Il s'est ensuite agi de réfléchir à la manière dont les questionnaires allaient être mis en forme et diffusés. Afin de faciliter la récolte et le traitement des données, le choix s'est posé sur la préparation de questionnaires électroniques directement téléchargeables à partir d'un site internet créé pour la circonstance et accessible à partir de l'adresse suivante :

<https://moeskimousse.wixsite.com/immersionFW-B>



Figure 8 - Capture d'écran de la page d'accueil du site internet donnant accès aux enquêtes électroniques

Deux programmes permettaient la mise en page électronique des questionnaires : le programme Qualtrics ainsi qu'un programme interne à la Faculté des sciences de l'éducation accessible sur le site internet de l'ULiège. C'est ce dernier qui a été retenu pour la facilité de gestion des données qu'il présentait.

4. L'étape suivante a consisté à rassembler les informations nécessaires à la transmission des questionnaires au public cible concerné. La liste des écoles en immersion en 2017-2018 sur le site « enseignement.be » n'étant pas suffisamment détaillée, les informations manquantes telles que les numéros de téléphone, noms et adresses électroniques des directions de tous les établissements immersifs ont dû être recherchées sur internet.
5. La liste de distribution enfin prête et le questionnaire rédigé dans une forme plus aboutie, l'heure était venue de passer à la phase test du questionnaire, phase indispensable avant sa diffusion dans toutes les écoles fondamentales en

immersion de la FW-B. L'équipe pédagogique de l'école communale de Rotheux a accepté de se prêter à l'exercice. La direction, quatre enseignantes L1 et cinq enseignantes L2 ont répondu aux questions dans des conditions similaires aux conditions réelles de passation des questionnaires. Le test s'est déroulé dans la salle des professeurs, au cours d'une réunion d'équipe. Les enseignantes ont utilisé leur gsm ou les ordinateurs de l'école pour compléter les questionnaires ; elles étaient invitées à s'exprimer oralement dès qu'une question leur paraissait imprécise, incomplète, superflue ou encore inadaptée.

6. Un enregistreur placé au centre de la pièce devait permettre ultérieurement de prendre en compte toutes les remarques formulées par les différents intervenants afin de remanier les questionnaires pour qu'ils puissent être enfin diffusés.
7. Les trois questionnaires ont ensuite été transmis au public cible selon la procédure suivante (voir annexe 7.1.) :
 - annonce de l'enquête par courrier postal adressé personnellement à toutes les directions d'écoles fondamentales organisant un enseignement immersif ;
 - contact téléphonique avec les directions des écoles concernées pour expliquer plus en détails l'objectif de l'enquête, aborder les modalités pratiques et vérifier l'exactitude de l'adresse mail (un contact personnel a pu ainsi être établi avec la moitié des directions d'écoles en immersion) ;
 - envoi d'un mail avec les détails pratiques permettant aussi bien aux directions qu'aux enseignants de compléter les questionnaires. Une quinzaine de jours après les premiers contacts, un mail remerciant les premiers participants d'avoir répondu à l'enquête et incitant les autres à le faire a été envoyé à l'ensemble des écoles en immersion.
8. Après la date de clôture de l'enquête, les données ont été transférées sur un document excel à partir duquel elles allaient pouvoir être exploitées.

Le cadre étant posé pour la conception de la recherche, nous pouvons à présent passer à l'analyse des résultats.

3.2. Présentation des résultats

Le choix a été fait de présenter les résultats de l'enquête en quatre chapitres distincts. Le premier chapitre sera consacré aux informations d'ordre général, le second portera sur les pratiques pédagogiques des enseignants exerçant dans un programme immersif, le troisième traitera des spécificités de ce type d'enseignement tandis que les difficultés propres à l'enseignement immersif seront abordées dans le dernier chapitre.

Pour permettre une meilleure lisibilité des résultats, un certain nombre d'éléments seront codés de la manière suivante :

L1 = langue de scolarisation, en l'occurrence le français
L2 = langue cible ou langue d'immersion
Ens = enseignant
Dir = direction
FR = français
NL = néerlandais
EN = anglais
DE = allemand
2L = 2 langues cibles
M = maternelle
P = primaire
O = oui
N = non
FW-B = Fédération Wallonie Bruxelles
jnsp = je ne sais pas
tjrs = toujours
<u>En ce qui concerne les questionnaires</u> , les questions précédées de la lettre D font référence au questionnaire adressé aux directions d'écoles en immersion; la lettre C fait référence au questionnaire adressé aux enseignants exerçant en langue cible et la lettre F au questionnaire complété par les enseignants exerçant en français.

En début de questionnaire, il a été demandé aux participants de mentionner un numéro de référence pour leur école. Ce numéro devait permettre, d'une part, de savoir combien d'établissements différents ont participé à l'enquête et, d'autre part, d'effectuer éventuellement des recoupements entre les réponses des différents acteurs d'un même établissement.

Au total, 19 établissements différents ont été mentionnés par les enseignants L1 et 20 établissements par les enseignants L2. Trois enseignants L1 et quatre enseignants L2 n'ont pas mentionné de numéro de référence. Neuf établissements comptent des questionnaires remplis par les trois populations cibles.

Les questionnaires sous forme de tableau avec modalités de réponses ainsi que l'ensemble des fréquences par variable se trouvent en annexes 7.4 et 7.5.

3.2.1. Informations d'ordre général

Ce premier chapitre présente les principales informations qui ressortent de l'enquête à propos des établissements représentés ainsi que le profil des répondants, leurs compétences en langue cible, les résultats des élèves au CEB et l'accessibilité de l'enseignement immersif.

3.2.1.1. Description des établissements représentés

Tant au niveau des trois sous-échantillons de cette étude (directions, enseignants L1 et enseignants L2) qu'à l'échelle de la FW-B, les écoles en immersion néerlandaise représentent la majorité des établissements immersifs. Viennent ensuite les écoles en immersion anglaise (particulièrement bien représentées dans la catégorie enseignants L2) et enfin les écoles en immersion allemande. C'est ce qu'illustre la figure 9.

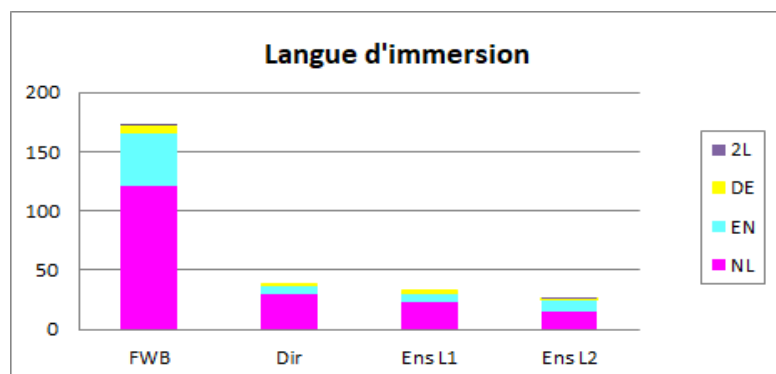


Figure 9 - Langue cible des établissements représentés par les 3 catégories de répondants comparativement à l'ensemble des écoles en immersion de la FW-

La majorité des établissements dans lesquels professent les participants se situent aussi bien en milieu urbain que rural. Seules quelques écoles sont localisées en périphérie.

Comme l'illustre la figure 10, toutes les provinces du territoire de la FW-B sont représentées dans les trois échantillons, mais globalement, ce sont les provinces de Luxembourg et de Liège qui sont proportionnellement les mieux représentées.

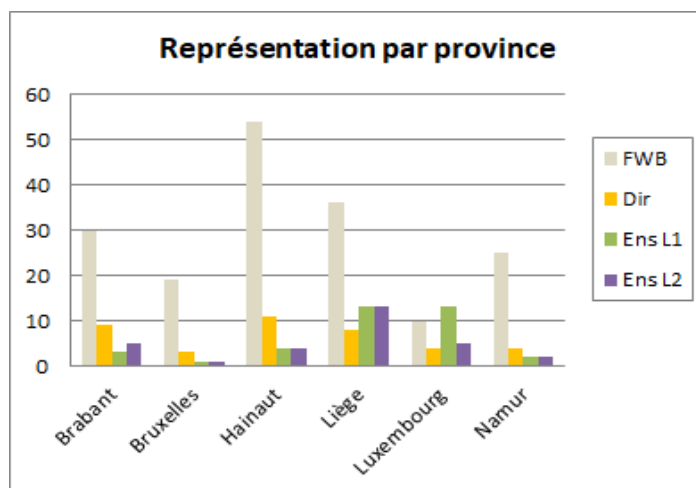


Figure 10 - Répartition des établissements représentés par les répondants en fonction de la province dans laquelle ils se situent, comparativement à l'ensemble des écoles en immersion de la FW-B

Enfin, au niveau des réseaux, à l'exception du réseau libre subventionné non confessionnel qui a été mentionné par un enseignant L2, probablement par erreur puisqu'aucune école en immersion n'est répertoriée dans ce type de réseau, on observe une représentation différente pour les trois échantillons, comme le montre la figure 11 :

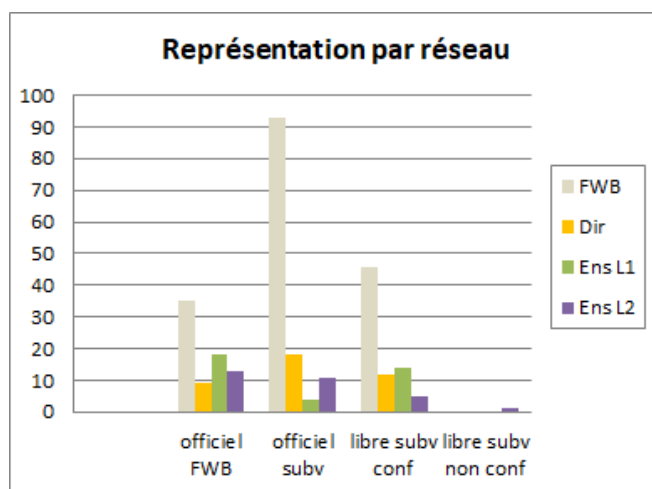


Figure 11 - Répartition des établissements représentés par les répondants en fonction du réseau auquel ils appartiennent, comparativement à l'ensemble des écoles en immersion de la FW-B

D'autres informations d'ordre général relatives aux caractéristiques des établissements représentés ressortent également des questionnaires :

- D'après le questionnaire direction, l'immersion débute généralement en 3e maternelle. Une seule école de l'échantillon propose l'enseignement immersif à partir de la première année de l'enseignement primaire.

- La plupart des écoles représentées dans l'échantillon "directions" ont débuté l'immersion après 2002 et six établissements n'ont pas encore réalisé un cycle complet d'enseignement immersif, ce qui aura des répercussions sur l'interprétation de certaines données liées notamment au CEB et aux systèmes d'évaluation mis en place.
- Par ailleurs, il apparaît qu'un nombre limité d'écoles n'organisent les cours que pour la maternelle et le début du primaire (cycle 2,5-8), tandis que d'autres couvrent uniquement les années qui vont de la 3e primaire à la 6e primaire (cycle 8-12). Cette information sera également à prendre en compte dans l'exploitation des résultats et la discussion.
- Enfin, l'indice socio-économique (encadrement différencié) des écoles représentées dans le questionnaire direction varie de 1 à 20 avec un nombre plus important d'établissements se situant entre 10 et 20.

3.2.1.2. Profil des participants

Les informations qui suivent concernent les caractéristiques générales des trois sous-échantillons de l'étude.

En ce qui concerne le **genre** des participants, on constate, sans surprise, que la grande majorité des enseignants sont de sexe féminin. Au niveau des directions, par contre, la parité est respectée (19 hommes pour 20 femmes).

Quant à l'**âge** des répondants, toutes les tranches d'âge entre 21 ans et 60 ans sont représentées au niveau des enseignants. Du côté des directions, comme on peut aisément s'en douter, la plupart des participants ont entre 41 et 60 ans.

Autre information utile : la moitié des enseignants en immersion sont natifs dans la langue d'immersion et un quart de l'échantillon L2 a séjourné dans un pays où on parle la langue cible.

Les directeurs sont aussi bien novices que chevronnés dans leur fonction.

Comparaison des profils des enseignants L1 et L2

Les éléments du questionnaire relatifs au profil des enseignants (leur expérience scolaire ou autre, les titres dont ils disposent, etc.) ont été repris dans un tableau comparatif afin de permettre une compréhension plus immédiate des similitudes et/ou différences entre les deux catégories d'enseignants:

Tableau 1- Tableau comparatif des profils enseignants L1 et L2

	Enseignants L1 (36 participants)	Enseignants L2 (30 participants)
Années d'expérience en tant qu'enseignant	La plupart des enseignants L1 sont en fonction dans leur école depuis plus de 10 ans; bon nombre d'entre eux comptent plus de 15 années d'expérience dans l'enseignement.	Un tiers des enseignants L2 sont en fonction dans leur école depuis plus de 10 ans. Près de la moitié des enseignants L2 n'ont pas d'expérience dans l'enseignement non immersif. Les autres ont pour la plupart enseigné dans une école traditionnelle en FW-B ou dans leur communauté ou pays d'origine.
Années d'expérience en immersion	Pas d'application.	La moitié des enseignants L2 ont plus de 6 années d'expérience dans l'enseignement immersif.
Nombre d'établissements « fréquentés » les trois premières années	11 enseignants L1 sur 36 ont travaillé dans un seul établissement durant les trois premières années de leur carrière, les autres ont été employés par 2, 3, 4, 5 établissements ou plus encore.	22 enseignants L2 sur 30 ont travaillé dans un seul établissement durant les trois premières années de leur carrière, 7 ont été employés par 2 établissements, un seul enseignant a travaillé dans 3 établissements.
Expérience professionnelle hors enseignement	7 enseignants L1 ont travaillé dans d'autres secteurs que l'enseignement (travail en usine, halte-garderie).	13 enseignants L2 ont travaillé dans d'autres secteurs que l'enseignement (secteur commercial, animation en langues, secrétariat, vente, réceptionniste, éducatrice).
Titre pédagogique	Tous disposent du titre pédagogique requis.	16 enseignants L2 possèdent le titre requis, 9, un titre suffisant et 5, un titre de pénurie listé (candidature philologie germanique, graduat en secrétariat de direction, CESS, article 20).
Statut	La majorité des enseignants sont nommés - certains depuis plus de trente ans. 5 sont temporaires prioritaires. 4 sont intérimaires.	Un peu plus de la moitié des enseignants sont nommés (depuis maximum 12 ans). Les autres (12) sont temporaires (prioritaires). Un seul enseignant L2 est intérimaire.
CCALI ¹²	Pas d'application.	14 enseignants L2 possèdent le CCALI, 16 ne l'ont pas encore obtenu.
Certificat FR	Pas d'application.	Tous les enseignants concernés sont en possession du certificat nécessaire.
Stabilité d'emploi	Cinq sixièmes des enseignants estiment qu'il est plus facile pour les enseignants en langue cible d'obtenir un emploi stable dans l'enseignement que pour les enseignants exerçant en français.	Trois quarts des enseignants estiment qu'il est plus facile pour les enseignants en langue cible d'obtenir un emploi stable dans l'enseignement que pour les enseignants exerçant en français.

¹² CCALI : Certificat de Connaissance Approfondie d'une Langue en vue de l'enseignement de cours en langue d'Immersion

Emploi actuel	31 enseignants sur 36 travaillent actuellement dans une seule école.	28 enseignants sur 30 travaillent actuellement dans une seule école.
Charge hebdomadaire	24 enseignants L1 exercent à temps plein (26 périodes en maternelle et 24 périodes en primaire), 4 enseignants sont employés à mi-temps (12 et 13 périodes), 6 autres occupent un temps partiel comportant 16 à 20 périodes de cours par semaine. 2 enseignants ne prestent qu'une heure dans l'établissement.	Les questions adressées à l'échantillon L2 ont été formulées de manière incomplète et n'ont pas permis d'obtenir des informations univoques sur la question.
Années dans lesquelles l'enseignant donne cours	Les enseignants L1 exercent aussi bien en maternelle qu'en primaire. Certains (3) donnent cours à des classes regroupées, 18 participants donnent cours dans une seule année, 10 dans 2 années et 6 dans plus de 2 années. 2 participants n'ont pas complété cette question.	Les enseignants L2 enseignent aussi bien en maternelle qu'en primaire. 8 enseignants donnent cours dans une seule année (dont 3 en M3 et 2 en P1), 11 enseignants donnent cours dans 2 années et 10 enseignants dans plus de 2 années. 1 participant n'a pas complété la question.

Les données du tableau ci-dessus permettent de tirer un certain nombre de tendances quant aux caractéristiques des enseignants L2.

Dans l'ensemble, on peut dire que par rapport aux enseignants L1, les enseignants L2 trouvent plus facilement un emploi stable dans l'enseignement, même si bon nombre d'entre eux ne sont pas nécessairement en possession du titre requis. On constate également qu'un nombre non négligeable d'enseignants L2 proviennent d'autres secteurs que l'enseignement, ce qui pourrait expliquer que près de la moitié d'entre eux n'aient pas d'expérience dans l'enseignement non immersif. En outre, ils sont nombreux à exercer dans plusieurs années mais dans la grande majorité des cas, ils professent dans un seul établissement. Enfin, il nous semble important de souligner le fait que la moitié des enseignants L2 ne sont pas encore en possession du CCALI. Une analyse plus fine montre que parmi les 16 enseignants ne possédant pas le CCALI, quatre sont à la fois natifs et détenteurs d'un titre requis, ce qui pourrait les mettre en position de ne pas devoir passer le certificat.

3.2.1.3. *Compétences en langue cible des différents acteurs*

La connaissance de la langue cible n'est pas nécessairement le seul apanage des enseignants L2. Il nous semblait intéressant de récolter l'opinion des représentants des trois sous-échantillons par rapport à cette question.

Compétences en L2 des enseignants en immersion

La moitié des participants estiment avoir toutes les compétences nécessaires pour enseigner dans la langue d'immersion. L'autre moitié se sent apte à enseigner dans la langue d'immersion mais désirerait parfaire certaines connaissances. Les uns expriment par exemple le souhait d'améliorer leurs compétences rédactionnelles en langue cible tandis que d'autres souhaiteraient mieux comprendre les mécanismes d'apprentissage d'une langue étrangère qui sont mis en place chez les enfants.

La moitié des participants souhaiteraient également perfectionner leurs connaissances culturelles liées à la langue cible.

Pour tenter de sonder de manière plus objective le niveau de maîtrise de la langue cible des enseignants L2, il leur a été demandé de se situer sur l'échelle du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)¹³. Les participants qui connaissaient le CECRL (un peu plus de la moitié de l'échantillon) ont estimé que leur niveau équivalait à un B2 (3 participants), un C1 (4 participants) ou un C2 (6 participants). Les autres participants n'ont pas pu s'évaluer correctement ; le niveau A1 a été mentionné par la plupart d'entre eux, ce qui est hautement improbable puisqu'il s'agit du niveau le plus bas de l'échelle.

Enfin, une petite moitié des enseignants ont participé à des programmes linguistiques à l'étranger, dans le cadre de leurs études, en tant que "fille au pair", lors d'un stage ou dans une famille d'accueil.

Connaissances qu'ont les directions de la langue cible de leur établissement

Le tableau 2 illustre le degré d'aisance des directions avec la langue d'immersion de leur établissement (de 1 = pas du tout à l'aise, à 4 = tout à fait à l'aise) dans diverses situations d'interaction au sein de l'école.

¹³ Pour plus de détails au sujet des compétences à atteindre aux différents niveaux prévus par le Cadre européen, voir annexe 7.2.

Tableau 2 - Degré d'aisance des directions avec la langue d'immersion

	1	2	3	4
Observation des enseignants L2 en classe	6	10	12	11
Compréhension des consignes des enseignants L2	7	9	13	10
Interaction élèves/enseignants dans la langue cible	10	5	14	10
Interaction entre enseignants en L2	15	11	8	5

Dans l'ensemble, on constate que c'est une minorité de directeurs qui se sentent vraiment à l'aise avec la langue d'immersion de leur établissement. Ils se sentent davantage compétents dans le contexte de la classe, lorsqu'ils observent le déroulement d'une leçon et que les enseignants donnent des consignes et interagissent avec les élèves. Par contre, en présence d'interactions entre enseignants dans la langue cible, la majorité des directions ne se sentent pas à l'aise.

Le fait de connaître la langue d'immersion pratiquée dans l'école dont ils ont la responsabilité semble être un élément important aux yeux d'un certain nombre de directions. Un peu plus de la moitié d'entre elles estiment en effet que la méconnaissance de la langue cible constitue un handicap. Selon elles, connaître la langue cible se justifie dans les circonstances suivantes :

- pour contacter les enseignants L2 et les évaluer lors de l'entretien d'embauche,
- pour s'adresser aux enfants néerlandophones dans leur langue,
- pour montrer la reconnaissance des 2 cultures (L1 et L2), ce qui selon un témoignage constitue un des fondements de l'enseignement immersif,
- pour permettre une bonne compréhension des uns et des autres lors des réunions d'équipe,
- pour être en mesure de vérifier le niveau des apprentissages,
- pour pouvoir communiquer avec d'autres directions qui ne parlent pas français,
- pour effectuer un remplacement éventuel.

Que pensent les enseignants L1 de la nécessité pour eux de connaître la langue cible pratiquée dans leur établissement immersif ?

Les avis sont partagés et peuvent être résumés comme suit : les uns estiment que la connaissance de la langue cible de leur établissement n'est pas nécessaire et qu'il s'agit davantage d'un confort personnel. Les autres, par contre, considèrent que cette

connaissance est utile pour communiquer avec les enseignants L2 et montrer aux élèves leur intérêt pour cette langue. Ils pensent également que des rudiments sont nécessaires pour relier plus facilement la langue à la culture.

Il est à noter que trois quarts des participants souhaiteraient améliorer leurs connaissances de la langue d'immersion de leur établissement et trois cinquièmes aimeraient développer des compétences afin de pouvoir traiter de la multiculturalité et de la lutte contre les stéréotypes.

Pour clôturer ce chapitre, voici les éléments livrés par l'enquête quant à l'influence de l'immersion sur les résultats des élèves au CEB ainsi qu'à la manière dont les enseignants L1 perçoivent l'accessibilité de l'enseignement immersif.

3.2.1.4. L'immersion influence-t-elle les résultats des élèves au CEB ?

À une exception près, l'ensemble des directions affirment que les meilleurs résultats au CEB sont obtenus par les classes immersives. Il faut cependant noter ici que certaines écoles n'ont pas encore organisé l'immersion jusqu'en 6e primaire.

Selon les directions, les facteurs observés dans la section immersive et susceptibles d'expliquer cette différence sont :

- l'encadrement mis en place pour les élèves en difficulté ;
- les qualités qui semblent caractériser les élèves : une meilleure concentration, un sens de l'effort, une motivation, un plus grand engagement dans la tâche, une certaine autonomie, la recherche individuelle de solutions, de compétences à développer ;
- une différence de niveau social (les enfants de la section traditionnelle sont plus souvent issus de familles plus défavorisées, pour lesquelles l'école n'est pas une priorité, les élèves en immersion sont davantage suivis par leurs parents qui accordent une place plus importante à l'école en général).

3.2.1.5. Perception des enseignants L1 par rapport à l'accessibilité de l'immersion

Les éléments présentés dans cette section ont été fournis par les enseignants L1 à qui il a été demandé s'ils estimaient que tous les enfants étaient capables de suivre l'enseignement immersif et de préciser leur point de vue.

Le tableau ci-dessous reprend les principales réflexions au travers desquelles l'immersion est perçue comme étant réservée à une certaine catégorie d'enfants (accessibilité restreinte) :

Ceux qui ne sont pas capables de suivre l'immersion sont aussi ceux qui éprouvent des difficultés en français.
Tous les enfants éprouvant des difficultés en langue française, - les enfants avec dys... - les enfants non suivis à domicile, - les enfants parlant déjà une autre langue à la maison, - les enfants non motivés
Des enfants qui ont à la base une méconnaissance de la langue française, de grosses lacunes ou des gros problèmes langagiers ou d'importants soucis de prononciation ou de gros retards dans divers domaines sont d'autant plus sujets au décrochage voire à l'échec. Ce qui me tracasse le plus c'est que l'apport d'une deuxième langue dans ces cas-là soit la goutte qui fasse déborder le vase et qui pour ces enfants leur fasse prendre les apprentissages en aversion. (J'ai vécu le cas d'une petite fille pour qui c'était le trop et qui de ce fait perturbait constamment la classe, si ce n'est dans les moments plus ludiques ou de créativité).
il faut des enfants motivés et des élèves avec des capacités.
Certains élèves décrochent à un moment. Le côté anglophone est assez dur, on leur demande d'écouter, de parler, de comprendre, de penser dans une autre langue que la leur. C'est épuisant. Certains élèves décrochent: ils sont trop lents, avec des difficultés d'apprentissage...
On a ou pas l'oreille.
Non car les enfants ne partent pas tous égaux face à la compréhension du français, et donc ça peut poser problème pour la seconde langue.
À condition de ne pas avoir un handicap mental, l'immersion peut parfois prendre trop d'énergie chez des enfants plus faibles.

Verbatim 1 - Illustration 1 de l'accessibilité de l'enseignement immersif (extrait des réponses à la question F42_a)

A contrario, d'autres témoignages vont davantage dans le sens d'un enseignement accessible à tous :

Ce n'est pas parce qu'un enfant est en difficulté qu'il n'est pas capable de suivre un enseignement immersif lorsqu'il est pratiqué comme nous le pratiquons. Je fais des remédiations avec l'enfant en difficulté mais ses difficultés ne sont pas liées à la langue cible. Je suis persuadée qu'un enfant en immersion développe plus vite ses facultés d'apprentissage qu'un autre.
Je suis émerveillée par la capacité qu'ont les enfants à entrer dans une langue et à y trouver du plaisir, à condition que la régularité de présence à l'école soit vécue. Dans notre classe, c'est de toute façon respecté dans 99% des cas. - Quant à moi, je trouve que c'est la plus belle opportunité qui ait été trouvée jusqu'à présent pour entrer dans une seconde langue en milieu scolaire. - Les enfants n'apprennent pas le néerlandais, ils VIVENT le néerlandais au fil des heures et des jours à travers toutes les activités proposées en 3ème maternelle. - Quand les enfants seront à l'école primaire, ils pourront construire et structurer grammaticalement leur langue maternelle mais également vers la 4ème primaire, ils apprendront à le faire avec la seconde langue. - Deux fois, nous avons vécu d'accueillir une petite fille non pas en immersion néerlandaise mais en submersion française. En effet, aucune des deux ne prononçait un mot de français en arrivant en classe et c'est au fil des mois qu'elles se sont éveillées à la langue française mais ce qu'elles étaient perdues au début de l'année avec moi! Par contre avec ma collègue néerlandophone, elles étaient comme des poissons dans l'eau !

Verbatim 2 - Illustration 2 de l'accessibilité de l'enseignement immersif (extrait des réponses à la question F42_a)

Les avis quant à l'accessibilité de l'enseignement immersif sont donc partagés.

3.2.2. Informations d'ordre pédagogique

Ce deuxième chapitre est consacré aux pratiques pédagogiques propres aux enseignants professant dans une école immersive. Les pratiques des enseignants L2 seront comparées à celles des enseignants L1 ainsi qu'aux pratiques habituellement observées dans l'enseignement traditionnel.

3.2.2.1. Pratiques pédagogiques communiquées par les enseignants L1 et L2

Trois types de pratiques pédagogiques ont été sondés. Leur choix a été effectué sur base des hypothèses de recherche selon lesquelles il pourrait y avoir des différences au niveau des besoins et usages pédagogiques entre enseignants L1 et enseignants L2 en ce qui concerne

- le recours régulier ou non au travail de groupe,
- l'utilisation de manuels spécifiques,
- l'utilisation des outils TIC.

Le tableau ci-dessous met en regard les réponses fournies par les deux catégories d'enseignants à ce sujet :

Tableau 3 - Tableau comparatif des pratiques pédagogiques des enseignants L1 et L2

Enseignants L1	Enseignants L2
Travail de groupe	
En termes de fréquences, deux tiers des enseignants L1 recourent au travail de groupe au moins une fois par semaine. (Précisions/travail de classe : ateliers autonomes, intelligences multiples, « flexible seating »)	Quasi deux tiers des enseignants L2 effectuent des travaux de groupe au moins une fois par semaine
Manuel spécifique	
Deux tiers des enseignants L1 utilisent un manuel spécifique au moins une fois par semaine. Précisions apportées concernant le manuel utilisé <ul style="list-style-type: none"> • Oxford University Press (enseignante L2) • livre d'exercices • manuel du décret, manuel math • azimut Sacha • manuels remaniés (déclic, azimut, tip top) 	26 enseignants sur 30 déclarent utiliser un manuel spécifique au moins une fois par semaine Précisions apportées concernant le manuel utilisé : <ul style="list-style-type: none"> • veilig leren lezen - leerkrachtassistance, • Katapult • livres ou manuels en anglais • manuels traduits par l'enseignant

Enseignants L1	Enseignants L2
Outils TIC	
<p>Les outils TIC sont relativement peu utilisés par les enseignants L1. Seul un tiers des participants déclare en faire usage au moins une fois par semaine.</p> <p>Néanmoins, Tous les participants sans exception considèrent que les outils TIC représentent “un plus” pour l’enseignement.</p> <p>Les outils les plus utilisés par ordre décroissant sont le TBI; le lecteur CD, l’ordinateur de classe et les tablettes.</p> <p>Les enseignants recourent principalement à des sites didactiques et à des jeux éducatifs ainsi qu’à des sites sans finalité particulière.</p>	<p>Un peu plus de deux tiers des enseignants utilisent des outils TIC de manière régulière (ordinateur de classe, tablettes, lecteur CD et TBI sont les plus utilisés). 6 enseignants mentionnent également l’utilisation d’une cyberclasse).</p> <p>Tous les enseignants, sauf un, estiment que les outils TIC sont « un plus » pour leur enseignement.</p> <p>Les enseignants recourent principalement à des sites didactiques, mais aussi à des sites généraux ainsi qu’à des jeux éducatifs.</p>

Au travers de ce tableau, il apparaît que c’est principalement au niveau de l’utilisation des outils TIC que les pratiques des enseignants L2 diffèrent de celles des enseignants L1. Même si tous les enseignants reconnaissent leur utilité, ces outils sont davantage mobilisés par les enseignants L2.

3.2.2.2. Différences entre classes immersives et classes traditionnelles

Dans l’ensemble, que ce soit au niveau des enseignants L1 et L2 ou des directions, il n’y a pas de différences notables relevées entre classes traditionnelles et classes immersives en ce qui concerne **la discipline ou la structure des cours**.

Quatre enseignants L2 observent une moins bonne discipline dans l’enseignement immersif. On pourrait ici se poser la question de savoir dans quel cycle ces enseignants professent. Une analyse plus détaillée des données montre qu’ils enseignent aussi bien en P1 qu’en P6. Il ne s’agit donc pas d’enseignants travaillant à un niveau spécifique de la scolarité immersive des élèves.

Dix enseignants L2 et six enseignants L1 ont par contre relevé d’autres différences. Selon eux :

- les parents d’élèves en immersion encouragent davantage leurs enfants dans leur scolarisation,
- les élèves en immersion sont souvent plus motivés pour l’école mais aussi plus vite fatigués et leur concentration se relâche plus rapidement,
- la façon d’enseigner en L2 est différente,

- les enseignants L2 sont confrontés au fait qu'il n'existe pas de curriculum spécifique pour l'enseignement immersif et qu'il est difficile de trouver des ressources didactiques dans la langue cible qui soient adaptées au programme belge.

Dans les établissements où une filière traditionnelle côtoie la filière immersive, les enseignants ont fait les constats suivants :

- les élèves en immersion dynamisent souvent le travail de classe de sorte que lorsque les enseignants se trouvent face à une classe sans élèves de la section immersive, ils sont amenés à modifier leurs pratiques ;
- les horaires doivent être adaptés en fonction des enfants qui sont en immersion. Il en résulte une moins grande flexibilité : la matière est déterminée en fonction des groupes classes et les projets sont plus difficiles à planifier. Il est également moins aisé de donner du sens aux apprentissages lorsque les périodes d'un même cours sont morcelées ;
- les enfants de la section immersive sont en général davantage suivis par leurs parents qui ont fait un choix explicite pour l'immersion. En général, ils n'ont pas de grosses difficultés d'apprentissage. Les groupes hors immersion s'en trouvent subséquemment déforçés.

Les directions ont elles aussi relevé d'autres différences comme l'illustrent les verbatims ci-après :

Les enfants sont plus ouverts dans des classes immersives et passent d'une langue à l'autre. La discipline des natifs avec le cool des francophones donnent une alchimie parfaite.
Le système pousse l'équipe à plus de collaboration. Certaines peurs (peur du manque de niveau, peur ...) poussent les enseignants à systématiser et valider chaque apprentissage. L'immersion met les enfants dans une plus grande dynamique projet.
Les enfants des classes immersives sont beaucoup plus critiques par rapport à la construction de la langue (français ou néerlandais). Ils font beaucoup plus vite les liens entre les deux langues, voient la langue comme un outil. Ils sont beaucoup plus ouverts à la différence.
La répartition des matières est très définie dans les classes d'immersion et moins bien définies dans les classes francophones, ce qui laisse plus de marge de manœuvre dans les classes francophones pour approfondir certaines matières.
La différence se situe surtout au niveau du suivi des parents. - Les enfants de la filière immersive sont mieux suivis, en général, que ceux de la filière traditionnelle. - Les parents qui ont fait le choix d'inscrire leur enfant dans la filière immersive sont conscients de l'importance d'être partenaires avec l'école. - - En général, les enfants qui ont des difficultés d'apprentissage en maternelle n'entrent pas dans la filière immersive. C'est là qu'on sent qu'un fossé se creuse.
L'implication des élèves dans les processus d'apprentissages ! - L'exigence, du point de vue travail, de l'enseignement immersif.

En immersion, les enseignants travaillent avec un enseignement explicite et beaucoup de manipulations (ce qui est positif).
Les enfants se considéraient un peu comme des enfants rois, nous avons donc remanié la disposition des classes et donc nous avons mélangé traditionnel/immersion
Beaucoup de concertation entre les membres du personnel : TB - Beaucoup plus fatigant autant pour les élèves que pour les enseignants

**Verbatim 3 - Illustration de la différence perçue entre classes immersives et classes traditionnelles par les directions
(extrait des réponses à la question D40_a)**

En résumé, les différences mentionnées par les directions en faveur des enfants inscrits dans un système immersif recourent en grande partie les observations faites par les enseignants. Elles concernent aussi bien les caractéristiques des élèves considérés comme plus ouverts, plus investis dans la tâche et sensibles aux aspects métalinguistiques, que les pratiques enseignantes basées sur la collaboration et un suivi minutieux des apprentissages. Les directions tout comme les enseignants notent également une implication accrue des parents dans la scolarité de leurs enfants. Enfin, l'approche immersive est considérée par les directions comme plus exigeante au niveau du travail demandé, limitée par des contraintes horaires dans sa marge de manœuvre et davantage orientée vers les manipulations et un enseignement explicite.

3.2.2.3. Informations relatives à la manière dont les pratiques des enseignants L1 sont influencées ou non par la présence de l'immersion dans l'école

A la question dans laquelle il leur était demandé si l'immersion modifiait leurs pratiques pédagogiques, 32 enseignants ont répondu par l'affirmative. Quatre enseignants estiment qu'il n'y a pas d'effet particulier de l'immersion sur leur enseignement. Rien n'indique la présence d'un dénominateur commun entre ces quatre enseignants.

Afin de faire ressortir des informations plus précises par rapport à cette thématique, les participants ont été invités à détailler leur point de vue. Voici en résumé les différents éléments qui ont été mentionnés :

- les concertations avec l'enseignant L2 sont indispensables. Elles permettent d'assurer la continuité au niveau de l'enseignement des matières ainsi que le suivi des élèves;
- étant donné que le temps alloué à l'enseignement des matières en français est limité et que les programmes doivent être respectés, l'enseignant francophone travaille davantage de manière frontale et à un rythme plus rapide, en se

concentrant prioritairement sur les apprentissages relatifs aux compétences à certifier en fin de cycle ;

- si les enfants en ressentent le besoin, certaines matières sont vues aussi bien en langue cible qu'en français pour faciliter certains apprentissages (en mathématiques et en éveil, par exemple) ;
- la pédagogie doit être pensée en lien avec la langue cible.

3.2.3. Spécificités de l'enseignement immersif

Ce troisième chapitre de l'analyse des résultats est consacré à différents aspects de l'enseignement immersif qui sont directement liés à ce type d'enseignement au niveau de sa mise en place et de son organisation au quotidien.

3.2.3.1. *Mise en place de l'immersion*

Lors de sa mise en place, l'immersion a parfois engendré des tensions avec les écoles avoisinantes. Les principaux éléments de tension mentionnés par les directions sont les suivants :

- crainte des enseignants pour la conservation de leur emploi,
- augmentation du nombre d'élèves au sein des écoles immersives et conséquemment crainte de la perte d'élèves dans les écoles avoisinantes,
- peur d'une certaine concurrence,
- incompréhension et jalousie envers le soutien communal en faveur des écoles immersives.

Dans la moitié des cas, l'immersion était déjà en place lorsque les directeurs sont entrés en fonction dans leur établissement. Six directeurs sur 39 ont été les initiateurs du projet et cinq d'entre eux ont fait partie du groupe initiateur.

3.2.3.2. *Inscriptions (avec ou sans liste d'attente) et abandons*

Pour la moitié des établissements, une liste d'attente a dû être constituée. Les établissements concernés se situent aussi bien en milieu urbain que rural ou encore en périphérie. L'indice socio-économique de ces écoles varie de 1 à 20, les langues d'immersion sont soit le néerlandais, soit l'anglais, l'année d'instauration de l'immersion se situe entre 1990 et 2016. Sur base de ces éléments, il est difficile de dégager l'un ou l'autre facteur pouvant expliquer la présence d'une liste d'attente.

En ce qui concerne les critères de priorité en vigueur pour les inscriptions, les plus fréquemment utilisés par les directions sont : l'ordre d'inscription (« premier inscrit premier servi »), ainsi que la fratrie. Vient ensuite le critère « enfant de la commune ». D'autres critères ont également été mentionnés : classement suivant l'âge des enfants, enfants issus d'une autre école en immersion ou ayant déjà de bonnes notions dans la langue cible, chronologie des préinscriptions, proximité école-domicile.

Selon les témoignages recueillis auprès des directions d'écoles, la grande majorité des écoles connaissent des interruptions de la scolarité en immersion. La plupart du temps, cette interruption fait suite à un déménagement ou répond à un souhait du corps enseignant. Un certain nombre d'élèves quittent également l'immersion sur les conseils du PMS. Un nombre restreint d'élèves développent une aversion pour la langue cible. Dans un nombre limité de cas, les enfants quittent l'immersion car les parents ne sont pas satisfaits.

Les directions mentionnent également d'autres raisons à la base de départs en cours de scolarisation. Elles signalent, par exemple, que des enfants s'orientent parfois vers des écoles flamandes dans le cas de l'immersion en néerlandais; certains enfants décident eux-mêmes d'interrompre le cursus immersif; des parents décident de retirer leur enfant en difficulté scolaire pensant que la filière traditionnelle allégera leur travail et facilitera leur apprentissage. Enfin, des élèves retournent dans l'enseignement traditionnel car il n'y a pas, à proximité, d'école en immersion qui assure la suite de la scolarité.

3.2.3.3. Budget alloué à l'immersion

Dans la majorité des cas, il n'est pas fait mention d'un budget plus important octroyé aux écoles en immersion. Sept directeurs déclarent toutefois recevoir une aide de la part de la commune sous différentes formes : participation dans la prise en charge de certains enseignants en immersion, engagement sur fonds propres permettant de réduire le nombre d'élèves par classe, que ce soit dans la filière immersive ou dans la filière traditionnelle, octroi de subventions complémentaires pour l'achat de manuels scolaires et de livres d'exercices.

À la question qui leur a été posée de savoir si un budget complémentaire devrait être alloué à l'enseignement immersif, les directions répondent majoritairement par l'affirmative (22 oui contre 17 non) et justifient leur position par les motifs suivants :

- une même classe doit être équipée de matériel, logiciels et manuels dans les deux langues ;
- certains manuels en langue cible doivent être achetés à l'étranger et ne sont pas toujours remboursés. Ils sont parfois aussi plus onéreux ;
- les besoins en matière d'équipement technologique sont plus importants en L2 ;
- l'absence de certaines ressources en L2 doit être compensée de diverses manières (financement d'une bibliothèque de classe, d'excursions et/ou d'échanges linguistiques notamment) ;
- l'ouverture d'une classe immersive en M3 entraîne un supplément d'élèves dans les classes de M1 et M2 ;
- l'apprentissage d'une autre langue nécessite la constitution de groupes d'élèves réduits (ne pas dépasser 20 élèves par classe) ;
- les élèves en difficulté (que ce soit au niveau de la langue maternelle ou d'un apprentissage disciplinaire) devraient pouvoir bénéficier d'un soutien spécifique (financement de périodes d'encadrement supplémentaires) ;
- le personnel enseignant devrait pouvoir participer à des formations de qualité.

3.2.3.4. Recrutement et stabilité de l'équipe enseignante

Recrutement

De manière générale, les directions signalent que le recrutement des enseignants L2 est souvent, voire même toujours difficile. Il n'y a pas de différence notable entre le recrutement pour l'enseignement maternel et le recrutement pour l'enseignement primaire. Les principales raisons évoquées pour expliquer les difficultés de recrutement sont **l'absence de titre requis/suffisant** ainsi que **l'absence de candidats** (manque d'enseignants en immersion).

D'autres raisons ont également été mentionnées par les directions :

- peu d'enseignants néerlandophones acceptent d'enseigner dans le système francophone à cause de la différence de salaire et/ou de la longueur des trajets domicile - lieu de travail ;
- les candidats ayant une pratique de la pédagogie active sont très rares ;
- les lourdeurs administratives sont décourageantes ;
- certains enseignants sont dubitatifs par rapport au projet immersif.

Priorités de recrutement

Les priorités varient selon les établissements. Dans la plupart des cas, le directeur/la directrice qui a la possibilité de choisir entre un enseignant qui détient le titre pédagogique mais pas le CCALI et un enseignant qui détient le CCALI mais pas le titre pédagogique requis optera pour le premier.

Pour les uns, le plus important est que le candidat soit un locuteur natif ou parfait bilingue pour ne pas transmettre de fautes dans la langue d'immersion. Si certaines compétences pédagogiques sont manquantes, elles pourront être acquises grâce à la collaboration avec les autres enseignants. La chambre des pénuries refuse parfois l'accès à la fonction à des personnes qui conviendraient parfaitement,

Pour les autres, au contraire, les qualités pédagogiques passent avant les qualités linguistiques et l'absence de titre requis n'implique pas nécessairement l'absence de compétences en L2.

L'idéal serait bien entendu de pouvoir rassembler les qualités linguistiques et pédagogiques en une seule et même personne. Les témoignages des directions font en réalité ressortir l'acuité de la problématique qui se manifeste tout particulièrement lorsqu'il s'agit d'assurer le remplacement d'un enseignant L2. Le constat est incontournable : les candidats possédant le profil adéquat font défaut.

Stabilité de l'équipe

Tant l'équipe francophone que l'équipe en langue cible sont considérées par l'ensemble des directions comme assez stables, voire très stables.

Seules quatre directions (trois écoles en immersion néerlandaise et une école en immersion anglaise) signalent que l'équipe en langue cible est peu stable voire instable. En analysant de plus près les données, on constate que dans trois écoles sur quatre, le projet immersif a été introduit très récemment, ce qui pourrait expliquer les problèmes de stabilité rencontrés.

3.2.3.5. *L'immersion requière-t-elle un dispositif pédagogique spécifique pour stimuler la collaboration entre enseignants L1 et enseignants L2 ?*

D'après les témoignages des directions, dans la grande majorité des cas, des dispositifs ont été mis en place pour stimuler la collaboration entre enseignants L1 et L2, mais ils ne sont pas les mêmes pour tous. En voici quelques exemples :

- intégration des nouveaux venus,
- travail en binôme sur deux années scolaires,
- présence des titulaires dans la classe immersive pour veiller à l'aspect pédagogique,
- concertation et élaboration de fiches de travail pour la répartition des tâches,
- réorientation des membres peu collaboratifs,
- activités communes fédératrices.

Les enseignants L1 et L2 attestent eux aussi de la présence d'un dispositif spécifique de collaboration dans deux tiers des établissements de l'échantillon.

La collaboration entre enseignants est stimulée au travers de réunions d'équipe mixtes ou dans le cadre de la préparation d'ateliers communs ou de sorties. Des concertations sont également organisées pour la répartition des matières.

Il est toutefois rarement question d'un réel travail en binôme au sein des classes. Selon les témoignages des enseignants L1, c'est une minorité d'enseignants qui travaillent en classe avec leur homologue en langue cible de manière régulière (c.à.d. au moins une fois par semaine). Pourtant, la plupart des enseignants L1 (28/36) considèrent ce mode de fonctionnement intéressant.

3.2.3.6. *Seuil à atteindre en langue cible et évaluation de la L2*

Un peu plus de la moitié des directions attestent de l'existence d'un niveau à atteindre en langue cible en fin de primaire¹⁴. 28 directions affirment qu'un système d'évaluation de la langue cible a été mis en place. Il s'agit, dans la plupart des cas, soit d'une évaluation formative, soit d'une évaluation à la fois formative et certificative qui se déroule en fin d'année scolaire. Deux directions ont mentionné des systèmes d'évaluation spécifiques, comme en attestent les verbatims suivants :

¹⁴ Il est à noter ici que certaines écoles n'ont pas encore organisé l'immersion jusqu'en 6P et que par conséquent, dans leur cas, ces mesures n'ont probablement pas encore été prises.

Critères définissant le niveau de langue dans le cadre du chef-d'œuvre pédagogique en classe terminale. (principalement lors de la présentation orale publique).

Mise en place d'un Portfolio en lien avec le Portfolio Européen des langues.

Verbatim 4 – Illustration de la mise en place d'un dispositif visant l'évaluation de la L2 (extrait de réponses à la question 33D)

Au niveau des enseignants L2, dans plus de la moitié des cas, l'existence d'un tel dispositif d'évaluation n'est pas mentionnée. Il est possible que les enseignants qui donnent cours en M3, P1, P2 ne soient pas au courant de ce qui se passe en fin de scolarité primaire. Il ne faut pas non plus négliger le fait que les écoles de l'échantillon n'ont pas encore toutes organisé un cycle complet d'enseignement immersif. Par conséquent, la proportion de réponses affirmatives pourrait ne pas être représentative de ce qui se passe réellement dans les écoles.

Lorsqu'il y a évaluation de la langue cible, elle a généralement lieu à la fin de chaque année scolaire. Dans les autres cas, les enfants passent une épreuve lorsqu'ils sont prêts, par exemple.

Il est également fait mention à plusieurs reprises d'un **portfolio des langues**, qui lui, est complété plusieurs fois durant l'année scolaire. Sur les 30 enseignants qui ont répondu au questionnaire, 13 connaissent l'existence du portfolio des langues et 4 l'utilisent. Quatre autres enseignants souhaiteraient l'utiliser.

3.2.3.7. Evaluation des matières en langue cible

En ce qui concerne l'évaluation des matières dans la langue cible dans laquelle elles ont été enseignées, un peu plus de la moitié des directions et enseignants L1 souhaiteraient que soit mis en place un système d'évaluation spécifique. La préférence des directions va à une évaluation formative en fin de cycle.

Par contre, au niveau des enseignants L2, ce sont deux tiers des répondants qui estiment qu'il serait utile d'évaluer les matières dans la langue dans laquelle elles ont été enseignées, en l'occurrence, la langue cible.

3.2.3.8. Activités linguistiques particulières

La **plateforme eTwinning**, qui permet un partenariat entre écoles de communautés linguistiques différentes, est connue d'environ un tiers des enseignants L2. Vingt-cinq

enseignants L2 déclarent toutefois en être membres, ce qui n'est pas cohérent avec les réponses données à la question précédente. Il est possible qu'il y ait ici, soit une incompréhension au niveau de la question, soit une réponse au hasard. Cette situation rend en tout cas difficile le traitement de ces données et nous ne pourrions pas nous prononcer sur ce point.

En ce qui concerne les **voyages et visites pédagogiques** liés directement à la langue d'immersion, trois quarts des enseignants L2 déclarent organiser ce type d'activités et tous estiment qu'elles sont réellement utiles. La grande majorité des répondants souhaiterait d'ailleurs pouvoir organiser davantage de visites et/ou séjours linguistiques mais plusieurs freins les en empêchent.

Dans l'ordre décroissant, les raisons invoquées sont :

- coût trop élevé,
- manque de temps,
- manque de subsides,
- temps de préparations trop importants,
- réticences parentales.

D'autres raisons ont également été mentionnées telles que :

- problèmes de logistique pour les petits groupes,
- beaucoup de matières à boucler, ce qui laisse peu de temps pour les voyages,
- les enseignants qui travaillent dans plusieurs classes ne peuvent pas se permettre de partir avec l'une d'entre elles et délaissent les autres qui prennent alors du retard.

3.2.3.9. Supports didactiques et partage des matières

La plupart des enseignants L2 connaissent l'existence des **socles de compétences traduits**, mais utilisent quasi toujours la version française. Les ressources mentionnées sur **enseignement.be** sont elles aussi majoritairement connues et utilisées par environ deux tiers des enseignants.

En ce qui concerne le **matériel didactique** à proprement parler, la grande majorité des enseignants L2, tout comme les enseignants L1, le conçoivent très souvent voire toujours eux-mêmes, comme l'illustre le tableau 4.

**Tableau 4 - Comparaison enseignants L1 et L2
pour la conception de leur propre matériel didactique**

C31, F28 (conception de leur propre matériel didactique)	Ens L1	Ens L2
oui, toujours	7	12
très souvent	20	13
Souvent	7	4
Parfois	2	1
rarement ou jamais	0	0
Total	36	30

Les **matières les plus souvent enseignées dans la langue d'immersion** sont par ordre décroissant : l'éveil scientifique, l'éducation artistique, l'éveil géographique, les nombres et opérations, les grandeurs, les solides et figures et l'éveil historique.

La plupart des enseignants L1 sont satisfaits de la manière dont les matières sont réparties entre l'enseignant exerçant en français et l'enseignant exerçant en langue cible.

3.2.3.10. Mise à disposition d'un local réservé à l'enseignant L2

La quasi-totalité des enseignants L2 déclarent disposer d'un local spécifique pour enseigner en immersion. Ils considèrent la chose comme nécessaire et sont satisfaits de ce local à l'exception d'une enseignante dont la classe est trop petite.

3.2.4. Difficultés rencontrées dans le cadre de l'enseignement immersif

Au niveau des hypothèses de recherche, différents types de difficultés liées à l'enseignement immersif ont été envisagées, qu'elles soient d'ordre relationnel, communicationnel, organisationnel, administratif ou autre. Voici les informations fournies par les trois questionnaires à ce sujet.

Dans l'ensemble, les enseignants L2 considèrent qu'ils ne sont pas réellement confrontés à des difficultés d'**intégration** au sein de l'équipe pédagogique. Les éventuelles différences culturelles et la possible méconnaissance du français ne semblent pas poser problème. Il faut toutefois tenir compte ici du fait que dans l'échantillon, tous les enseignants concernés ont au moins obtenu un certificat de connaissance fonctionnelle du français, ce qui les met en position de pouvoir communiquer avec l'équipe pédagogique francophone.

Selon les directions, lorsque les difficultés d'intégration se produisent, elles sont avant tout d'ordre pédagogique et relationnel.

Les participants des trois catégories de l'échantillon ne constatent pas non plus de **difficultés d'ordre administratif ou communicationnel** inquiétantes. Voyons maintenant ce qui pourrait poser problème aux trois catégories de répondants prises séparément.

3.2.4.1. Difficultés pouvant être rencontrées par les enseignants L1 dans leur pratique quotidienne

Les réponses apportées par les enseignants L1 à propos des difficultés rencontrées sur le terrain ne font pas ressortir des éléments de manière particulièrement saillante. Les avis sont souvent partagés. Voici les différents points observés :

Les enseignants L1 déclarent majoritairement ne pas avoir de réelles difficultés de compréhension du **mode d'enseignement** des enseignants en langue cible.

Il ne semble pas non plus y avoir de difficultés particulières en ce qui concerne le **partage des matières**, considéré comme équitable (28 enseignants L1 sur 36 sont dans ce cas). Toutefois, un peu moins d'un cinquième des participants déclare ne pas être satisfait par la manière dont les matières sont réparties, comme l'illustre le verbatim ci-dessous.

Mon avis ne remet nullement en cause les compétences de mes collègues néerlandophones. Je les apprécie vraiment. - Ayant commencé ma carrière en pédagogie Freinet, je la finis avec des tranches de saucisson amenées par le découpage horaire dû à l'immersion. C'est frustrant de ne pas pouvoir passer d'une matière à l'autre selon ce que les enfants amènent.

Verbatim 5 - Illustration de difficultés rencontrées dans le cadre du partage des matières et du découpage horaire

En ce qui concerne de possibles **lacunes en français** éventuellement présentes chez les apprenants, les avis sont partagés. La moitié des participants déclarent n'avoir jamais ou presque jamais observé de lacunes en français concernant le vocabulaire spécifique à acquérir dans les différentes matières. L'autre moitié des participants déclare le contraire. Il pourrait être intéressant ici d'approfondir la question en fonction du régime immersif pratiqué par l'établissement concerné, de l'année dans laquelle l'enseignant donne cours et de la manière dont les enseignants collaborent.

Un autre aspect ressortant de l'enquête est la **surcharge de travail**. Environ un tiers des participants estiment que travailler en immersion entraîne une surcharge de travail

directement liée à ce type d'enseignement. Voici quelques précisions apportées par les participants à ce sujet :

Cela demande une vraie organisation au niveau des horaires et beaucoup plus de communications entre les enseignants.
Les corrections !! J'en ai beaucoup plus qu'avec une classe traditionnelle même si on prend une classe unique... Je donne tout le français: grammaire, conjugaison, savoir lire, savoir écrire, orthographe, vocabulaire x2 (une fois en 3ème, une fois en 4ème). ça prend plus de temps que de corriger des feuilles de nombres, opérations, éveil...
Enseigner toutes les branches du français, solides et figures, traitement de données et géographie en 12 périodes, c'est très très dur.... pour l'enseignant et pour l'enfant qui n'a aucun répit !

Verbatim 6 - Illustration de la charge de travail liée à l'enseignement immersif

Par ailleurs, un peu moins d'un tiers des participants (10 dont six considèrent qu'il y a surcharge de travail) quitteraient l'enseignement immersif s'ils en avaient la possibilité.

Enfin, un dernier point porte sur la **préparation des élèves au CEB**¹⁵. Les différentes réponses apportées par les participants font ressortir la difficulté que représente le fait de donner toutes les consignes et les questions d'examen en français alors que la matière peut avoir été vue dans une autre langue. Pour remédier à cette difficulté, les écoles mettent en place différents mécanismes qui semblent bien fonctionner mais nécessitent de la part des enseignants et des élèves un travail supplémentaire, que ce soit au niveau de la concertation, de la coordination des matières ou de la préparation d'un outil reprenant le vocabulaire spécifique utilisé dans les CEB. Voici quelques exemples de pratiques mises en place ou envisagées :

- ne pas scinder les matières par langue mais les imbriquer,
- voir la matière en deux ans : une fois en français, une fois en langue cible,
- voir les mêmes compétences dans les deux langues,
- aider les élèves à constituer un dictionnaire avec les termes spécifiques dans les deux langues.

3.2.4.2. Difficultés rencontrées par les enseignants L2 dans leur pratique

Pour les enseignants L2, un certain nombre de difficultés ont été clairement identifiées. Les aspects qui leur posent davantage problème sont a) principalement des difficultés rencontrées pour trouver du matériel didactique adapté, b) dans une moindre mesure, le manque de connaissances en didactique spécifique à l'immersion et des difficultés liées à

¹⁵ Seuls les enseignants des écoles organisant l'immersion jusqu'en 6e primaire ont pu répondre à la question qui traitait du sujet.

l'enseignement de certaines matières c) parfois des difficultés à utiliser en permanence la langue cible.

Difficultés liées au matériel didactique

La majorité des enseignants L2 estiment rencontrer fréquemment des difficultés en rapport avec l'adéquation du matériel didactique. Comme exposé précédemment, la grande majorité des enseignants L2 déclarent concevoir eux-mêmes leur matériel didactique, qu'il s'agisse de jeux pour aborder les mathématiques de manière ludique et intégrer du vocabulaire en langue cible, ou d'adaptations de manuels existants. Plusieurs enseignants L2 ont renseigné à divers endroits du questionnaire qu'ils devaient investir du temps et de l'argent dans la préparation et l'acquisition du matériel didactique dont ils avaient besoin pour donner cours.

Les divers témoignages mettent en évidence le fait que d'une part, les ressources en langue cible qui sont adaptées au niveau du degré de difficulté de la matière ne le sont pas en termes de langage. D'autre part, les manuels que l'on trouve sur le marché et qui sont destinés aux enfants apprenant une seconde langue ne sont généralement pas adaptés à l'âge des enfants inscrits dans un programme d'immersion linguistique.

Difficultés liées à la didactique de l'enseignement en immersion ainsi qu'à l'enseignement des matières

Certains enseignants rencontrent également des difficultés par manque de formation relative aux matières et par manque de formation en didactique spécifique à l'immersion. Au niveau des formations continuées, très peu d'entre elles sont adaptées à l'enseignement immersif. Ce point sera traité plus en détails à la fin du présent chapitre (point 3.2.4.4.).

À ce propos, certains enseignants signalent également qu'enseigner dans la langue cible est parfois plus chronophage et ne permet pas toujours d'approfondir la matière comme cela pourrait se faire dans l'enseignement traditionnel car le niveau de compréhension des enfants n'est pas encore suffisant.

Les élèves ne peuvent pas non plus travailler sur des documents authentiques comme le feraient des enfants dont ce serait la langue maternelle.

Les trois-quarts des enseignants L2 estiment qu'ils maîtrisent suffisamment le contenu des matières qu'ils enseignent. Ce qui semble parfois poser problème, ce n'est pas tant les matières en elles-mêmes, mais plutôt la manière dont il faut les présenter aux élèves pour qu'ils puissent les assimiler (approche pédagogique donc). Une enseignante exprime également son souhait de voir les matières définies clairement par un programme de cours pour la langue d'immersion.

Difficultés liées à l'utilisation permanente de la langue cible

Certains enseignants notent qu'ils ont parfois des difficultés à utiliser en permanence la langue d'immersion. Lorsque les enfants expriment des émotions fortes, il arrive que les enseignants choisissent de répondre en français afin de rassurer les enfants ou de gérer les conflits. D'autres utilisent également le français pour expliquer certaines notions que les enfants ne comprennent pas dans la langue cible. En 3e maternelle, les enfants décrochent très vite car ils ne comprennent pas. Le recours au français s'avère alors parfois nécessaire.

Autres difficultés relevées par les enseignants L2

Pour terminer, voici quelques remarques formulées par les enseignants L2 et qui font apparaître d'autres difficultés :

- les socles de compétences sont incomplets et imprécis,
- le nombre de périodes en immersion est insuffisant pour voir toute la matière,
- les enfants ne font pas toujours le lien entre ce que dit l'enseignante L2 et ce que dit l'enseignante L1 alors qu'il s'agit d'une même matière,
- l'enseignante L1 avance parfois plus vite dans la matière que l'enseignante L2 car les enfants maîtrisent le vocabulaire de la langue.

3.2.4.3. Perception qu'ont les directions des difficultés spécifiques à l'immersion

Les tableaux qui suivent donnent un aperçu récapitulatif de la perception qu'ont les directions des difficultés que pourraient rencontrer les enseignants impliqués dans un enseignement immersif. Ces éléments ont pour la plupart déjà été traités dans différentes sections de l'analyse des résultats et concordent dans l'ensemble avec les témoignages des enseignants :

Tableau 5 - Principales difficultés rencontrées par les instituteurs qui enseignent dans la langue d'immersion

	Jamais	Parfois	souvent	tjrs	jnsp
Pour les enseignants natifs, difficultés d'intégration dans l'équipe pédagogique liées aux différences culturelles	26	7	1	0	3
Pour les enseignants natifs, difficultés d'intégration dans l'équipe pédagogique liées au manque de maîtrise du français	26	8	1	0	2
Pour les enseignants non natifs, manque de maîtrise de la langue d'immersion	22	4	4	3	5
Pour tous, difficultés à trouver du matériel didactique adapté à la fois à l'âge des élèves et à leur degré de maîtrise de la langue d'immersion	7	9	13	8	1
Pour tous, difficultés d'utiliser en permanence la langue d'immersion	27	8	3	0	0
Difficultés à enseigner certaines matières par manque de maîtrise de ces matières par les enseignants	31	6	1	0	0
Difficultés liées au fait que la langue d'immersion ne peut pas être enseignée de la même manière que le français et que les enseignant(e)s n'y sont pas préparés	19	13	3	1	2

Tableau 6 - Principales difficultés rencontrées par les instituteurs qui enseignent en français dans le système immersif

	jamais	Parfois	souvent	tjrs	jnsp
Difficultés pour comprendre le mode de fonctionnement des enseignant(e)s en immersion.	24	10	2	0	2
Crainte que les « contenus » ne soient pas vus conformément au programme des cours.	18	9	8	1	2
Crainte que le vocabulaire spécifique à certaines matières (notions de géographie par exemple) ne soit connu que dans la langue d'immersion, ce qui entraînerait des lacunes en français.	13	13	8	2	2

Tableau 7 - Collaboration entre enseignant L1 et enseignant L2 d'une même année

	jamais	Parfois	souvent	tjrs	Jnsp
Les enseignants en langue d'immersion et les enseignants en français d'une même année collaborent-ils?	2	3	6	26	1
Difficultés d'ordre organisationnel pour le partage des matières à enseigner.	24	10	4	0	0
Difficultés d'ordre communicationnel.	28	9	1	0	0

Autres difficultés mentionnées par les directions

Voici à présent les difficultés mentionnées spontanément par les directions :

- l'immersion est chronophage et énergivore, elle nécessite de nombreuses concertations entre enseignants L1 et L2 :
 - o les enseignants L1 consacrent du temps à l'accompagnement de leurs homologues L2 lorsqu'ils débutent dans leur fonction ;
 - o les enseignants travaillant dans plusieurs classes doivent se coordonner avec un nombre important de titulaires ;
- en maternelle, le travail est très exigeant pour les enseignants L2 qui doivent trouver un mode de fonctionnement qui ne décourage pas les enfants ;
- le nombre d'enfants à suivre est plus élevé (50 élèves pour les enseignants à mi-temps) ;
- la relation qu'ont les enseignants avec les élèves est différente du fait que les enseignants n'ont plus des classes à temps plein ;
- les enseignants L1 disposent de moins de temps pour voir toute la matière ;
- les enseignants L2 consacrent beaucoup de temps à la recherche et à la préparation de matériel didactique adapté ;
- la continuité entre les niveaux fait parfois défaut ;
- il n'existe pas de programmes spécifiques pour l'immersion ;
- La méconnaissance de la langue d'immersion par l'enseignant L1 est parfois un handicap.

3.2.4.4. Formation spécifique à l'enseignement immersif

Ce dernier point de l'analyse des résultats est consacré à la thématique de la formation dans le domaine de l'immersion.

Les deux-tiers des directions souhaiteraient suivre une formation spécifique à l'immersion. La grande majorité d'entre elles estiment toutefois être déjà bien documentées sur la question.

Les principaux obstacles mentionnés quant à la possibilité réelle de suivre ce genre de formation sont : un emploi du temps déjà fort chargé, des offres de formation insuffisantes dans ce domaine, des priorités en termes de formations placées ailleurs.

D'autres remarques ont également été formulées :

- des formations destinées à tous les enseignants en immersion devraient leur procurer un soutien, un cadre pour les guider dans leur métier (formations souhaitées également dans le cadre d'une pédagogie active) ;
- des formations pourraient se faire au travers d'échanges avec d'autres écoles en immersion qui fonctionneraient de manière similaire ;
- les formations suivies par certains ne leur ont pas été d'une grande utilité¹⁶ ;
- les formations proposées actuellement dans le domaine de la didactique de l'enseignement immersif ne sont pas reconnues, se déroulent parfois durant les heures de travail et n'aboutissent pas à une valorisation salariale. L'investissement personnel n'est ni reconnu, ni valorisé¹⁷.

Au niveau des enseignants L2, la quasi-totalité d'entre eux ont exprimé leur intérêt pour une formation spécifique à l'enseignement immersif. Les principaux éléments qu'ils souhaiteraient aborder dans cette formation portent sur :

- un état de la recherche sur l'enseignement immersif,
- la présentation des programmes d'enseignement,
- les aspects pédagogiques spécifiques à la langue cible et à l'enseignement immersif (pistes pour enseigner différentes matières telles que l'apprentissage de la lecture en L2, l'enrichissement du vocabulaire en L2, l'éveil, etc.),
- des pistes pour allier apprentissages "matières" et apprentissages linguistiques de la manière la plus optimale possible,
- des informations concernant les outils pédagogiques spécifiques à l'immersion,
- des pistes de collaboration avec les autres communautés linguistiques du pays,
- la définition des objectifs à atteindre dans la L2 en compréhension orale et écrite et en expression orale et écrite,
- des informations concernant les contraintes administratives et légales auxquelles doivent se soumettre les enseignants en immersion (démarches à suivre pour la nomination etc.),
- des échanges de bonnes pratiques,
- des rencontres avec des personnes ressources.

¹⁶ Un participant signale qu'en 2002 une association a été créée par les directions d'école pour tenter de combler le manque de formation relative à l'enseignement immersif

¹⁷ Deux directions indiquent avoir suivi la formation organisée par l'UMons - certificat linguistique sur l'immersion, le mercredi après-midi.

Pour tenter de mesurer à quel point cette formation apparaissait nécessaire aux yeux des enseignants L2, il leur a été demandé s'ils accepteraient de suivre une formation sur l'immersion durant un an à raison de six périodes par semaine. Tous les enseignants sans exception ont répondu par l'affirmative, certains émettant quelques réserves : la formation devrait pouvoir être suivie dans le cadre des journées normales de travail, être réellement intéressante (contenu solide), se dérouler au sein de l'établissement, aboutir à un titre requis, ne pas être à la charge de l'enseignant, ne pas procurer un surcroît de travail. Si une telle formation pouvait être organisée, il resterait encore à résoudre la question épineuse du remplacement de l'enseignant L2 pendant son absence.

Les éléments qui viennent d'être présentés dans l'analyse des résultats vont maintenant pouvoir être exploités dans la prochaine section consacrée à la discussion.

3.3. Discussion

3.3.1. Discussion des principaux résultats

Au vu des conclusions ressortant des multiples recherches effectuées dans le cadre de l'enseignement bilingue dans toute sa diversité, l'intérêt que représente ce type d'enseignement semble désormais acquis.

Toutefois, si le bien-fondé de l'enseignement bilingue n'est pas remis en question, il semble qu'en FW-B, sa mise en pratique sous la forme d'un enseignement immersif appelle à réflexion.

Selon Buyl et Housen (2014), malgré le manque d'études à large échelle au niveau de la FW-B et la représentativité limitée de certains échantillons, plusieurs sources semblent indiquer que l'implémentation de l'enseignement immersif n'est pas toujours aisée. Buyl et Housen (2014) citent notamment le rapport 2010 du Service général de l'Inspection de la FW-B. Ce rapport souligne en effet que dans l'enseignement immersif précoce « les résultats obtenus sont loin d'être à la hauteur des attentes »¹⁸ (p.182). « 59% des classes des écoles primaires immersives inspectées n'ont pas réussi à boucler la matière annuelle prévue au programme »¹⁹ (p.183). L'inspection attribue ce manquement au fait que certains enseignants L2 méconnaissent les objectifs éducationnels et que la disponibilité d'un matériel didactique adapté fait souvent défaut. Par ailleurs, l'inspection a également relevé « de grandes différences entre écoles immersives prises individuellement »²⁰ (p.183).

Au travers de notre enquête, nous avons tenté d'identifier les principaux obstacles qui aujourd'hui encore peuvent entraver l'implémentation de l'enseignement immersif et expliquer peut-être - en tous cas partiellement - la disparité entre écoles immersives relevée par le Service général de l'Inspection.

Les directions et enseignants qui ont participé à l'enquête le confirment : l'organisation de l'immersion linguistique ne va pas de soi.

¹⁸ Texte original : Outcomes were much lower than expected.

¹⁹ Texte original : 59% of the classes in the inspected primary immersion schools failed to cover their full-year curriculum content.

²⁰ Texte original : Substantial differences between individual immersion schools.

Sur base des résultats de l'enquête, il nous semble que pour que l'enseignement immersif produise les bénéfices escomptés, il faudrait entre autres pouvoir agir sur les paramètres à l'origine des difficultés observées. A l'heure actuelle, c'est apparemment à chaque établissement que revient la lourde tâche de surmonter par lui-même ces difficultés. Les priorités diffèrent d'une école à l'autre, les possibilités d'action également. D'après nos informations, certains établissements ont tenté de se lancer dans le projet pour ensuite devoir l'abandonner. Nous avons néanmoins relevé dans l'enquête l'exemple d'une école qui a mis en avant la réussite de son projet, comme en atteste le verbatim 7.

L'immersion dans l'établissement fonctionne bien, tous les enseignants possèdent les titres requis. Les titulaires francophones et néerlandophones travaillent en collaboration et ont au fil des années ajusté leurs pratiques. L'école a énormément investi dans du matériel dans les 2 langues, dans des manuels, dictionnaires,...Les formations suivies le sont en fonction des besoins des enseignants mais pas spécifiquement de l'immersion.

Verbatim 7 – Témoignage d'un établissement ayant réussi le pari d'un enseignement immersif efficace

Il s'agit d'une école rurale du Namurois, qui compte un peu moins de 300 élèves et qui organise l'immersion en néerlandais depuis 2005. Elle ne dispose pas d'un budget spécifique pour l'immersion. La directrice, qui est à l'origine du projet, rencontre souvent des difficultés dans le cadre du recrutement du personnel enseignant. Elle-même et son équipe s'investissent énormément dans le projet. C'est probablement au prix de nombreux efforts et d'une grande détermination que l'immersion a pu y prendre son essor.

Ce cas résume en quelques mots l'essentiel des composantes à réunir pour qu'un projet immersif puisse fonctionner. Il illustre relativement bien les principales thématiques abordées dans la présente étude.

Voyons à présent ce qu'apporte l'analyse des résultats de l'enquête en rapport avec chacune des sous-hypothèses de la recherche.

3.3.1.1. Le projet immersif impacte le fonctionnement de l'ensemble de l'équipe pédagogique

Cette première sous-hypothèse englobe plusieurs aspects propres à l'enseignement immersif. Il s'agit principalement des spécificités de ce type d'enseignement au niveau des pratiques pédagogiques des enseignants L1 et L2, de la collaboration entre enseignants, du degré d'aisance des différents acteurs de l'immersion avec la langue cible, des éventuelles lacunes en français observées chez les élèves immergés et de la surcharge

de travail. Derrière ces caractéristiques, une composante joue un rôle déterminant : la motivation de toute une équipe.

Les pratiques pédagogiques

Rappelons ici que, comme le montre l'enquête, les enseignants L1 et les enseignants L2 n'ont pas exactement le même profil. D'après l'enquête, les enseignants L2 ont un parcours professionnel en général plus varié que les enseignants L1. Par ailleurs, dans leur pratique, ils doivent tenir compte du fait qu'ils utilisent une langue que les apprenants ne maîtrisent pas. Nous avons fait l'hypothèse que ces deux éléments pourraient influencer les pratiques pédagogiques des enseignants L2 en ce qui concerne l'utilisation de manuels existants, le recours en classe à des activités collaboratives entre élèves et l'usage des TIC.

D'après l'analyse des résultats, les enseignants L2 font usage de manuels scolaires tout comme leurs homologues L1. Toutefois, au travers des témoignages récoltés à différents endroits du questionnaire, il semblerait que la manière dont les enseignants L2 utilisent les manuels scolaires soit bien spécifique. En effet, bon nombre d'entre eux témoignent de ce qu'ils sont amenés à remanier ces manuels pour littéralement créer un matériel didactique adapté à leur public. Les enseignants L1, dont il s'avère qu'ils modifient eux aussi les ressources existantes, ne le font peut-être pas pour les mêmes raisons. On peut en effet supposer qu'ils ont à leur disposition des manuels adaptés à l'âge ainsi qu'au niveau langagier de leurs élèves. Il est donc probable que les usages des manuels que font les enseignants L1 et L2 ne soient pas comparables. Les données de l'enquête ne permettent pas d'approfondir la question.

En ce qui concerne le recours à un travail collaboratif en classe et contrairement à nos attentes, l'enquête ne fait pas ressortir de différences de pratiques notables entre enseignants L2 et enseignants L1. Les éventuelles différences qui pourraient apparaître sont probablement davantage à attribuer à des caractéristiques individuelles des enseignants plutôt qu'à la catégorie à laquelle ils appartiennent.

Par contre, à propos des outils TIC, il apparaît assez clairement au travers de l'enquête que les enseignants L2 y recourent plus fréquemment que les enseignants L1 (deux tiers des enseignants L2 les utilisent au moins une fois par semaine pour un tiers des enseignants L1). Ordinateurs de classe, tablettes, lecteur CD et TBI sont utilisés de manière régulière. Certains enseignants L2 font également usage de la cyberclasse de leur école. Les sites internet (didactiques ou autres) et les jeux éducatifs sont régulièrement

exploités. Tous les enseignants L2, sauf un, estiment que les outils TIC sont « un plus » pour leur enseignement. Ces résultats vont dans le sens attendu. Nous pensions en effet que comme la L2 est moins bien maîtrisée par les apprenants que la L1 et étant donné que la situation géographique des écoles ne permet généralement pas de recourir facilement à des ressources réelles authentiques, les enseignants L2 auraient tendance à utiliser tous les outils à leur disposition pour accéder à des ressources virtuelles susceptibles de soutenir, enrichir, illustrer leurs leçons. Par ailleurs, il n'est pas non plus impossible que les enseignants L2, de par leur passé professionnel plus varié, aient été davantage familiarisés à l'usage des TIC que les enseignants L1 et que par conséquent, ils les utilisent plus volontiers. Les données livrées par l'enquête ne permettent toutefois pas de vérifier cette dernière hypothèse.

Un autre élément ressortant de l'enquête est le fait que pour la grande majorité des enseignants L1, l'enseignement immersif a également des répercussions sur leurs propres pratiques pédagogiques. Les enseignants L1 ont mentionnés les modifications suivantes de leurs pratiques : le partage des matières réduit le temps d'apprentissage imparti en français. Par conséquent, ils sont amenés à donner la priorité aux apprentissages certifiés. Le temps passé avec les élèves est lui aussi réduit, ce qui est susceptible d'avoir un effet sur la relation enseignant/élèves. Par ailleurs, l'horaire étant moins souple, les enseignants L1 ont moins de libertés dans l'organisation et la planification de leurs leçons. Ils doivent également se concerter régulièrement avec leurs homologues L2 et tenir compte des interactions et apprentissages des élèves lorsqu'ils sont « immergés ». Enfin, en fin de cursus primaire, les enseignants L1 doivent éventuellement pallier au manque de vocabulaire spécifique en français lorsque la matière n'a été vue que dans la langue cible.

La collaboration entre enseignants

La plupart des témoignages vont dans le même sens : la collaboration entre enseignants L1 et L2 dans le cadre de l'enseignement immersif est une nécessité incontournable. Dans la plupart des établissements, un dispositif a été mis en place pour stimuler cette collaboration. Dans le cadre de l'enquête menée par Blondin et Straeten en 2002, les directions d'écoles immersives reconnaissent déjà l'importance « d'établir de bonnes relations entre les enseignants d'immersion et les autres enseignants de l'école » (p.15). Ils estimaient toutefois que la bonne entente et la collaboration entre enseignants pouvait être stimulée de manière relativement aisée. Cela semble se confirmer aujourd'hui puisque

cette collaboration entre enseignants L1 et L2 ne figure pas parmi les difficultés mentionnées par les enseignants et directions de l'échantillon de la présente étude. Dans notre questionnaire, la collaboration a également été envisagée dans le cadre d'un travail en binôme (deux enseignants dans la même classe). Cette façon de travailler semble être relativement rare, quoique considérée comme potentiellement intéressante par bon nombre d'enseignants.

La connaissance de la langue cible

Le sous-échantillon L2 de notre enquête est composé pour la moitié d'enseignants natifs dans la langue d'immersion. La question de la connaissance de la langue cible ne se pose donc pas pour eux. Ce qu'il est intéressant de constater ici, c'est que malgré les difficultés administratives que rencontrent les écoles pour engager des enseignants natifs, elles continuent de le faire. Ces données montrent l'importance que revêt la maîtrise de la langue cible aux yeux de nombreuses directions. Mais le recrutement d'enseignants natifs n'est pas toujours possible et le problème qui se pose alors est justement le niveau de connaissance de la langue d'immersion des autres candidats. Nous espérons obtenir des informations relativement précises à ce sujet au travers d'une auto-évaluation des enseignants L2 via l'échelle du CECRL (cadre européen de référence pour les langues), mais malheureusement, trop peu d'entre eux connaissent l'existence de cette échelle. Si l'on s'en réfère à l'étude réalisée par Perez Canado (2016), les compétences linguistiques des enseignants L2 dans les écoles immersives au niveau européen se situeraient en moyenne entre le niveau B2 et le niveau C1 sur l'échelle du CECRL. Un autre indicateur propre à la FW-B nous informe de manière indirecte sur les connaissances linguistiques des enseignants L2. Il s'agit du CCALI²¹ (certificat de connaissance approfondie d'une langue en vue de l'enseignement de cours en langue d'immersion délivré par la FW-B). Le fait qu'un nombre non négligeable d'enseignants non natifs ne soient pas en sa possession laisse supposer que leur niveau de maîtrise de la L2 pourrait ne pas être optimal. Or la fluidité, la correction grammaticale et la richesse de vocabulaire sont des éléments essentiels de la langue que les élèves vont intégrer par imitation. Il nous semble que le danger ici réside dans le fait que le modèle proposé aux apprenants soit imparfait et entraîne chez les apprenants l'installation d'automatismes erronés.

²¹Le C.C.A.L.I., créé par le décret du 17 juillet 2003 n'a été délivré par la Communauté française que depuis novembre 2007 (Gallilex Fédération Wallonie-Bruxelles, 2009).

Si la connaissance de la langue cible est indispensable pour les enseignants L2, qu'en est-il des connaissances linguistiques des enseignants L1 et des directions au sein des écoles immersives ? Nous avons voulu aborder cette question car elle nous semble indissociable du projet immersif. Les éléments de réponse doivent toutefois être pris avec une certaine réserve étant donné que la réponse est peut-être en partie faussée ou du moins influencée par un phénomène de désirabilité sociale. Il se pourrait en effet que les répondants manifestent un intérêt pour la langue cible plus grand qu'il n'est en réalité. L'enquête a néanmoins fait ressortir les éléments suivants :

- Pour une bonne moitié des directions, la méconnaissance de la langue d'immersion de leur établissement représente un handicap.
- Quant aux enseignants L1, ils sont nombreux à exprimer leur souhait d'améliorer leurs connaissances de la langue cible et de développer des compétences connexes pour pouvoir aborder des sujets portant sur la multiculturalité et la lutte contre les stéréotypes.

A nos yeux, le projet immersif gagnerait en légitimité si l'ensemble de l'équipe éducative portait un minimum d'intérêt à la langue cible pratiquée dans l'établissement, ne fut-ce que dans sa composante culturelle.

Les éventuelles lacunes en français des enfants immergés

La question n'a pas véritablement entraîné une prise de position massive de la part des enseignants L1. L'enquête fait ressortir qu'il existe bien, dans certaines écoles, des mécanismes visant à préparer les élèves à passer le CEB sans rencontrer de problèmes de compréhension particuliers liés au fait que certaines matières n'ont été vues que dans la langue d'immersion, mais il n'est pas fait mention de réelles lacunes dans la langue maternelle. Ce constat correspond aux conclusions de nombreuses études qui ont pu mettre en évidence le fait que la maîtrise de la langue maternelle tant à l'oral qu'à l'écrit ne pose pas davantage problème dans l'enseignement immersif que dans l'enseignement traditionnel. Braun (2010) confirme en effet que si les élèves montrent un retard en lecture et en écriture en L1 durant les deux premières années d'immersion, celui-ci se résorbe par la suite. Généralement, à partir de la 3^{ème} primaire, les apprenants du système immersif atteignent un niveau langagier en français équivalent voire même parfois supérieur à celui de leurs pairs issus de l'enseignement traditionnel. Les élèves immergés développent davantage leurs capacités métalinguistiques ainsi que leur pensée divergente.

Ils obtiennent des résultats supérieurs en compréhension à la lecture, plus particulièrement dans des tâches complexes de lecture.

La surcharge de travail

Nous pensons que le fait même que les cours soient dispensés dans les deux langues par l'intermédiaire de deux enseignants devait inévitablement entraîner une surcharge de travail de part et d'autre. Cette hypothèse est vérifiée tant par les directions que par les enseignants. D'après leurs témoignages, la surcharge de travail se manifeste principalement au niveau des concertations, du nombre total d'enfants à encadrer (et donc du nombre de copies à corriger), de la matière à voir sur un laps de temps réduit et de la préparation du matériel didactique en ce qui concerne les enseignants L2.

La motivation

A nos yeux, pour qu'un établissement poursuive son projet immersif malgré l'absence d'enseignants réellement formés à la pédagogie de l'EMILE, la difficulté à trouver du matériel didactique adapté, la surcharge de travail, le manque de soutien financier, le nombre élevé d'élèves par classe, l'absence d'aide pour les enfants en difficulté, etc., il faut nécessairement que la direction et l'équipe pédagogique soient suffisamment enthousiastes et motivées.

En Belgique, tout comme au Canada, l'enseignement immersif est optionnel ; il est le choix d'une école ou d'un PO ainsi que des parents. Dès lors, on peut supposer que les personnes en place dans une école immersive ont choisi de s'y trouver et sont donc motivées par le projet. Il faut toutefois noter ici que parmi les enseignants L1, certains pourraient ne pas avoir fait le choix de l'immersion et se trouver démunis face aux difficultés liées à ce type d'enseignement. Lorsqu'il a été demandé aux enseignants L1 s'ils quitteraient l'enseignement immersif si la possibilité leur en était offerte, un tiers des participants ont répondu par l'affirmative. L'enquête ne prévoyait pas de les interroger quant aux motifs qui sous-tendaient leur réponse.

La motivation du personnel des écoles immersives pourrait bien être un moteur puissant de réussite du projet pédagogique. Cette thématique pourrait à elle seule faire l'objet de toute une étude, mais ce n'est pas là l'objectif du présent travail.

3.3.1.2. *L'enseignement immersif nécessite une formation appropriée.*

Si la moitié des enseignants L2 sont des locuteurs natifs avec, pour la plupart, des compétences didactiques pour enseigner au niveau du primaire, cela ne signifie pas pour autant qu'ils aient toutes les compétences pédagogiques requises pour enseigner selon le principe de l'EMILE. Comme soulevé par Blondin (2006) :

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. (p.10).

Tant au niveau de l'étude de Perez Canado (2016) que dans le cadre de notre recherche, il apparaît que les fondements théoriques de l'EMILE et les aspects méthodologiques spécifiques à cette approche sont largement méconnus des enseignants L2 qui sont eux-mêmes demandeurs de formations dans le domaine. Tous les enseignants L2 de l'enquête, sans exception, ont affirmé être prêts à suivre une formation approfondie en pédagogie spécifique à l'immersion. Plusieurs directions souhaiteraient, elles aussi, que des formations sérieuses soient proposées aux enseignants pour les aider dans leur pratique. Les enseignants L2 souhaiteraient principalement développer des compétences culturelles, connaître les mécanismes d'apprentissage de la langue cible ainsi que les méthodes pédagogiques permettant d'enseigner les différentes disciplines dans la langue cible.

Un autre volet qui à notre avis mériterait d'être pris en compte dans le cadre d'une possible formation à la pédagogie de l'EMILE est l'aspect linguistique de cette approche. Plusieurs chercheurs ont observé que le niveau de correction atteint en L2 par les élèves issus d'un enseignement immersif était parfois approximatif et n'atteignait en tous cas pas le niveau de maîtrise des enfants dont cette langue est la langue maternelle. Certains ont émis l'hypothèse que les performances en L2 des élèves n'étaient peut-être pas optimales parce que les enseignants n'accordaient pas une importance suffisamment grande et systématique à la correction de la langue cible pratiquée par les élèves (Genesee & Lindholm-Leary, 2013). Ces auteurs suggèrent également que l'efficacité de l'enseignement bilingue/immersif pourrait probablement être accrue si les enseignants accordaient une attention plus grande à l'apprentissage de la langue en tant que telle, en incluant une approche plus systématique et plus explicite de ses caractéristiques.

3.3.1.3. *L'enseignement immersif serait-il un enseignement élitiste ?*

Une littérature abondante a mis en évidence que l'apprentissage immersif est en principe accessible à tous les enfants aptes à suivre un enseignement ordinaire. En outre, la connaissance d'une autre langue que la langue maternelle représente un atout pour tous les apprenants et pas uniquement pour les enfants plus doués au niveau scolaire (Bialystok, 2016). Enfin, les études telles que celle de Lindholm-Leary et Block (2010) qui ont été réalisées aux États-Unis dans des écoles bilingues fréquentées majoritairement par des publics défavorisés ont montré que ce type d'enseignement leur était également bénéfique.

Au niveau de la FW-B, même si sur le principe on ne note pas de volonté de la part des P.O. et directions d'école de faire de l'enseignement immersif un enseignement qualifié d'élitiste, on peut néanmoins constater que sur le terrain :

- l'indice socio-économique (ISE) de la plupart des écoles en immersion est statistiquement plus élevé que celui des écoles traditionnelles avoisinantes²² ;
- enseignants et directions ont fait à plusieurs reprises des commentaires à propos du public qui fréquente les écoles en immersion. Ils considèrent dans l'ensemble que le public des sections immersives serait relativement privilégié. Les enfants en immersion seraient en général plus suivis par leurs parents, ces derniers ayant fait un choix explicite pour l'immersion et se montrant particulièrement concernés par la scolarité de leurs enfants ;
- en général, les enfants ayant montré des difficultés d'apprentissage en maternelle n'entrent pas dans la filière immersive (fait rapporté par les directions) ;
- les résultats au CEB montrent quasi systématiquement que les enfants issus des filières immersives sont plus performants. Il peut s'agir ici de bénéfices liés directement à l'enseignement immersif ou de résultats associés au niveau socio-économique des familles dont sont issus les enfants ou du suivi parental. C'est ce que suggèrent les témoignages de certains directeurs ;

²² Au total, le nombre d'établissements immersifs de la FW-B disposant d'un numéro FASE distinct s'élève à 174. Le calcul de l'ISE n'a pas pu être effectué pour 20 d'entre eux. Pour les autres établissements, la moyenne obtenue pour l'ISE est de 0.32 (avec un écart-type de 0.50) tandis que pour les écoles non-immersives, cette moyenne est de 0.02 (avec un écart-type de 0.69). Les écoles immersives ont donc un niveau ISE moyen plus élevé que les écoles non-immersives.

- certains élèves quittent l'immersion sur l'avis du PMS ou des enseignants ou parce que leurs parents pensent que cette approche est à l'origine des difficultés rencontrées par leurs enfants.

Dans l'ensemble, sur base de ces éléments, on peut donc dire que *de facto*, le public des écoles immersives est probablement un public relativement privilégié. Pourtant, il pourrait en être autrement. Certes, comme en témoignent plusieurs répondants, le fait d'enseigner dans une langue autre que la langue maternelle rend probablement plus difficile la prise en charge d'enfants plus faibles ou d'enfants à besoins spécifiques mais ce n'est pas pour autant que ces enfants doivent être écartés de ce type d'enseignement. Comme partout ailleurs, il nous semble important de mettre en place des dispositifs permettant la prise en charge de tous les élèves.

Il est fort probable que les conceptions des enseignants ainsi que celles des parents jouent un rôle non négligeable dans le fait que l'enseignement immersif puisse être considéré comme étant un enseignement principalement réservé aux enfants dits « scolaires ». Genesee et Lindholm-Leary (2013, p. 19) signalent eux aussi que « bien souvent, les enseignants, parents et décideurs politiques croient que les apprenants susceptibles de rencontrer des difficultés au niveau scolaire ne devraient pas participer à des programmes d'enseignement immersif ou bilingue »²³. Les perceptions qu'ont les enseignants des difficultés que pourraient rencontrer certains enfants plongés dans un système immersif font entrevoir la réelle nécessité de les informer des stéréotypes qui pourraient circuler sur l'accessibilité de l'enseignement immersif. Il nous semble également important de leur donner les moyens de prendre en charge les enfants en difficulté.

3.3.1.4. Moyens insuffisants pour l'enseignement immersif

Les moyens ici s'entendent au sens large du terme. Il s'agit aussi bien des moyens financiers que de l'infrastructure et du matériel didactique mis à disposition des enseignants L2. Nous incluons également dans ce chapitre la question du niveau seuil à atteindre en L2 ainsi que les modalités d'évaluation des connaissances linguistiques des enfants immergés.

²³ Texte original : Educators, parents and policy makers often believe that students who are at risk for academic difficulties should not participate in IMM or DLE programs.

Le soutien financier, direct ou indirect

D'après l'analyse des résultats de l'enquête, l'immersion ne bénéficie généralement pas d'un budget spécifique. Dans la plupart des cas, les directions doivent exploiter au mieux les moyens financiers dont elles disposent. Les répercussions se font parfois sentir au niveau du nombre d'élèves par classe. Dans quelques rares cas mentionnés dans l'enquête, la commune soutient le projet en engageant certains enseignants sur fonds propres ou en octroyant un budget complémentaire pour l'achat de manuels scolaires. Il est étonnant de constater que c'est une petite majorité de directions qui considèrent que l'octroi de moyens supplémentaires à l'enseignement immersif serait véritablement bénéfique. Selon ces directions, un budget supplémentaire permettrait notamment d'acquérir des outils didactiques, des manuels ou livres dans la langue cible, de réduire la taille des classes en engageant davantage de personnel, d'organiser un encadrement approprié pour accompagner les élèves en difficulté. Les enseignants L2, quant à eux, laissent entendre qu'il serait utile de pouvoir organiser davantage de voyages et activités linguistiques, lesquelles permettraient des mises en contexte authentiques.

L'infrastructure

La principale question de l'enquête posée par rapport à l'infrastructure portait sur la mise à disposition d'un local spécifique pour les cours en immersion. Cette question était motivée par le fait que lorsque l'enseignement immersif en était encore à ses débuts, l'attribution d'un local spécifique pour l'enseignement en langue cible était considéré comme cruciale. D'après les témoignages de l'enquête, la grande majorité des enseignants L2 disposent aujourd'hui d'un local adéquat, ce qui à leurs yeux est indispensable.

Le matériel didactique

Selon les témoignages des enseignants L2 de notre échantillon, ceux-ci sont très nombreux à confectionner eux-mêmes leur propre matériel didactique, en fonction de leurs besoins. Cet aspect de l'enseignement immersif est considéré comme une réelle difficulté par les enseignants qui y consacrent un temps considérable.

Il nous semble inévitable que la disparité des systèmes immersifs rende difficile la création de matériel didactique standardisé, les enfants n'atteignant pas le même degré de maîtrise de la langue cible au même moment et pas nécessairement non plus dans les mêmes matières. Il s'agit probablement d'une variable pour laquelle il sera difficile de concevoir des solutions à un niveau macro. Le volet « ressources pédagogiques –

immersion linguistique » sur le site enseignement.be de la FW-B représente une première tentative de centralisation d'informations utiles à la conception de matériel didactique adéquat (adresses de sites, références bibliographiques, documents prêts à l'emploi, le tout dans bon nombre de disciplines). D'après les témoignages des enseignants L2, il semblerait que bon nombre d'entre eux (environ deux tiers de l'échantillon) connaissent l'existence de ces ressources et les utilisent. Ces informations nous semblent être toutefois en contradiction avec le fait que la plupart des enseignants L2 continuent de considérer que le manque de matériel didactique approprié constitue toujours une difficulté à laquelle ils sont encore confrontés aujourd'hui. Un enseignant signale que les ressources du site enseignement.be ne lui sont pas toujours d'une grande utilité. Nous ne disposons pas de suffisamment d'informations sur la question pour pouvoir tirer des conclusions précises.

Outre la centralisation de matériel didactique, il nous semble qu'il pourrait être également envisageable de développer du matériel didactique faisant appel à d'autres supports que les mots (voir ci-après : pistes pour un enseignement immersif plus performant), ce qui permettrait à ce matériel d'être utilisé dans n'importe quelle langue et indépendamment du niveau langagier des enfants.

Le niveau seuil à atteindre en L2 et l'évaluation des apprentissages réalisés dans la langue d'immersion

Il faut tenir compte ici du fait que toutes les écoles immersives présentes dans l'échantillon n'ont pas encore nécessairement organisé un cycle complet en immersion. Néanmoins, il semble qu'un nombre relativement important d'écoles aient mis sur pied un système d'évaluation de la langue cible, la plupart d'entre elles à la fin de chaque année scolaire. Les formules choisies varient d'un établissement à l'autre. Plusieurs participants font allusion au portfolio des langues utilisé comme outil d'évaluation. Cet outil permet un suivi régulier et flexible de l'évolution des connaissances linguistiques des enfants et est adapté à chaque enfant. Il mériterait d'être mieux connu.

Un nombre non négligeable de participants ont également émis le souhait que les matières soient évaluées dans la langue dans laquelle elles ont été enseignées.

3.3.1.5. Difficultés liées à l'enseignement immersif

Nous avons voulu ici dans un premier temps interroger les participants sur des difficultés d'ordre interrelationnel susceptibles de se manifester dans un contexte où les personnes

qui collaborent ont un bagage culturel, linguistique, professionnel et/ou éducationnel potentiellement différent.

Or, au sein des écoles de l'échantillon, aucune difficulté majeure d'intégration n'a été rapportée. Soit ces difficultés ne se sont pas présentées, soit elles ont été gérées correctement en interne et n'ont donc pas posé problème. Il s'agit néanmoins d'une préoccupation qui semble légitime puisqu'en 2002, Blondin et Straeten reprenaient cette variable parmi d'autres dans une enquête menée auprès des chefs d'établissement des 16 écoles qui organisaient l'immersion à la rentrée scolaire 2000-2001. Les résultats de son enquête montrent que ces difficultés sont pressenties par les établissements mais considérées comme relativement facile à gérer, ce qui correspond finalement aux éléments ressortant des témoignages de notre échantillon.

Nous n'avons pas non plus relevé de difficultés notables au niveau de la stabilité de l'équipe enseignante, que ce soit du côté des enseignants L2 ou du côté des enseignants L1. Enfin, en ce qui concerne la répartition des matières, celle-ci est en général considérée comme équitable. Rien de particulier n'est à signaler non plus au niveau de la discipline ou de la structure des cours en rapport avec l'enseignement en L2.

Si des différences sont relevées entre enseignants L1 et enseignants L2, c'est, selon les témoignages des directions, davantage dans la manière d'aborder les matières : approche minutieuse des enseignants L2 qui s'assurent en permanence de la bonne compréhension des élèves et qui recourent très souvent à de nombreuses manipulations et à un enseignement explicite.

Parmi les éléments qui posent davantage problème et représentent une réelle difficulté pour les enseignants en immersion, relevons le sentiment qu'ont un certain nombre d'entre eux de devoir « courir après le temps » pour voir toute la matière qui leur incombe : enseigner dans la langue cible est chronophage et énergivore. Sont également cités ici le manque de matériel didactique adéquat, le fait que les documents authentiques soient plus difficilement disponibles et enfin, comme déjà signalé précédemment, le manque de références et de connaissances en didactique de l'enseignement des matières dans la langue d'immersion.

Il apparaît également que l'utilisation permanente de la langue cible ne semble pas toujours possible. Les répondants signalent que le manque de maîtrise de la L2 de la part des élèves rend la tâche des enseignants plus ardue et les pousse parfois à utiliser la langue

maternelle des élèves pour se faire comprendre d'eux, surtout en cas de conflit ou de gestion des émotions. Le fait que très souvent les classes immersives soient relativement grosses ne contribue pas non plus à en faciliter la gestion.

3.3.2. Pistes pour un enseignement immersif plus performant

A l'issue de cette discussion, il semble que pour être vraiment performant, l'enseignement immersif doit réellement se trouver à la croisée de l'apprentissage naturel d'une langue et d'un enseignement traditionnel d'une langue étrangère. Le seul fait d'immerger l'enfant dans la langue ne suffit pas à lui faire acquérir la maîtrise de la L2.

Idéalement, l'enseignement immersif devrait donc systématiquement combiner apprentissage de la langue dans le contexte d'une discipline donnée et éveil des enfants aux caractéristiques de la langue cible de manière adaptée, en tenant compte du niveau langagier des enfants et de leurs capacités à intégrer des éléments grammaticaux et lexicaux en fonction de leur âge.

Il s'agit également de prendre en compte les éléments qui rendent plus difficile la tâche des équipes pédagogiques des établissements immersifs et de voir dans quelle mesure il est possible d'agir sur eux.

En résumé, les pistes pour un enseignement immersif plus performant tiendront compte d'une part des facteurs déterminant la qualité de la performance en langues étrangères des élèves du primaire tels que décrits par Blondin et al. (1998) et d'autre part des éléments soulevés par les participants de la présente enquête.

Les facteurs décrits par Blondin et al. (1998) sont les suivants :

- **les facteurs de société** (notamment la fréquence d'exposition à la L2, le soutien à l'innovation, l'implication des parents) ;
- **les facteurs scolaires** (la continuité dans les méthodes pédagogiques, le temps consacré à l'apprentissage, la taille des classes) ;
- **les facteurs liés au professeur** (le niveau de compétence de l'enseignant dans la langue cible, les connaissances qu'il a des caractéristiques développementales de son public, son style et ses méthodes d'enseignement) ;
- **les facteurs liés à l'élève** (effets de son milieu social, caractéristiques personnelles).

Voici à présent un tableau reprenant les principales difficultés rencontrées dans le cadre de l'organisation d'un enseignement immersif et les propositions de pistes susceptibles de contribuer à les surmonter :

Tableau 8 - Pistes pour un enseignement immersif plus performant

Difficulté	Piste
<p>Spécificités de la pédagogie de l'enseignement bilingue/l'EMILE</p>	<p>Tant au niveau de la formation initiale que de la formation continuée, offrir aux enseignants des formules de formations souples et adaptées, qui soient reconnues au niveau de la FW-B et qui permettraient à tous les acteurs de l'enseignement immersif d'acquérir les compétences requises pour exercer le métier d'instituteur en immersion de manière optimale.</p> <p>Ces formations pourraient prendre en compte les éléments suivants (liste non exhaustive constituée sur base des données de l'enquête) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - état de la recherche en matière d'enseignement bilingue et particularités de l'EMILE, - appropriation des programmes de la FW-B en fonction des spécificités de l'enseignement immersif, - acquisition de compétences culturelles dans la langue d'immersion choisie, - approche de la multiculturalité et de la lutte contre les stéréotypes, - appropriation des mécanismes d'apprentissage de la langue cible afin que ceux-ci puissent être enseignés aux élèves de manière explicite, comme cela se fait dans le cadre des cours de FLE (français langue étrangère), - méthodes pédagogiques permettant d'enseigner les différentes disciplines dans la langue d'immersion choisie et tenant compte des limites langagières des apprenants aux différents stades de l'acquisition de la langue d'immersion, - exploitation des TIC ciblée sur l'enseignement en EMILE, - connaissance approfondie des critères du CECRL, - exemples de bonnes pratiques, témoignages de personnes ressources, - répertoire de ressources didactiques disponibles pour l'enseignement immersif, - stéréotypes liés à l'accessibilité de l'enseignement immersif, - exemples de pratiques pédagogiques visant à prendre en charge de manière personnalisée les enfants en difficulté ou enfants à besoins spécifiques. <p>Ces formations pourraient être modulables en fonction des besoins de chacun. Des dispenses pourraient être obtenues sur base des acquis préalables.</p> <p>Pour permettre aux enseignants de se former en cours de carrière et selon leurs disponibilités, une partie des modules de formation pourrait être conçue dans le cadre d'une formule d'enseignement à distance. Il pourrait être également utile de prévoir des modules de formation à horaire décalé.</p>

Difficulté	Piste
Recrutement des enseignants	<p>Centraliser de la manière la plus exhaustive possible les offres et les demandes d'emplois en relation avec l'enseignement immersif.</p> <p>Nous ne connaissons pas en détail les possibilités offertes par le nouveau site de la FW-B Primoweb. La particularité de l'enseignement immersif est que le recrutement ne s'effectue pas uniquement parmi les enseignants formés en FW-B. Certains candidats tout à fait valables sont issus d'autres communautés linguistiques du pays, voire d'autres pays ou continents.</p> <p>Si le site Primoweb devait ne pas pouvoir prendre en compte ces particularités, il pourrait alors s'avérer utile d'envisager de rassembler les données d'offres et de demandes d'emplois au niveau du service du personnel de la FW-B, par exemple. Une base de données pourrait être élaborée pour l'ensemble des réseaux de la FW-B.</p>
Nécessité de moyens supplémentaires	<p>Apporter un soutien logistique et éventuellement financier aux enseignants pour la planification et l'organisation de voyages, séjours et activités linguistiques.</p> <p>Investir dans des « campagnes » visant à informer les enseignants et direction des établissements immersifs quant aux possibilités existantes d'interactions entre écoles de communautés linguistiques différentes.</p> <p>Nous pensons notamment ici à la plate-forme eTwinning ou au Fonds Prince Philippe. Erasmus+ permet également des rencontres entre enseignants.</p>
Accessibilité de l'enseignement immersif à tous les enfants aptes à s'intégrer dans l'enseignement ordinaire	<p>Plusieurs pistes pourraient être envisagées à ce niveau :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Favoriser la mise en place de dispositifs permettant la prise en charge des élèves en difficulté. - Ouvrir les sections immersives à l'enseignement qualifiant afin de faire bénéficier un plus large public des avantages de l'enseignement immersif (FEGEC, 2004). - Tenir à jour une base de données complète et conviviale en matière d'offre en enseignement immersif pour toute la FW-B.
Disponibilité d'un matériel didactique adapté	<p>Créer du matériel didactique dans les trois langues autorisées en immersion tout en respectant les rythmes d'apprentissage liés aux différents régimes immersifs pratiqués en FW-B est difficilement concevable.</p> <p>Néanmoins, centraliser les ressources potentiellement utiles pour l'enseignement immersif est tout à fait envisageable. Une première tentative dans ce sens a été lancée par la FW-B sur le site enseignement.be. Le lien qui permet d'y accéder est le suivant : http://www.enseignement.be/index.php?page=27015&navi=3595</p> <p>Malheureusement, les mécanismes qui permettent d'alimenter cette banque de données ne sont pas expliqués. Les écoles immersives ne semblent pas non plus être impliquées de manière active dans le processus de collecte de ressources. Les écoles ou les enseignants pourraient pourtant partager par des moyens simples et efficaces les outils développés (petites vidéos illustrant l'utilisation d'un matériel donné plutôt que de longues descriptions de séances de cours, etc.), les outils éprouvés (jeux éducatifs en ligne, applications, chansons à gestes, films sans paroles, livres d'images, etc.) ou encore les techniques utilisées pour réaliser leur propre matériel didactique.</p> <p>Développer un matériel didactique alternatif constitue une autre piste. Ce matériel ferait appel à d'autres repères que les mots. L'accent serait mis sur les images, le son, le toucher, de sorte que ces ressources pourraient servir de support aux enseignants indépendamment du niveau de langue des apprenants ;</p>

Difficulté	Piste
Connaissance de la langue d'immersion au niveau de l'équipe pédagogique	<p>Proposer des modules souples de formation linguistique, destinés aux directions, enseignants L1 et enseignants L2 en fonction de leurs besoins et de leur niveau de maîtrise de la langue cible.</p> <p>Par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> - pour les enseignants L2 : perfectionnement des compétences linguistiques dans la langue d'immersion choisie, - notions de base pour les enseignants et directions, - composante culturelle de la langue cible. <p>Il pourrait s'avérer judicieux d'effectuer une recherche sur internet afin de recenser les offres existantes en la matière (MOOC, formations à distances, etc.)</p>
Motivation des enseignants	<p>Organiser des activités fédératrices visant à impliquer toute l'équipe dans le projet immersif, soit en interne, soit en collaboration avec d'autres établissements immersifs.</p> <p>Par exemple : journées de rencontre inter-écoles immersives avec activités ludiques basées sur la culture de la langue d'immersion, le sujet pouvant être préparé par l'école avec la collaboration de l'ensemble du corps enseignant.</p>
Seuil à atteindre en langue cible	<p>A l'instar des Pays-Bas qui ont une longue expérience d'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire, proposer pour l'enseignement immersif un cadre en termes d'objectifs à atteindre en langue cible en référence à l'échelle du CECRL et en fonction de l'intensité du système immersif pratiqué.</p>
Evaluation de la langue cible	<p>Proposer aux établissements immersifs une méthode d'évaluation souple et formative des acquis en langue cible des élèves. Cette évaluation pourrait prendre la forme du portfolio des langues. Cela permettrait tant aux enseignants qu'aux élèves de suivre l'évolution de l'apprentissage de la langue d'immersion de façon continue et constructive.</p>
Surcharge de travail	<p>Prévoir dans la charge horaire des enseignants des plages de concertations comprises dans leurs heures de travail, ce qui reviendrait, par exemple, à appliquer un calcul du capital période différent.</p>
Nombre élevé d'élèves par classes	<p>Au niveau légal : fixer un nombre maximum d'élèves par classes pour permettre un apprentissage efficace de la langue cible. Si un calcul différentiel était appliqué au niveau du capital période, cela pourrait résoudre la problématique des classes trop grosses.</p>

3.3.3. Points forts, limites de l'étude et prolongements possibles

Au terme de cette étude, il nous semble opportun d'effectuer un retour réflexif sur les points forts et les limites du travail effectué ainsi que sur les prolongements possibles.

Choix des outils méthodologiques

Le sujet d'étude choisi impliquait de collecter un nombre important de données relatives à un maximum d'aspects propres à l'enseignement immersif. Il fallait donc choisir les outils qui allaient permettre cette opération dans le laps de temps imparti et en touchant le plus grand nombre possible de participants. L'approche quantitative nous semblait la plus indiquée dans ce cas de figure. Afin d'intégrer également des éléments qui devaient

permettre une analyse plus fine de la situation, nous avons conçu les questionnaires en y intégrant des zones dans lesquelles les répondants pouvaient s'exprimer plus librement s'ils le souhaitaient. Ce choix s'est avéré judicieux car un grand nombre d'informations utiles ont pu être collectées de cette manière.

Dans le cadre d'une étude plus approfondie, on aurait pu envisager de compléter les informations récoltées au travers du questionnaire par un ensemble d'entretiens semi-directifs planifiés avec un certain nombre d'acteurs clés. Il aurait également pu être intéressant d'interroger des directions d'écoles ayant interrompu l'immersion pour tenter de savoir pourquoi elles ont été amenées à prendre cette décision. Cette procédure aurait certainement permis d'obtenir des informations particulièrement précises quant aux difficultés rencontrées dans le cadre de l'organisation d'un projet immersif. Enfin, les parents d'enfants inscrits dans un système immersif auraient pu eux aussi contribuer à l'étude en apportant un regard extérieur.

Il s'est également agi de faire un choix entre la conception de questionnaires en version papier ou en version électronique. C'est cette dernière qui a été retenue pour permettre un suivi plus aisé de l'enquête et un "dépouillement" automatique des réponses. Cette procédure présentait deux avantages majeurs : un gain de temps important au niveau du dépouillement et du traitement des données ainsi qu'un encodage des données sans erreurs. Lors des entretiens téléphoniques, aucune direction n'a manifesté de réticence par rapport à ce choix et personne n'a demandé à recevoir les questionnaires en version papier, ce qui laisse entendre que les questionnaires électroniques ne constituaient pas un obstacle pour le public cible.

Enfin, étant donné que les échanges avec les directions se sont effectués par voie électronique, il était facile de toucher l'ensemble de l'échantillon une fois toutes les adresses électroniques des établissements encodées. Les rappels pouvaient s'effectuer aisément, de manière quasi instantanée. Par la suite, les résultats de l'étude pourront être communiqués par la même voie, ce qui permettra aux participants de recevoir un retour sur leur investissement personnel.

Conception des questionnaires au niveau du contenu

Bien que les questionnaires aient été conçus en différentes étapes en prenant avis auprès de plusieurs experts, certaines questions n'ont pas apporté les informations attendues.

Cela laisse entendre que leur formulation n'était probablement pas optimale. Il s'agit notamment de la question relative aux TIC et TICE où l'utilisation d'acronymes différents a entraîné un questionnement auprès de certains répondants qui connaissaient les « TIC » mais pas les « TICE ». C'est également le cas de la question relative à la charge hebdomadaire des enseignants L2. En voulant obtenir trop de détails, nous n'avons finalement pas pu connaître la charge hebdomadaire totale prestée par les enseignants L2. Enfin, en ce qui concerne la question portant sur la détention du CCALI, il aurait fallu prévoir une modalité de réponse « dispensé » pour prendre en compte avec certitude tous les cas de figures.

Un autre aspect n'a peut-être pas suffisamment été pris en compte : le fait que certains répondants L2 pourraient avoir été en difficulté par rapport à la complexité de la formulation de certaines questions. En effet, pour les enseignants natifs en L2, le questionnaire ne leur était pas adressé dans leur langue maternelle.

Enfin, la longueur des questionnaires a pu également décourager certains participants potentiels. Nous avons écarté de l'enquête 7 questionnaires enseignants L2, 6 questionnaires enseignants L1 et 2 questionnaires directions qui étaient largement incomplets. Ces abandons pourraient bien être liés au fait que les questionnaires étaient considérés comme trop longs. Il était toutefois difficile de poser moins de questions car le tour d'horizon envisagé nécessitait de cerner au mieux un nombre relativement important d'aspects relatif à la question de l'enseignement immersif tel qu'il est pratiqué en FW-B.

Taux de participation des différents sous-échantillons

Si l'on peut se trouver relativement satisfaits du taux de participation des directions d'écoles, il n'en va pas de même pour ce qui est de la participation enseignante. La différence de participation entre les trois catégories de répondants pourrait s'expliquer par le fait que le contact avec les directions a été personnalisé au travers d'un courrier postal suivi d'un appel téléphonique, ce qui n'a pas pu être possible avec les équipes pédagogiques. En outre, il est possible que les directions soient également plus sensibles à la problématique envisagée par l'étude que les enseignants. Enfin, plusieurs directions ont signalé que le moment choisi n'était peut-être pas le plus judicieux pour demander aux enseignants de consacrer du temps pour répondre à une enquête alors qu'ils étaient déjà fortement sollicités au sein de leur établissement.

Avec davantage de temps et de moyens, on aurait pu envisager de se rendre dans les établissements pour exposer les tenants et les aboutissants de la recherche à tous les participants potentiels.

En ce qui concerne la validité des réponses engrangées, il est clair que la taille de l'échantillon ne permet pas de tirer des conclusions généralisables. Néanmoins, les différents témoignages recueillis ont permis de réunir un nombre intéressant d'éléments qui ont pu apporter un certain éclairage à différents égards. Nous n'avons pas cherché à récolter des chiffres précis mais plutôt des tendances et des attitudes dans des situations données.

Si une telle étude devait être à nouveau envisagée, il pourrait s'avérer plus judicieux de la concevoir sur base de questionnaires semi-directifs plutôt que d'envisager une approche quantitative comme nous l'avons fait.

Effet de désirabilité sociale

Comme dans toute étude, on ne peut jamais avoir l'entière certitude que toutes les réponses fournies reflètent exactement la pensée des participants. Néanmoins, il nous semble que peu de questions pouvaient laisser place à un comportement répondant au phénomène de désirabilité sociale.

Exploitation des données

L'enquête a fourni un nombre considérable de données qu'il n'a pas été possible d'exploiter au maximum. La question de la motivation de l'équipe pédagogique, par exemple, est palpable à différents endroits du questionnaire ainsi qu'au travers des témoignages. Il aurait été tout à fait possible d'étudier cet aspect de manière systématique et approfondie. Il a malheureusement fallu faire un choix au niveau des sujets traités et délaissé un certain nombre de pistes d'exploitation des données. Il en va de même pour le croisement des informations au sein d'un même établissement.

Par ailleurs, de nouveaux questionnements ont été induits par l'enquête et nécessiteraient de nouvelles investigations pour y apporter des réponses précises.

4. Conclusion

D'autres enseignants, un autre enseignement, une autre façon d'être, un autre public, une autre façon d'apprendre, d'autres besoins ?

L'analyse des résultats a permis de mettre en évidence une série d'éléments qui indiquent que l'enseignement immersif ne se déroule pas tout à fait de la même manière que l'enseignement traditionnel. Les enseignants ne sont pas exactement les mêmes, les besoins en termes de matériel didactique, supports visuels et technologiques sont spécifiques et liés à la langue d'immersion, la manière d'enseigner est inévitablement influencée par la connaissance plus limitée qu'ont les apprenants de la langue cible, les objectifs visés sont doubles puisqu'ils portent à la fois sur l'apprentissage de la matière et l'apprentissage de la langue. La pédagogie utilisée doit donc être adaptée et spécialisée pour atteindre ce double objectif.

Les enfants étant dans un contexte d'apprentissage particulier lui aussi, doivent développer des compétences que les enfants traditionnels ne développent pas nécessairement de la même manière ni avec la même intensité. Ils sont sollicités différemment ce qui inévitablement doit certainement entraîner des modifications au niveau de leur comportement, de leur participation en classe, de leur implication dans l'école. Comme l'ont aussi précisé plusieurs participants au travers de leurs témoignages, les parents sont davantage impliqués dans la scolarité de leurs enfants, le travail demandé semble plus conséquent.

Bref, c'est un tout qui fait que l'enseignement immersif est un enseignement à part entière qui mérite la plus grande attention de la part des organismes de formation et des autorités publiques. Si les langues sont devenues indispensables et si l'immersion, lorsqu'elle est bien menée, propose une approche efficace pour apprendre d'autres langues, d'autres cultures et s'inscrire dans la diversité humaine qui est désormais la nôtre, il ne faut pas négliger les composantes nécessaires à une bonne implémentation de l'enseignement immersif. Il importe que ceux qui dispensent ce type d'enseignement le fassent de manière professionnelle, avec des moyens adaptés et un cadre pédagogique adéquat. C'est ce qui, à l'issue de la discussion, nous a incités à proposer quelques pistes pour un enseignement immersif plus performant.

5. Bibliographie

- Baker, C. (2006). *A parents' and teachers' guide to bilingualism* (2nd ed.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C., & Wright, W. E. (2017). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (6th ed.). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Bhatia, T. K. & Ritchie, W. C. (2013). Introduction. In T. K. Bhatia, & W. C. Ritchie, *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism* (2nd ed., pp. xxi-xxiii). Malden: Wiley Blackwell.
- Bialystok, E. (2016). Bilingual education for young children: review of the effects and consequences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. doi:10.1080/13670050.2016.1203859
- Blondin, C. (2001). *L'apprentissage des langues modernes dans l'enseignement fondamental*. Université de Liège, Service de Pédagogie expérimentale. Liège: Publications du SPE.
- Blondin, C. (2006). Les premiers pas dans l'apprentissage des langues modernes en Communauté française - Aspects quantitatifs et pédagogiques. In L. Courtois, *L'enseignement des langues en Wallonie : enjeux citoyens et chances pour l'avenir* (pp. 93-111). Louvain-la-Neuve.
- Blondin, C., & Straeten, M.-H. (2002). A propos d'immersion linguistique dans l'enseignement fondamental : un état de la question. *Le Point sur la Recherche en Éducation*, 25, 3-22.
- Blondin, C., Candelier, M., Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubanek-German, A., & Taeschner, T. (1998). *Les langues étrangères dès l'école maternelle ou primaire - Conditions et résultats*. Paris-Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Braun, A. (2010). Effets de l'immersion sur la compréhension en lecture en langue 1. *Synergies Monde*(7), 97-126.
- Braun, A. (2014). Aperçu diachronique et critique de la recherche portant sur les effets du multilinguisme. Dans H.-A. Bijleveld, F. Estienne, & F. Vander Linden, *Multilinguisme et orthophonie. Réflexions et pratiques à l'heure de l'Europe* (pp. 3-25). Issy-les-Moulineaux cedex: Elsevier Masson SAS.
- Briquet, R. (2006). *L'immersion linguistique*. Tournai: Editions Labor.
- Buyl, A., & Housen, A. (2014). Factors, processes and outcomes of early immersion education in the Francophone Community in Belgium. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(2), 178-196. doi:10.1080/13670050.2013.866627

- Cenoz, J., Genesee, F., & Gorter, D. (2014). Critical analysis of CLIL: taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*(35/3), 243-262. doi:10.1093/applin/amt011
- Comblain, A., & Rondal, J. A. (1993). L'apprentissage précoce des langues étrangères par la méthode immersive. *Rééducation Orthophonique*, 31(174), 151-174.
- Commission européenne. (2017). *Erasmus plus - guide du programme*. Retrieved April 7, 2017, from Erasmus plus: http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/files/resources/erasmus-plus-programme-guide_fr.pdf
- Coyle, D. (2008). CLIL - a pedagogical approach. In N. Van Deusen-Scholl, & N. Hornberger, *Encyclopedia of Language and Education* (2e ed., pp. 97-111). New-York: Springer.
- Cummins, J. (1981). Empirical and theoretical underpinnings of bilingual education. *Journal of Education*, 163, 16-30.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2014). L'éducation bilingue : qu'avons-nous appris de cinquante ans de recherche ? In I. Nocus, J. Vernaoudon, & M. Paia, *L'école plurilingue en outre-mer. Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre* (pp. 41-63). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- De Grieve, W. (2018, mai). Un pacte d'excellence pour améliorer l'apprentissage d'une langue moderne, une utopie? *Conférence*. Seraing.
- de Vaus, D. (2002). *Surveys in social research* (5th ed.). Oxon, UK: Routledge.
- Elitisme. (n.d.). *Larousse en ligne*. Retrieved from Larousse français: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%A9litisme/28429>
- Emilangues. (2017). *L'EMILE en Europe, un succès croissant*. Retrieved March 20, 2017, from Emilangues: <http://www.emilangues.education.fr/questions-essentielles/l-emile-un-succes-croissant-en-europe>
- Ethnologue*. (2018). Retrieved April 8, 2018, from Languages of the World: <https://www.ethnologue.com/>
- EUR-Lex. (2017). *Summaries of EU legislation*. Retrieved April 23, 2017, from EUR-Lex: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=URISERV%3Ac11084>
- Europe, C. o. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages; Learning, Teaching; Assesment*. Retrieved from www.coe.int/lang-CEFR
- EURYDICE. (2012). *Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe*. Bruxelles: EACEA.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2017). *L'immersion linguistique dans le fondamental*. Retrieved April 11, 2017, from Enseignement.be: http://www.enseignement.be/index.php?page=23801&navi=33&rank_page=23801

- FEGEC. (2004). L'enseignement bilingue : "l'immersion linguistique". *CLIL/EMILE - Digest préparé par le groupe d'accompagnement de l'immersion linguistique*.
- Gallilex Fédération Wallonie-Bruxelles. (2009, juin 25). Circulaire n° 2775. FW-B.
- Garcia, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell.
- Genesee, F. (2004). What Do We Know About Bilingual Education for Majority Language Students. In T. Bhatia, & W. Ritchie, *Handbook of Bilingualism and Multiculturalism* (pp. 547-576). Malden, MA: Blackwell.
- Genesee, F., & Lindholm-Leary, K. (2013). Two case studies of content-based language education. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1(1), 3-33.
- Gravé-Rousseau, G. (2011). *L'Emile d'hier à aujourd'hui : une mise en perspective de l'apprentissage d'une discipline en langue étrangère*. Retrieved from http://www.emilangues.education.fr/files/par-rubriques/L_EMILE_d_hier_a_aujourd'hui_G_Grave-Rousseau.pdf
- Hiligsmann, P., & Rasier, L. (2015). *L'enseignement-apprentissage du néerlandais en Fédération Wallonie-Bruxelles : Objectifs, méthodes, résultats*. Retrieved from https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/178891/1/Lenseignement-apprentissage%20du%20n%C3%A9erlandais%20en%20F%C3%A9d%C3%A9ration%20Wallonie-Bruxelles_def.pdf
- JUSTEL. (1963). *Justel-législation consolidée*. Retrieved from http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi_loi/change_lg.pl?language=fr&la=F&cn=1963073031&table_name=loi
- JUSTEL. (2007). *Justel - Législation consolidée*. Retrieved from http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi_loi/change_lg.pl?language=fr&la=F&table_name=loi&cn=2007051164
- Lindholm-Leary, K., & Block, N. (2010). Achievement in predominantly low SES/Hispanic dual language schools. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(1), 43-60.
- Lory, M.-P., & Armand, F. (2016). Éveil aux langues et évolution des représentations d'élèves plurilingues sur leur répertoire linguistique. *Alterstice*, 6(1), 27-38.
- Lynch, G. (2015). Introducing Content and Language Integrated Learning in Study Abroad Programs. *Journal of Kanazawa Seiryō University*, 69-73.
- Mackey, W. (1978). The Importation of Bilingual Education Models. In J. Alatis, *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics* (pp. 1-18). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL, Content and Language Integrated Learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan.

- Pérez Canado, M. L. (2016). Teacher training needs for bilingual education: in-service teacher perceptions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(3), 266-295. doi:10.1080/13670050.2014.980778
- Pirenne, H. (1929). L'instruction des marchands au moyen âge. *Annales d'histoire économique et sociale*, 1e année(N. 1), pp. 13-28.
- Pirotte, J. (2010). Etre ou ne pas être wallon ? *Centre d'Education Populaire André Genot*.
- Rahier, L. (n.d.). L'enseignement-apprentissage du néerlandais en Fédération Wallonie-Bruxelles : Objectifs, méthodes, résultats. (U. d. Liège, Ed.)
- Reljic, G., Ferring, D., & Martin, R. (2014). A meta-analysis on the effectiveness of bilingual programs in Europe. *Review of Educational Research*, 85(1), 92-128. doi:10.3102/0034654314548514
- Rochette, B. (2013, May). *Culture, le magazine culturel en ligne de l'Université de Liège*. Retrieved from Uliège: <http://culture.ulg.ac.be/>
- Ruiz, R. (1984). Orientations in Language Planning. *NABE Journal*, 8(2), 15-34.
- Service général de l'Inspection de la FW-B. (2011). *Rapport établi au terme de l'année scolaire 2010-2011*. FW-B.
- UCL. (2017). *Didactique de l'enseignement en immersion*. Retrieved April 15, 2017, from UCL: <https://uclouvain.be/fr/etudier/iufc/didactique-de-l-enseignement-en-immersion.html>
- Zuniga, C. E. (2016). Between language as problem and resource:. *Bilingual Research Journal*, 39(3-4), 339-353.

6. Table des illustrations

Figure 1 - Bilinguisme : continuum de compétences linguistiques – source : Baker et Wright (2017, p.8)	11
Figure 2 - Schéma du "double iceberg" représentant la compétence bilingue selon Cummins (2014, p.48)	13
Figure 3 - Existence d'une offre d'enseignement de type EMILE au sein des pays de l'UE.....	19
Figure 4 - The 4Cs Framework, Coyle, D. (2008).....	28
Figure 5 - Tableau comparatif enseignement traditionnel versus enseignement immersif –.....	29
Figure 6 - Niveaux de compétences linguistiques du CECRL	31
Figure 7 - Schéma reprenant les différentes étapes du dispositif d'administration et d'exploitation des questionnaires.....	43
Figure 8 - Capture d'écran de la page d'accueil du site internet donnant accès aux enquêtes électroniques.....	44
Figure 9 - Langue cible des établissements représentés par les 3 catégories de répondants comparativement à l'ensemble des écoles en immersion de la FW-B.....	47
Figure 10 - Répartition des établissements représentés par les répondants en fonction de la province dans laquelle ils se situent, comparativement à l'ensemble des écoles en immersion de la FW-B.....	48
Figure 11 - Répartition des établissements représentés par les répondants en fonction du réseau auquel ils appartiennent, comparativement à l'ensemble des écoles en immersion de la FW-B.....	48
Tableau 1- Tableau comparatif des profils enseignants L1 et L2.....	50
Tableau 2 - Degré d'aisance des directions avec la langue d'immersion	53
Tableau 3 - Tableau comparatif des pratiques pédagogiques des enseignants L1 et L2.....	56
Tableau 4 - Comparaison enseignants L1 et L2	67
Tableau 5 - Principales difficultés rencontrées par les instituteurs qui enseignent dans la langue d'immersion	72
Tableau 6 - Principales difficultés rencontrées par les instituteurs qui enseignent en français	72
Tableau 7 - Collaboration entre enseignant L1 et enseignant L2 d'une même année	72
Tableau 8 - Pistes pour un enseignement immersif plus performant.....	90
Verbatim 1 - Illustration 1 de l'accessibilité de l'enseignement immersif (extrait des réponses à la question F42_a).....	55
Verbatim 2 - Illustration 2 de l'accessibilité de l'enseignement immersif (extrait des réponses à la question F42_a).....	55
Verbatim 3 - Illustration de la différence perçue entre classes immersives et classes traditionnelles par les directions (extrait des réponses à la question D40_a).....	59
Verbatim 4 – Illustration de la mise en place d'un dispositif visant l'évaluation de la L2 (extrait de réponses à la question 33D)	65
Verbatim 5 - Illustration de difficultés rencontrées dans le cadre du partage des matières et du découpage horaire	68
Verbatim 6 - Illustration de la charge de travail liée à l'enseignement immersif.....	69
Verbatim 7 – Témoignage d'un établissement ayant réussi le pari d'un enseignement immersif efficace.....	77

7. Annexes

7.1.	Courriers adressés aux directions pour introduire l'enquête.....	ii
7.2.	Echelle de compétence linguistique du CECRL – cadre d'appréciation ..	vii
7.3.	Checklist pour la préparation et la rédaction d'un questionnaire en recherche explicative (administration écrite)	viii
7.4.	Contenu des questionnaires électroniques et modalités de réponses proposées.....	xiv
7.4.1.	Page de garde commune aux trois questionnaires	xiv
7.4.2.	Questionnaire directions	xv
7.4.3.	Questionnaire enseignants L1	xx
7.4.4.	Questionnaire enseignants L2	xxiv
7.5.	Présentation des données obtenues à partir des questionnaires	xxx
7.5.1.	Données direction	xxx
7.5.2.	Données enseignants L1.....	xlii
7.5.3.	Données enseignants L2.....	li

