

Master in de meertalige communicatie

L'immersion linguistique en Flandre

L'Enseignement des Matières par
l'Intégration d'une Langue étrangère

Masterproef aangeboden door

Wendy EYCKMANS

tot het behalen van de graad van
Master in de Meertalige Communicatie

Promotor: Isabelle PEETERS

Academiejaar 2014 – 2015

Préface

« Live as if you were to die tomorrow, learn as if you were to live forever. » (Gandhi)¹

Ce mémoire de master est écrit dans le cadre de mes études de communication multilingue. Depuis toute jeune, je m'intéresse aux langues étrangères. Quelques années plus tard, j'ai finalement réalisé mon rêve : je parle plusieurs langues étrangères et je pourrai les utiliser dans ma profession. Cet intérêt pour les langues n'a pas seulement déterminé le choix de mes études, mais également le choix du sujet de mon mémoire.

Je voudrais remercier plusieurs personnes qui m'ont aidée et soutenue lors de l'accomplissement de ma recherche. Tout d'abord, je voudrais remercier mon directeur de thèse, madame Isabelle Peeters. Elle a consacré beaucoup de temps à me donner du feedback sur mon texte et des suggestions pour ma recherche. Grâce à elle, la qualité de ma recherche a sensiblement amélioré. En deuxième lieu, je voudrais remercier quelques membres de ma famille. Mes grands-parents m'ont beaucoup soutenue lors de mes quatre années d'études. Ils étaient là pour m'aider quand j'avais besoin de soutien lors de mes examens, pour me féliciter avec mes résultats, pour m'encourager quand j'en avais besoin, bref, toujours. Non pas seulement lors de mes études, mais lors de chaque moment de ma vie. Mon père et Guler méritent également un merci. Leur confiance m'a donné beaucoup de courage. Ma grand-mère, mon père et Guler m'ont accompagnée aux endroits des interviews, qui étaient quand même assez loin. Une autre personne à qui je suis très reconnaissante est Stephanie. Elle était vraiment ma providence lors de mes études. Elle me remontait le moral, avait toujours de la confiance en moi, croyait en moi. Son aide pour l'analyse des interviews m'a vraiment aidé. En dernier lieu, je voudrais remercier les seize personnes qui ont consacré leur temps pour participer aux interviews et qui m'ont donné énormément d'informations.

Merci à vous tous.

Schaerbeek, le 21 mai 2015

Wendy Eyckmans

¹ <http://www.brainyquote.com/quotes/quotes/m/mahatmagan133995.html>

Résumé

Het doel van immersieonderwijs is leerlingen een vreemde taal aan te leren door niet-taalvakken in die taal te onderwijzen. Sinds 2014 zijn dergelijke programma's toegelaten in Vlaanderen. In CLIL-programma's² krijgen leerlingen uit het secundair onderwijs maximum 20 % van hun vakken in het Engels, Frans of Duits.

Dit onderzoek heeft als doel om ten eerste te weten te komen hoe leerkrachten CLIL-vakken onderwijzen en welke problemen zowel zij als leerlingen hierbij ondervinden. Ten tweede werd er gepeild naar de tevredenheid van de betrokken partijen over het bestaande programma. Hiermee samenhangend werd gevraagd welke punten van het programma zij graag zouden verbeteren. Een derde onderzoeksvraag peilde naar de resultaten die het programma tot nu toe behaald heeft. Ten slotte werd onderzocht hoe de betrokken partijen denken over het ideale CLIL-programma. Ze werden ook gevraagd waarom ze deelnamen aan CLIL en waarin CLIL verschilt van gewone onderwijsprogramma's. Om antwoorden op deze onderzoeksvragen te verkrijgen, werden zestien semi-gestructureerde interviews afgenomen in drie Vlaamse middelbare scholen.

Het meest populaire onderwijsmateriaal in het CLIL-onderwijs is een aangevulde woordenlijst. Leerkrachten proberen zoveel mogelijk de theorie om te zetten in de praktijk door leerlingen oefeningen te laten maken. Een geliefde evaluatiemethode is het geven van bonuspunten op het examen wanneer leerlingen in de vreemde taal al dan niet foutloos antwoorden.

Voor de leerkrachten ligt het grootste probleem bij het ontbreken van bestaand studiemateriaal voor CLIL-programma's. Bovendien wordt er in de lerarenopleiding niet genoeg aandacht besteed aan dergelijke programma's. De leerlingen vinden de inhoud en de vreemde taal van de CLIL-vakken vooral problematisch.

² CLIL staat voor Content and Language Integrated Learning.

Respondenten zijn vooral tevreden over de uitdaging die CLIL hen biedt. Over het algemeen zijn ze tevreden over het bestaande programma, vooral over de aangeboden talen en het studiemateriaal. Toch zouden leerlingen soms liever een andere CLIL- taal kiezen. Ze zouden ook vaker actief aan de lessen willen deelnemen.

Drie vierde van de deelnemers vinden dat leerlingen veel vorderingen hebben gemaakt op het gebied van taalbeheersing. Taal blijkt geen probleem te zijn om de lessen te volgen. Soms is er wel een verschil te merken tussen verschillende richtingen. Een derde van de leerlingen vinden dat ze het meeste bijleren tijdens de CLIL-lessen, een derde tijdens de gewone lessen en nog eens twee personen met een combinatie van beide soorten lessen.

In een ideaal CLIL-programma zijn zowel leerkrachten als leerlingen gemotiveerd. Er moet evenveel aandacht besteed worden aan de inhoud als aan de onderwijstaal. Er moeten voldoende en geschikte lessen aangeboden worden. Het programma moet door de hele school gesteund worden. De evaluatie van deze vakken mag geen negatieve invloed hebben op de algemene resultaten van de leerlingen. Ouders moeten hun kinderen zowel helpen als motiveren.

De meest voorkomende reden om te kiezen voor een CLIL-programma is interesse voor de inhoud van de vakken. Leerlingen willen ook hun taalkennis verrijken. Het grootste verschil met een gewoon programma is de onderwijstaal.

Over het algemeen zou kunnen gesteld worden dat CLIL helpt bij het verwerven van een vreemde taal en dat de meeste respondenten tevreden zijn over het programma.

Table des matières

PRÉFACE

RÉSUMÉ

TABLE DES MATIÈRES

1.	INTRODUCTION	7
2.	ÉTUDE DE LITTÉRATURE	9
2.1	<i>L'enseignement en immersion</i>	9
2.1.1	Définition et origines de l'enseignement en immersion	9
2.1.1.1	La L2 comme langue d'enseignement	11
2.1.1.2	Le programme d'études est parallèle au programme monolingue	11
2.1.1.3	Le soutien de la L1	12
2.1.1.4	Le bilinguisme additif comme but du programme.....	12
2.1.1.5	L'exposition à la L2 est limitée aux cours.....	13
2.1.1.6	Les élèves ont le même niveau dans la L2	13
2.1.1.7	Les enseignants sont bilingues.....	13
2.1.1.8	La culture de classe est celle de la communauté de la L1.....	13
2.1.1.9	L'appréciation d'autres cultures comme but du programme	14
2.1.1.10	Les programmes existent pour les enfants du groupe de majorité linguistique.....	14
2.1.1.11	La séparation des langues.....	14
2.1.2	Types de programmes d'immersion.....	15
2.1.2.1	L'immersion totale.....	15
2.1.2.2	L'immersion partielle	16
2.1.2.3	L'immersion dans les deux sens.....	16
2.1.2.4	L'immersion indigène	18
2.2	<i>Effets de l'enseignement en immersion</i>	18
2.2.1	Avantages.....	18
2.2.2	Désavantages	23
2.3	<i>Stratégies d'enseignement</i>	25
2.4	<i>L'Enseignement des Matières par l'Intégration d'une Langue Étrangère (EMILE)</i>	29
2.4.1	L'EMILE en Europe.....	29
2.4.2	L'enseignement en immersion en Belgique	33
2.4.2.1	L'EMILE en Wallonie	34
2.4.2.2	L'EMILE en Flandre	36
3.	BUT DE L'ÉTUDE	40
4.	MÉTHODE DE RECHERCHE	43
4.1	<i>Choix et justification de la méthode de recherche</i>	43
4.2	<i>Choix des sujets de l'étude</i>	44
4.3	<i>Description et justification de l'instrument de mesure</i>	47

4.4	<i>Collection des données</i>	50
4.5	<i>Enregistrement, traitement et préparation des données</i>	51
4.6	<i>Description et justification des décisions d'analyse</i>	53
4.7	<i>Crédibilité et validité de l'étude</i>	58
5.	RÉSULTATS	60
5.1	<i>Présentation des écoles participantes</i>	60
5.1.1	Heilig Hart instituut Heverlee	60
5.1.2	Onze-Lieve-Vrouwe instituut Poperinge	62
5.1.3	Stedelijke Humaniora Dilsen	63
5.2	<i>Analyse des résultats</i>	64
5.2.1	Satisfaction	64
5.2.2	Résultats	66
5.2.3	Problèmes	68
5.2.4	Méthodes d'enseignement	75
5.2.5	Critères pour un bon programme d'EMILE	79
5.2.6	Choix	82
5.2.7	Occasion de parler la langue étrangère	86
5.2.8	Choses à améliorer	87
5.2.9	Différences entre EMILE-programmes réguliers	88
5.2.10	Choix de la langue	90
6.	DISCUSSION DES RÉSULTATS	93
7.	CONCLUSION	97
8.	RÉFÉRENCES	99
	ANNEXE	103

1. Introduction

« *Qui apprend une nouvelle langue acquiert une nouvelle âme.* » (Juan Ramon Jimenez)³

L'acquisition de langues étrangères est devenue essentielle dans notre société moderne. Avec l'internationalisation, l'être humain a besoin de communiquer de plus en plus avec des personnes d'une autre origine, avec une autre langue maternelle (L1). En outre, le multilinguisme est une exigence dans beaucoup de pays sur le marché du travail. Pour ces raisons, les écoles optent de plus en plus souvent pour des programmes où les élèves peuvent suivre des cours dans une langue autre que leur L1. Ainsi apprennent-ils le contenu des cours et la langue d'instruction en même temps. Ce type d'enseignement est appelé l'enseignement en immersion.

Notre étude se concentre sur la variante de l'enseignement en immersion en Flandre, c'est-à-dire sur l'EMILE (l'Enseignement des Matières par l'Intégration d'une Langue Étrangère). Dans de tels programmes, la seconde langue (L2) est utilisée pour enseigner entre 10 % et 50 % des matières (Baker, 2011). Ce mémoire de master est une étude qualitative. La méthode utilisée pour obtenir les données est celle des interviews semi-structurées. Dans trois écoles secondaires en Flandre, seize personnes, à savoir des élèves, des parents, des enseignants et la direction, ont été interviewées sur leurs opinions concernant l'EMILE dans leur école. Les questions de recherche sont les suivantes :

1. Comment les enseignants d'EMILE dans les écoles secondaires en Flandre enseignent-ils aussi bien le contenu d'une matière qu'une langue étrangère?

1.1 Quelles méthodes emploient-ils pour ce faire ?

1.2 Quels problèmes les enseignants et les élèves éprouvent-ils lors des cours ?

³ <http://evene.lefigaro.fr/citation/apprend-nouvelle-langue-acquiert-nouvelle-ame-1895.php>

2. Dans quelle mesure les élèves, les parents, les enseignants et la direction des écoles sont-ils satisfaits du programme d'EMILE?

2.1 Quels points du programme voudraient-ils encore améliorer?

3. Quels résultats le programme d'EMILE existant a-t-il obtenu selon les élèves, les parents, les enseignants et la direction des écoles?

4. En quoi un bon programme d'EMILE consiste-t-il selon les parents, les enseignants et la direction?

4.1 Pourquoi les participants ont-ils opté pour un tel programme ?

4.2 Sur quels points un programme d'EMILE est-il différent d'un programme régulier ?

Le choix du sujet de ce mémoire n'a pas été très difficile. Il est relié au sujet de notre travail de bachelor, qui traitait le rôle de l'âge dans l'acquisition d'une L2. L'acquisition des langues étrangères est un sujet qui nous intéresse fortement, plus spécifiquement le processus de l'acquisition. Nous nous demandons si l'immersion linguistique peut vraiment rendre les élèves bilingues ou multilingues. Si la réponse à cette question est positive, cette approche éducative pourrait former une solution au problème du monolinguisme, auquel aussi bien la Flandre que la Wallonie doivent souvent faire face. Cette étude a également un intérêt pratique pour les écoles concernées et pour chaque personne qui veut établir un programme d'EMILE dans le futur. Lors des conversations avec les participants, quelques problèmes liés aux programmes ont été révélés. Nous estimons qu'ils peuvent être résolus ou évités dans de futurs programmes.

Comme cette étude est basée sur les résultats de seulement trois écoles dans une seule région géographique, à savoir la Flandre, ils peuvent difficilement être généralisés à d'autres populations. En outre, les programmes d'EMILE sont encore relativement nouveaux en Flandre, car ils existent officiellement seulement depuis septembre 2014. Une évaluation des résultats des programmes à long terme n'est donc pas encore possible.

Le chapitre suivant constitue la première grande partie de ce mémoire, c'est-à-dire l'étude de littérature, dans laquelle le cadre théorique de l'immersion linguistique sera esquissé. La deuxième grande partie de l'étude comporte l'étude scientifique. En premier lieu vient le but de l'étude, suivi par la méthode de recherche qui a été employée pour obtenir les données. Puis, les résultats de l'analyse des données seront décrits. L'étude se terminera par un bref chapitre de discussion et une conclusion. En dernier lieu viennent les références utilisées pour cette étude et l'annexe.

À cause de l'ampleur des annexes de ce mémoire, nous avons choisi de les inclure sur un CD-ROM. Seul le questionnaire utilisé lors des interviews est repris à la fin.

2. Étude de littérature

Dans le premier paragraphe, la notion d'enseignement en immersion sera commentée. Puis, les avantages et les désavantages de ces programmes seront expliqués. Le troisième paragraphe parle des stratégies d'enseignement que les enseignants d'immersion emploient. Le dernier paragraphe traite les programmes d'EMILE (l'Enseignement des Matières par l'Intégration d'une Langue Étrangère).

2.1 L'enseignement en immersion

Ce premier paragraphe explique d'abord ce qu'est l'enseignement en immersion et d'où vient ce concept. Il donne les caractéristiques de ce type d'enseignement. Puis, il présente les différents types de programmes.

2.1.1 Définition et origines de l'enseignement en immersion

Le terme 'enseignement en immersion' a été utilisé pour la première fois en 1965 au Canada pour désigner des programmes où les enfants de l'enseignement primaire avec comme L1 l'anglais recevaient des cours en français (Cummins, 1998; Gebauer, Zaunbauer et Möller, 2012). Le but de ce type d'enseignement est d'apprendre aux élèves une nouvelle langue par des matières non linguistiques.

À proprement parler, l'éducation en immersion remonte jusqu'à l'année 3000 avant notre ère, jusqu'aux Akkadiens. Ce peuple apprenait le sumérien après qu'ils avaient conquis Sumer. Cette langue était enseignée comme une matière à part, mais était également utilisée comme langue d'enseignement pour d'autres disciplines, comme la botanique (Gravé-Rousseau, 2011). Depuis lors, ce type d'enseignement a continué à exister. Depuis l'introduction des programmes d'immersion linguistique dans les années 1960 au Canada, les chercheurs dans ce domaine se sont concentrés sur le résultat des programmes et non sur le processus d'apprentissage (Walker et Tedick, 2000). En effet, le succès des programmes est souvent mesuré par des tests standardisés dans la langue de majorité. Ces tests mesurent les compétences académiques des élèves d'immersion comparées aux compétences de leurs pairs monolingues (Fortune et Tedick, 2008). Ces recherches appartiennent au domaine scientifique de l'éducation multilingue (Baker, 2011; Eurydice, 2006). Dans cette branche, les chercheurs étudient entre autres la question de savoir si les élèves qui suivent un programme multilingue ont des avantages par rapport aux élèves qui suivent des cours monolingues. Walker et Tedick (2000) observent que les questions de recherche courantes dans le passé étaient les suivantes : les élèves peuvent-ils apprendre une langue par des matières non linguistiques? Le développement de la L1 subit-il une régression par rapport aux programmes monolingues? Quel type de développement de la L2 peut être attendu dans de tels programmes? Quelles difficultés les enseignants rencontrent-ils quand ils enseignent une matière non linguistique dans la L2?

Braun et Vergallo (2010, p. 156) définissent l'immersion linguistique de la manière suivante :

L'immersion est un programme d'éducation bi- ou trilingue dans lequel des enfants appartenant à une même communauté ethnolinguistique reçoivent leur éducation formelle dans au moins deux langues dont l'une est la langue maternelle (LM) et l'autre une seconde langue (L2); une partie importante du curriculum scolaire est enseignée dans la L2.

Le but principal de l'immersion est de former des élèves bilingues. Le terme 'bilingue' est très large et inclut plusieurs éléments. Si quelqu'un veut donner une définition du bilinguisme, il doit tenir compte d'entre autres les capacités du locuteur au niveau de la compréhension et de l'expression orale et écrite, les domaines d'usage des langues, l'équilibre entre l'usage des deux langues, l'âge du locuteur, le développement des langues, la culture et les contextes d'usage (Baker, 2011). Traditionnellement, deux définitions du bilinguisme sont avancées, à savoir une définition maximaliste et une définition minimaliste. Selon la définition maximaliste, une personne bilingue doit avoir un niveau de L1 dans les deux langues. La définition minimaliste, par contre, dit qu'une personne qui connaît quelques mots dans deux langues est déjà bilingue. Baker (2011, p. 8) en conclut ce qui suit : 'who is or is not categorized as a bilingual will depend on the purpose of the categorization'. Le but de la catégorisation détermine donc qui est considéré comme bilingue. Un pays avec beaucoup de bilingues par exemple peut être un signe d'un gouvernement fort.

Dans les études consultées, la définition de l'enseignement en immersion varie souvent légèrement selon les auteurs, mais beaucoup de caractéristiques reviennent dans les définitions. Les différentes recherches montrent onze caractéristiques des programmes d'immersion linguistique qui seront commentées dans ce qui suit.

2.1.1.1 La L2 comme langue d'enseignement

Dans les programmes d'immersion linguistique, la L2 est utilisée pour enseigner une partie des cours non linguistiques (Cummins, 1998; Herder et de Bot, 2005; Walker et Tedick, 2000; Braun et Vergallo, 2010; Swain et Lapkin, 2005; Baker, 2011; Fortune et Tedick, 2008; Nicolay et Poncelet, 2013; Cammarata et Tedick, 2012; Gebauer, Zaunbauer et Möller, 2012). Des jeux et d'autres activités doivent également se passer dans la L2 (Braun et Vergallo, 2010). Le reste des cours est enseigné dans la L1.

2.1.1.2 Le programme d'études est parallèle au programme monolingue

Lors de l'établissement des programmes d'immersion, les responsables doivent tenir compte du fait qu'à la fin de leurs études, les élèves qui ont suivi un programme de type immersif doivent avoir les mêmes connaissances que les élèves qui ont suivi un

programme monolingue. Ils doivent avoir eu les mêmes cours, la seule différence entre les deux programmes est la langue d'enseignement (Cummins, 1998; Walker et Tedick, 2000; Swain et Lapkin, 2005; Baker, 2011; Gebauer, Zaunbauer et Möller, 2012).

2.1.1.3 Le soutien de la L1

Une partie des cours est enseignée dans la L1 des élèves (Cummins, 1998; Herder et de Bot, 2005; Walker et Tedick, 2000; Swain et Lapkin, 2005; Baker, 2011; Fortune et Tedick, 2008; Dagenais, 2008; Cammarata et Tedick, 2012). Étant donné que de nos jours de plus en plus de nationalités vivent ensemble dans une même société, les écoles éprouvent des difficultés à soutenir les différentes L1s de tous les élèves. En réalité, seuls les élèves de la majorité linguistique reçoivent des cours dans leur L1 (Swain et Lapkin, 2005).

2.1.1.4 Le bilinguisme additif comme but du programme

Le but des programmes d'immersion est d'apprendre deux langues aux élèves, à savoir la L1 et la L2. Les deux langues sont considérées comme univalentes (Cummins, 1998; Herder et de Bot, 2005; Walker et Tedick, 2000; Christian, 1996; Swain et Lapkin, 2005; Baker, 2011; Fortune et Tedick, 2008; Dagenais, 2008; Cammarata et Tedick, 2012; Gebauer, Zaunbauer et Möller, 2012). Ce type de bilinguisme est appelé le bilinguisme additif, dans la mesure où l'apprenant ajoute une langue à sa L1. Pour les groupes de majorité linguistique, cette L1 est soutenue dans la société. La L1 des groupes de minorité linguistique est soutenue surtout en classe (Cummins, 1998). Les L2s enseignées peuvent varier selon le but du programme. Le but peut être d'apprendre aux élèves une langue de minorité, une langue de pouvoir, une langue héréditaire comme le basque en Espagne ou une langue qui est presque morte comme quelques langues à Hawaïi (Walker et Tedick, 2000).

2.1.1.5 L'exposition à la L2 est limitée aux cours

Comme les élèves qui suivent un programme d'immersion partagent dans la plupart des cas la même L1, ils parlent la L2 uniquement pendant les cours (Cummins, 1998; Walker et Tedick, 2000; Swain et Lapkin, 2005; Baker, 2011). La L2 est alors utilisée pour les contacts entre les élèves mêmes et dans des conversations entre les élèves et les enseignants (Braun et Vergallo, 2010).

2.1.1.6 Les élèves ont le même niveau dans la L2

Les élèves commencent le programme avec un même niveau de compétences dans la L2, c'est-à-dire avec des compétences très limitées. Leur but est d'acquérir un niveau académique très élevé dans la L2 (Cummins, 1998; Walker et Tedick, 2000; Swain et Lapkin, 2005; Baker, 2011; Gebauer, Zaunbauer et Möller, 2012).

2.1.1.7 Les enseignants sont bilingues

Les enseignants dans les programmes d'immersion enseignent souvent des matières dans la L1 et la L2 des élèves (Cummins, 1998; Walker et Tedick, 2000; Swain et Lapkin, 2005; Baker, 2011; Fortune et Tedick, 2008; Cammarata et Tedick, 2012). Ils sont souvent bilingues, mais rarement multilingues (Swain et Lapkin, 2005).

2.1.1.8 La culture de classe est celle de la communauté de la L1

Comme la L1 enseignée dans les programmes est celle de la majorité linguistique (Braun et Vergallo, 2010; Gebauer, Zaunbauer et Möller, 2012), la culture de cette majorité est promue en classe (Cummins, 1998; Walker et Tedick, 2000; Swain et Lapkin, 2005). Cependant, les groupes d'élèves deviennent aujourd'hui de plus en plus hétérogènes, comme ils ont différentes L1s. La difficulté pour les enseignants est alors de respecter et de promouvoir cette diversité (Swain et Lapkin, 2005).

2.1.1.9 L'appréciation d'autres cultures comme but du programme

Les classes deviennent de plus en plus multilingues. Les élèves ont différentes origines et par conséquent différentes L1s. Les enseignants et les élèves doivent essayer de respecter chaque culture (Herder et de Bot, 2005; Braun et Vergallo, 2010; Baker, 2011; Fortune et Tedick, 2008; Dagenais, 2008; Cammarata et Tedick, 2012).

2.1.1.10 Les programmes existent pour les enfants du groupe de majorité linguistique

Souvent, les élèves qui suivent les cours d'immersion appartiennent au même groupe de majorité linguistique (Braun et Vergallo, 2010; Gebauer, Zaunbauer et Möller, 2012). Braun et Vergallo (2010, p. 156) constatent que 'l'immersion vise des enfants d'une communauté majoritaire ou socialement dominante et ne s'adresse pas à des enfants de minorité sociolinguistiques désavantagés tels des enfants de communautés immigrantes peu éduquées'.

2.1.1.11 La séparation des langues

Pour que les élèves puissent acquérir un niveau élevé dans la L2, les enseignants doivent empêcher que les élèves utilisent leur L1 pendant les cours dans la L2. Ils doivent strictement séparer la L1 et la L2 : la L1 est utilisée pendant certains cours, la L2 pendant d'autres (Fortune et Tedick, 2000; Buyl et Housen, 2013; Cammarata et Tedick, 2012). L'utilisation de la L1 pendant les cours n'est toutefois pas toujours néfaste pour l'acquisition de la L2. D'après Swain et Lapkin (2005), la L1 peut aider à traiter des contenus difficiles dans la L2. Braun et Vergallo (2010, p. 158) disent que la L1 peut être utilisée pendant la période de silence, 'une phase d'apprentissage de plusieurs mois durant laquelle la connaissance en langue cible se construit progressivement'. Cette phase se situe souvent au début du programme et peut influencer négativement l'expression spontanée des enfants. Pour cette raison, les enfants peuvent parfois utiliser leur L1 pendant les premières années du programme. Swain et Lapkin (2005) donnent cinq raisons pour lesquelles la L1 peut aider à apprendre la L2. La L1 peut aider à développer des stratégies pour accomplir une tâche, à s'entraider et à décider qui fait quoi pour la tâche. Elle peut également aider les élèves à exprimer leurs pensées et à maintenir le contact social avec les autres élèves de la classe.

Tous les critères précédents sont des caractéristiques invariables des programmes d'immersion. D'autres caractéristiques distinguent les différents programmes entre eux. Walker et Tedick (2000) et Baker (2011) précisent dix critères qui différencient les programmes, à savoir l'année scolaire dans laquelle le programme commence, la durée de l'enseignement dans la L2 par journée, le rapport entre le nombre d'heures d'enseignement dans la L1 et la L2, la cohésion entre les différentes années du programme, le soutien des élèves pour passer de la L1 à la L2, les moyens disponibles, l'engagement de tous les intéressés, les attitudes envers la culture de la communauté de la L2, le prestige social de la L2 et finalement le but des programmes.

2.1.2 Types de programmes d'immersion

La plupart des chercheurs distinguent quatre types de programmes d'immersion, à savoir l'immersion totale, l'immersion partielle, l'immersion dans les deux sens (Herder et de Bot, 2005) et l'immersion indigène. Deux critères sont appliqués pour distinguer les types, à savoir le critère de l'âge de l'élève au début du programme et celui de l'intensité de l'utilisation de la L2 (Gebauer, Zaunbauer et Möller, 2012).

2.1.2.1 *L'immersion totale*

Ce type de programme vise à former des élèves totalement bilingues. Les cours sont enseignés entre 50 % et 100 % dans la L2 (Herder et de Bot, 2005). Au début du programme, les élèves reçoivent toutes les matières dans la L2. À la fin du programme, ce pourcentage est de 40 % pour la L1 et de 60 % pour la L2 (Braun et Vergallo, 2010). Trois sous-types peuvent être distingués à l'intérieur de ce type, à savoir l'immersion précoce totale, l'immersion totale retardée et l'immersion totale tardive (Herder et de Bot, 2005). L'immersion totale précoce signifie que l'enfant est immergé dans la L2 pour 100 % depuis l'enseignement maternel, souvent quand l'enfant a cinq ans. Après deux ou trois ans, l'enfant reçoit encore 80 % des cours dans la L2. Finalement, dans l'école secondaire, il reçoit encore 50 % des cours dans la L2. D'après Baker (2011), cette approche a comme avantage que les enfants acquièrent un niveau de L1 dans la L2 pour la compréhension écrite et orale. Ils ne bénéficient cependant pas d'avantages pour l'expression écrite et orale. Ce type aurait aussi bien des effets positifs sur le comportement d'apprentissage que sur le comportement social et personnel. Braun et

Vergallo (2010, p. 158) concluent que ‘plus l’immersion est précoce et totale, plus les résultats sont positifs’. Dans un programme d’immersion totale retardée, l’élève a déjà neuf ou dix ans quand il entame le programme. Quand un enfant commence à suivre les cours d’immersion dans l’école secondaire, le terme immersion totale tardive est employé. L’enfant suit d’abord 70 % des cours dans la langue étrangère et après seulement 50 %.

2.1.2.2 L’immersion partielle

La maîtrise fonctionnelle de la langue et l’appréciation d’autres cultures est le but des programmes d’immersion partielle. Depuis l’école maternelle, les élèves reçoivent la moitié de leurs cours dans la L2 (Herder et de Bot, 2005). Braun et Vergallo (2010) distinguent ici trois types différents. Un premier type est un programme de longue durée, où les enfants reçoivent des cours dans la L2 de l’école maternelle jusqu’à la fin de l’école secondaire. Un programme de durée moyenne forme le deuxième type, c’est-à-dire que l’enfant entame le programme en troisième ou en quatrième année de l’école primaire et le finit à la fin de l’école secondaire. Un programme de courte durée inclut que le programme débute en cinquième ou en sixième primaire et prend fin dans la dernière année de l’école secondaire. Le dernier type est l’enseignement secondaire bilingue, où les élèves sont immergés dans la L2 à partir de l’école secondaire.

2.1.2.3 L’immersion dans les deux sens

Ce type de programme traite les deux langues enseignées comme univalentes. Elles ne sont pas seulement employées comme langues d’enseignement, mais elles sont également enseignées pendant au moins quatre ans comme une matière à part. Chaque langue est utilisée pour la moitié du programme scolaire. Typique de ces programmes est le fait que l’école est peuplée au même degré par deux groupes linguistiques (Herder et de Bot, 2005; Lindholm-Leary et Howard, 2008), à savoir un groupe de minorité linguistique et un groupe de majorité linguistique (Cammarata et Tedick, 2012). Pendant les cours, les deux langues sont strictement séparées; ces programmes n’incluent même pas d’exercices de traduction (Lindholm-Leary et Howard, 2008). Le but de ces programmes est de développer un niveau académique dans les deux langues et d’apprécier sa propre culture et celle des autres (Christian, 1996; Cammarata et Tedick, 2012). Christian (1996) et

Lindholm-Leary et Howard (2008) font une différence entre les programmes 90/10 et les programmes 50/50 (figure 2.1). Dans les programmes 90/10, 90 % des cours sont enseignés dans la L2 et 10 % dans la L1 au début du programme. Vers la fin de l'école primaire, ce pourcentage est de 50 % pour chaque langue. Les enseignants des programmes 50/50 enseignent chaque langue pendant 50 % des cours. Les élèves du programme 90/10 atteindraient des niveaux de bilinguisme plus élevés que les élèves qui suivent un programme 50/50 (Lindholm-Leary et Howard, 2008). L'avantage de ces programmes dans les deux sens est selon Christian (1996) et Valdés (1997) que les élèves bénéficient d'avantages dans la L1 tout comme dans la L2 grâce à l'interaction entre les novices et les locuteurs avancés des deux langues. Ce type serait le plus effectif pour les groupes de minorité linguistique (Cammarata et Tedick, 2012). Selon Lindholm-Leary et Howard (2008), l'environnement d'école (entre autres une direction effective), le programme des cours, le planning du programme, l'évaluation des matières, les capacités des enseignants, les connaissances professionnelles des enseignants et l'engagement de la famille peuvent influencer les résultats positifs des programmes.

FIGURE 1
Allocation of Languages of Instruction in Two-Way Programs: Two Models

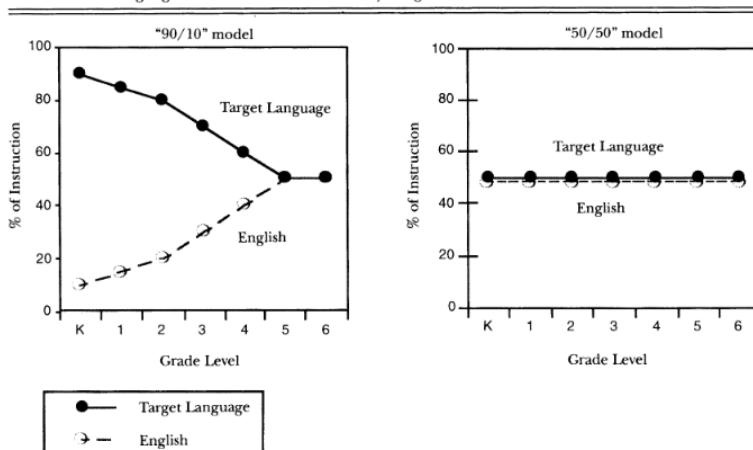


Figure 2.1: types d'immersion dans les deux sens (Christian, 1996, p. 71)

Baker (2011) considère ce type comme une forme d'éducation distincte et non pas comme une forme d'immersion.

Christian (1996) mentionne trois éléments qui distinguent ces programmes dans les deux sens entre eux. Le premier élément est la diversité culturelle et linguistique des élèves. La réalisation des programmes constitue le deuxième élément, comme par exemple des décisions concernant l'admission des élèves ou les cycles concernés. Le contenu des programmes forme le dernier élément. Il inclut la distribution des langues et l'intégration

des élèves, c'est-à-dire la division des élèves entre les classes (Lindholm-Leary et Howard, 2008).

Dans son article, Valdés (1997) attire l'attention sur l'inégalité que ce type de programme peut causer. La société attend des enfants de minorité linguistique qu'ils apprennent la langue de majorité, mais quand les enfants de majorité linguistique apprennent une langue de minorité, tout le monde les applaudit. Ce fait peut profondément blesser les enfants de minorité linguistique.

Généralement, le nombre de réussites scolaires est plus bas chez les élèves de minorité linguistique. Les programmes d'immersion dans les deux sens peuvent être une bonne solution à ce problème, car ils soutiennent les L1s des élèves. Comme ils sont dans la même classe que les élèves de majorité linguistique, ils ne sont plus considérés comme un groupe distinct (Valdés, 1997).

2.1.2.4 L'immersion indigène

Fortune et Tedick (2008), Cammarata et Tedick (2000) et Garcia (2009) distinguent encore une autre forme d'immersion linguistique, c'est-à-dire l'immersion indigène. Ce type d'enseignement essaie de faire revivre des langues nationales qui sont presque mortes ou qui ont été opprimées.

2.2 Effets de l'enseignement en immersion

Dans ce paragraphe, les différents avantages de ce type d'enseignement seront d'abord présentés. Puis, l'attention sera attirée sur les désavantages.

2.2.1 Avantages

L'éducation bilingue a selon Baker (2011) plusieurs avantages pour les élèves. Premièrement, les deux langues des enfants s'améliorent considérablement au cours de leurs études. Deuxièmement, ils développent une conscience culturelle, dans la mesure où ils apprennent à remarquer et à apprécier la diversité culturelle de la société. Ces enfants deviennent également bi-lettrés, c'est-à-dire qu'ils apprennent à lire et à écrire dans les deux langues. Un autre avantage se situe au niveau des résultats de toutes les matières. Ils

ont de meilleurs résultats en classe que leurs pairs monolingues. De plus, ils bénéficient d'avantages cognitifs. Le respect de soi qu'ils gagnent pendant les cours et le développement de leur propre identité sont également des avantages dont ils peuvent bénéficier. Un dernier avantage est le fait que les personnes bilingues ont plus de chances de trouver un emploi. Bollen et Baten (2010) formulent également des arguments en faveur de l'éducation bilingue. Selon eux, le bilinguisme stimule les résultats académiques des élèves. En outre, leur L2 progresse considérablement grâce à cette approche. Leur troisième argument est que la société multiculturelle et par conséquent multilingue a besoin de personnes qui parlent plus qu'une seule langue. Finalement, les recherches dans ce domaine montrent souvent des résultats encourageants.

L'évaluation des programmes d'immersion canadiens a montré des résultats très positifs. Les élèves d'immersion avaient de meilleurs résultats sur les tests de langues que les élèves qui avaient suivi un programme monolingue et en conséquence des cours de langues traditionnels. Les élèves des programmes d'immersion totale avaient encore de meilleurs résultats que ceux d'un programme d'immersion partielle. En outre, plus les enfants étaient jeunes au début du programme, mieux leurs résultats étaient. Leur L1, l'anglais, n'avait pas souffert de l'enseignement dans la L2, le français (Herder et de Bot, 2005).

Braun et Vergallo (2010) considèrent l'éducation en immersion comme une bonne alternative pour l'apprentissage traditionnel des langues étrangères. Selon eux, cet apprentissage traditionnel présente des difficultés. Premièrement, ils trouvent que l'apprentissage des langues dans les programmes réguliers commence trop tard. Les enfants très jeunes ont de meilleures aptitudes à apprendre des langues que les enfants déjà plus âgés. Cette théorie est soutenue par beaucoup de chercheurs et est souvent appelée l'hypothèse de la période critique, qui affirme qu'apprendre une langue devient plus difficile après un certain âge (Johnson et Newport, 1989). La deuxième difficulté qu'ils mentionnent est que les cours de langues traditionnels ne sont généralement pas assez intensifs. Grâce à l'exposition intensive à la L2 dans les programmes d'immersion, les élèves peuvent acquérir cette langue d'une meilleure façon que les élèves qui reçoivent seulement des cours formels dans la L2 (Gebauer, Zaunbauer et Möller, 2012). De plus, ils se concentrent le plus souvent sur la grammaire et non pas sur la

communication pratique. La dernière difficulté est l'accent qui est mis sur les exercices de traduction. Comme les élèves se concentrent surtout sur l'aspect écrit de la L2, ils ont moins d'opportunités pour apprendre à s'exprimer et à entraîner leur compétence de compréhension.

Baker (2011) interprète le succès des programmes d'immersion de différentes façons. Un premier facteur de succès est le fait que le but des programmes est le bilinguisme additif. Les deux langues enseignées sont souvent deux langues de majorité linguistique. Deuxièmement, l'inscription dans les écoles d'immersion est volontaire. Par conséquent, les élèves sont plus motivés à apprendre les deux langues. Troisièmement, au début du programme, les enfants peuvent, dans la plupart des cas, utiliser leur L1 quand ils n'arrivent pas à s'exprimer dans la L2. Ils se sentent plus libres et respectés de cette façon. En outre, les enseignants d'un programme d'immersion effectif sont parfaitement bilingues. Un autre avantage pour les élèves est que les cours ne sont pas très formels. L'accent est surtout mis sur l'apprentissage fonctionnel de la L2. Le sixième facteur est le fait que les élèves entament le programme avec un même niveau de compétences dans la L2. Généralement, les élèves sont monolingues au début des cours. En outre, ils suivent le même programme d'enseignement que leurs pairs monolingues. Finalement, l'immersion répond aux besoins sociaux, politiques et économiques d'un certain pays. Un exemple de ce dernier facteur est le cas des programmes d'immersion en Irlande. Ils visaient en partie à se distinguer de leur ancien dominateur anglais (Baker, 2011; Coady et Ó Laoire, 2002).

Les élèves d'un programme d'immersion seraient plus motivés pour apprendre une nouvelle (troisième ou quatrième) langue. De plus, ils seraient plus conscients de la diversité linguistique et culturelle de la société (Mettewie, 2008 ; Herder et de Bot, 2005). Ils atteindraient également des niveaux élevés de capacités linguistiques fonctionnelles et académiques et de capacités non-verbales pour résoudre des problèmes (Cammarata et Tedick, 2012). Une étude de la Commission européenne (Eurydice, 2005) a montré que les élèves dans un programme d'immersion à Bruxelles ont de meilleures connaissances de la L2 que leurs pairs monolingues. En outre, leur épanouissement se passe plus facilement et leur cerveau travaille d'une façon différente.

Certains programmes d'immersion proposent les cours dans la L2 déjà depuis l'école maternelle ou primaire. Herder et de Bot (2005) signalent quatre avantages de l'apprentissage précoce des langues. Un premier avantage est que les jeunes enfants développent une conscience métalinguistique, c'est-à-dire la capacité de réfléchir sur la langue. Deuxièmement, les jeunes enfants arrivent mieux à acquérir une bonne prononciation. Braun et Vergallo (2010) ajoutent qu'ils acquièrent également plus facilement une syntaxe orale et une meilleure perception. Le développement d'une flexibilité psychologique meilleure est également un avantage. Ils apprennent à se mettre à la place des autres et arrivent par conséquent à mieux les comprendre. Finalement, les enfants qui commencent à apprendre une langue dès un bas âge ont simplement plus de temps pour l'acquérir qu'un adulte.

Le but principal de l'immersion est le bilinguisme additif. D'après Cummins (1998), le bilinguisme a des effets favorables sur le développement linguistique et intellectuel. Les enfants bilingues comprendraient mieux le sens des mots et auraient des aptitudes de réflexion plus flexibles (Camarata et Tedick, 2012). Ces avantages linguistiques sont dus au fait qu'un enfant bilingue doit traiter et contrôler deux langues. Les chercheurs n'ont cependant pas encore trouvé des preuves pour les avantages au niveau des aptitudes cognitives générales. Lindholm-Leary et Howard (2008) sont d'opinion qu'afin de bénéficier d'avantages cognitifs, un enfant doit d'abord atteindre des niveaux élevés dans les deux langues.

Les parents peuvent inscrire leurs enfants dans un tel programme pour plusieurs raisons. Swain et Lapkin (2005) expliquent pour commencer que la L2 peut être une langue très importante dans la société, comme le français au Canada. Ils prennent surtout en considération les avantages économiques. En outre, ils constatent que les enfants apprennent à tolérer d'autres cultures que la leur. Finalement, l'immersion fait que les études de leurs enfants deviennent un plus grand défi. Lindholm-Leary et Howard (2008) mentionnent que les parents des enfants immigrés veulent que leurs enfants soient bilingues pour avoir plus de chances sur le marché du travail national et international. En effet, la société d'aujourd'hui privilégie les personnes qui connaissent au moins deux langues et qui ont des compétences culturelles (Tucker et Dubiner, 2008).

Valdés (1997) remarque que, pour que les élèves puissent bénéficier des avantages, les programmes d'immersion doivent soutenir l'identité et la culture de chaque élève. De cette façon, ils peuvent développer de meilleures aptitudes cognitives et linguistiques à un niveau académique.

Mettewie (2008) illustre les bénéfices de ces programmes à l'aide de l'exemple de l'enseignement secondaire néerlandais à Bruxelles. La ville est officiellement bilingue, mais beaucoup d'habitants ne parlent pas le français ou le néerlandais. Les deux communautés linguistiques ne vivent pas vraiment ensemble. Depuis les années 1970, l'enseignement néerlandais dans la capitale essaie de combattre la francisation de la ville. À partir des années 1980, ce type d'enseignement devenait plus populaire parmi les personnes non-néerlandophones, grâce aux nombreuses campagnes, à la bonne qualité de l'enseignement et aux investissements financiers. Les élèves étaient jusqu'à la fin des années 1990 le plus souvent francophones, mais de nos jours, de plus en plus d'allochtones suivent les cours en néerlandais. Pour eux, l'enseignement en néerlandais est également une forme d'immersion linguistique. La recherche de Mettewie (2008) se concentre sur l'effet du contact linguistique entre les élèves francophones et néerlandophones dans l'enseignement secondaire néerlandais à Bruxelles sur les éléments suivants : l'attitude envers la langue et la culture néerlandaise, la motivation d'apprendre le néerlandais et l'attitude envers les cours de néerlandais. En outre, elle s'est posé la question de savoir si ces attitudes menaient vers une meilleure connaissance de la L2 (Mettewie, 2008, p. 68). 588 élèves dans onze écoles néerlandophones à Bruxelles ont rempli un questionnaire composé de 125 questions concernant leurs attitudes linguistiques et leur motivation d'apprendre des langues. Les résultats ont été comparés à ceux de deux écoles néerlandophones en Flandre et de trois écoles francophones en Wallonie et Bruxelles. Les résultats de la recherche étaient plutôt encourageants. Les élèves francophones dans l'enseignement néerlandais à Bruxelles qui venaient régulièrement en contact avec la langue et la communauté néerlandophones avaient des attitudes plus positives que ceux de la Wallonie ou des écoles francophones à Bruxelles. En outre, leur motivation d'apprendre une langue étrangère était plus élevée. Ce constat s'oppose fortement à l'image négative du néerlandais parmi les francophones. Le contact régulier avec le néerlandais mène à une attitude plus positive envers le multilinguisme et les autres cultures. Si les élèves ont de meilleures attitudes envers une langue, ils acquerront une

meilleure maîtrise de cette langue. Ces résultats positifs concernant les attitudes ne valent pas pour les néerlandophones, car leur contact avec la langue et la culture française est limité aux cours formels. Une autre conclusion de la recherche est que le contact n'influence pas les attitudes envers les cours de néerlandais même.

2.2.2 Désavantages

Valdés (1997) formule un argument contre l'éducation bilingue: les immigrants des années 1900 arrivaient à avoir de bons résultats à l'école sans que les écoles aient prêté attention à la diversité linguistique et culturelle des élèves. Beaucoup de recherches ont été menées sur les conséquences de l'immersion sur le développement de la L1. De 1800 jusqu'à 1960, les chercheurs croyaient qu'apprendre une L2 avait des conséquences négatives pour la L1. Avec l'étude de Peal et Lambert sur les effets de l'immersion au Canada, cette vision a changé (Gravé-Rousseau, 2011). Beaucoup de chercheurs sont de nos jours d'accord que le bilinguisme peut avoir des conséquences positives sur le développement linguistique et cognitif de l'enfant. Les élèves des premiers programmes d'immersion canadiens apprenaient le français comme L2. Ils pouvaient acquérir cette langue sans que leur L1, l'anglais, en souffre (Cummins, 1998). Cependant, il faut mentionner que les tests employés pour mesurer le niveau de la L1 et de la L2 ne mesuraient pas toutes les compétences⁴.

Cependant, des recherches ont montré que le bilinguisme peut avoir des conséquences néfastes pour la maîtrise de la L1. Les personnes bilingues parlent plus lentement dans leur L1 et utilisent moins de mots que les personnes monolingues. En outre, l'utilisation de la L2 pendant une longue période et la diminution de l'emploi de la L1 peut causer la perte de la L1 (Baus, Costa et Carreiras, 2013). Dans leur étude, Baus, Costa et Carreiras (2013) se sont posé la question de savoir comment les programmes d'immersion influencent l'accessibilité des mots dans la L1. Ils ont trouvé que les enfants bilingues avaient un désavantage en ce qui concerne la production des mots avec une fréquence basse. Toutefois, si ces mots avec une fréquence basse ressemblaient phonologiquement aux mots correspondants dans la L2, ce désavantage disparaissait. Ils avaient également besoin de plus de temps pour commenter des illustrations. Braun et Vergallo (2010) ont étudié les effets de huit années d'immersion en néerlandais (L2) sur l'orthographe et la

⁴ L'expression écrite n'a pas été mesurée.

compréhension en lecture en français (L1). Ils ont trouvé que la L2 n'avait pas d'effet négatif sur la L1: les résultats des élèves d'immersion sur les tests de la L1 étaient comparables à ceux des élèves d'un programme monolingue. Les élèves d'immersion avaient un peu de retard sur les élèves monolingues au début, mais ce retard a rapidement été rattrapé. Baker (2011) signale que pendant les trois ou quatre premières années d'immersion, les élèves n'ont pas d'avantage linguistique sur leurs pairs monolingues. Après environ six années d'études toutefois, l'avantage devient visible. Swain et Lapkin (2005), Buyl et Housen (2013) et l'étude de la Commission européenne (Eurydice, 2005) partagent le point de vue de Braun et Vergallo (2010) que la L2 n'a pas d'effet négatif sur la L1. L'étude de Gebauer, Zaunbauer et Möller (2012) a montré que les élèves d'immersion atteignent le même niveau que les élèves monolingues en ce qui concerne la compréhension, l'expression écrite et la grammaire dans la L1. La seule condition pour ce succès est que les élèves d'immersion reçoivent assez d'enseignement formel dans la L1.

Cummins (1998) signale deux problèmes liés aux programmes d'immersion. Un premier concerne le nombre élevé d'élèves qui arrêtent le programme avant d'avoir terminé leurs études. Le deuxième problème est la différence entre le niveau d'aptitudes de compréhension et d'expression. Les élèves comprennent la L2 très bien, mais ont parfois des difficultés à s'exprimer (Braun et Vergallo, 2010). Pour cette raison, ils emploient souvent la L1 pendant les cours ou ils reprennent des structures de leur L1 dans la L2. Ce dernier phénomène est appelé le transfert entre les deux langues. Le principe d'interdépendance linguistique, formulé par Cummins (1998), affirme que toutes les langues ont une base commune, seules les caractéristiques à la surface sont différentes. Par conséquent, cette base commune peut causer le phénomène du transfert linguistique (Gebauer, Zaunbauer et Möller, 2012). Trois critères doivent être respectés pour que le transfert puisse avoir lieu: la L1 doit être suffisamment développée, l'élève doit être suffisamment exposé aux deux langues et il doit être motivé pour les apprendre. Ce transfert linguistique se passe le plus souvent de la langue minoritaire vers la langue majoritaire, car les élèves sont plus exposés à la langue majoritaire hors de l'école. De plus, la société attend d'eux qu'ils apprennent la langue de la majorité linguistique (Gebauer, Zaunbauer et Möller, 2012). Gebauer, Zaunbauer et Möller (2012) disent même que le transfert peut expliquer le succès de la compréhension écrite dans les deux langues.

Baker (2011) attire l'attention sur les limitations de l'éducation en immersion. La première limitation qu'il mentionne est liée à l'accent qui est mis sur la maîtrise fonctionnelle de la L2. De cette manière, les élèves ne se concentrent pas sur les aspects grammaticaux de la langue et commettent beaucoup d'erreurs, qui ne sont pas toujours directement corrigées. Deuxièmement, il craint que l'emploi de la L2 se limite aux cours. Une autre limitation est la difficulté de découvrir quels facteurs mènent au succès des programmes. À côté des langues, d'autres facteurs, comme les méthodes d'enseignement, influencent les résultats. Il dit aussi que l'existence des écoles d'immersion peut avoir des conséquences pour les écoles régulières, comme des changements dans la composition des classes. Finalement, les groupes de majorité linguistique pourraient avoir un conflit avec les groupes de minorité linguistique qui se sentent menacés par les élèves bilingues, car les personnes bilingues ont plus de chances sur le marché du travail. Walker et Tedick (2000) remarquent que les programmes d'immersion sont souvent considérés comme des programmes d'élite, car ils doivent être financés par l'État. De plus, la majorité des élèves des écoles d'immersion sont des enfants des milieux socio-économiques élevés (Baker, 2011). Walker et Tedick (2000) estiment que les cours non linguistiques dans la L2 ne sont pas suffisants pour acquérir réellement la L2. Les enseignants devraient également donner des cours uniquement linguistiques de la L2. L'étude de Buyl et Housen (2013) montre que 59 % des écoles d'immersion primaires dans la Communauté française en Belgique n'arrivaient pas à terminer leur programme scolaire à la fin de l'année. Dans leur étude sur le transfert des capacités de compréhension écrite entre la L1, l'allemand, et la L2, l'anglais, Gebauer, Zaunbauer et Möller (2012) ont montré que les élèves d'immersion ont des connaissances limitées de vocabulaire dans la L2, car l'accent dans ces programmes est souvent mis sur le contenu des matières.

2.3 *Stratégies d'enseignement*

Ce paragraphe commente brièvement les méthodes d'enseignement qui sont souvent employées dans l'enseignement en immersion.

L'enseignement dans une langue étrangère a selon Herder et de Bot (2005) quatre buts, à savoir l'aptitude de parler cette langue, la capacité de lire, d'écrire, de parler et de comprendre la L2, l'appréciation d'autres cultures et finalement la connaissance culturelle du pays de la L2. Pour atteindre ces buts, la plupart des écoles optent pour une approche

fonctionnelle, c'est-à-dire qu'ils mettent l'accent sur la communication et non pas sur la grammaticalité de la langue. Ils pensent que l'enseignement en immersion est une bonne stratégie pour apprendre une L2 aux élèves.

Les enseignants doivent adapter leurs stratégies d'enseignement pour pouvoir apprendre aux élèves des matières non linguistiques en utilisant la L2. Une des caractéristiques des programmes d'immersion est qu'en règle générale, les enseignants doivent strictement séparer les deux langues. Cette méthode directe ne s'avère toutefois pas toujours plus efficace que les méthodes où les élèves peuvent utiliser leur L1 si nécessaire (Cummins, 1998).

Herder et de Bot (2005) précisent quelques conditions auxquelles les enseignants doivent satisfaire dans l'enseignement en immersion. Ils doivent être certifiés pour enseigner dans les groupes et ils doivent avoir un niveau de L1 dans la L2⁵. Cependant, le fait que l'enseignant a lui-même dû apprendre la L2 peut avoir un avantage: il peut mieux comprendre le processus d'apprentissage des élèves. Ils ajoutent également que les enseignants doivent disposer d'une bonne expression et compréhension orale. Ils doivent connaître les aspects culturels intéressants du pays de la L2 et ils doivent connaître les différents aspects du processus d'acquisition de la L1 et de la L2. Une dernière condition est la connaissance des méthodes d'enseignement adéquates et du programme d'enseignement. Tucker et Dubiner (2008) remarquent qu'un enseignant d'immersion est bien plus qu'une personne qui apprend une langue et des matières aux élèves, il est également important pour faire accepter l'égalité sociale et culturelle dans la société.

Cummins (1998) propose quelques stratégies d'enseignement qui pourraient améliorer la qualité des programmes d'immersion. Sa première proposition est de tester les connaissances préalables des élèves et de les compléter pendant les cours. Deuxièmement, les enseignants doivent être sûrs que les élèves ont compris le contenu des cours. Pour ce faire, ils pourraient suffisamment répéter les choses importantes. En outre, ils pourraient utiliser des images ou de la technologie pour aider les élèves à visualiser le contenu des cours. Une autre stratégie pourrait être de faire participer les élèves activement aux cours théoriques. Ils pourraient également travailler plus souvent

⁵ En pratique, les enseignants doivent au moins avoir un niveau de C1 (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2014).

en groupes. Sa dernière proposition est de mettre l'accent sur les compétences de lecture et d'écriture. Christian (1996) mentionne également une série de stratégies efficaces dans les programmes d'immersion, dont quelques-unes correspondent à celles formulées par Cummins (1998). Les cours doivent pour commencer être compréhensibles pour les élèves pour qui la langue d'instruction n'est pas leur L1. Pour ce faire, les enseignants doivent adapter leur langage (Coady et Ó Laoire, 2002). Valdés (1997) remarque également que les enseignants doivent adapter leur langage pour que chaque élève puisse les comprendre, mais elle craint que les locuteurs L1 ne progressent pas assez de cette façon. De plus, les élèves doivent pouvoir participer activement aux cours. Une autre stratégie efficace est de regrouper quelques cours autour d'un thème central. Les élèves peuvent alors établir un rapport entre le contenu des cours et la langue d'enseignement. Les images aident également à visualiser le contenu. En dernier lieu, il est important que les élèves puissent interagir entre eux pour qu'ils puissent apprendre de nouvelles structures ou de nouveaux mots et qu'ils apprennent en outre à apprécier d'autres cultures. Les enseignants doivent rendre les cours interactifs. Les élèves apprennent alors à réfléchir dans la L2 et ils peuvent apprendre à vaincre leur peur de parler et à développer des compétences interculturelles (Vlaams Ministerie voor Onderwijs en Vorming, 2014).

Tucker et Dubiner (2008) constatent que lors des cours, l'accent est souvent mis sur le contenu des cours et non sur la langue d'enseignement. Toutefois, la compréhension de la langue est essentielle pour pouvoir suivre les cours.

Cammarata et Tedick (2012) attirent dans leur recherche l'attention sur les difficultés que les enseignants des programmes d'immersion éprouvent. Une première difficulté se situe au niveau de l'identité des enseignants. Ils doivent aussi bien se considérer comme des enseignants de contenu que comme des enseignants de langue. Par conséquent, ils doivent se rendre compte de la connexion entre le contenu de la matière et la langue d'enseignement. Ils doivent alors encore choisir quel langage qu'ils vont employer pendant les cours. Ils doivent également tenir compte de facteurs extérieurs comme des limites de temps. Étant donné que dans beaucoup de pays, l'éducation en immersion forme encore une exception à la règle, les enseignants de ces programmes se sentent souvent isolés. Walker et Tedick (2000) mentionnent les difficultés auxquelles les

enseignants doivent faire face. La première concerne le problème linguistique, qui consiste en différents aspects, comme le maintien de la L1, les capacités linguistiques des enseignants ou le nombre d'heures d'enseignement dans la L2. Ils doivent également trouver un équilibre entre l'enseignement du contenu de la matière et l'enseignement de la L2. Une troisième difficulté concerne l'évaluation du progrès des élèves. Si les tests sont rédigés dans la L2, les élèves risquent de ne pas comprendre les questions, tandis qu'ils connaissent peut-être bien la matière. Un autre problème est lié à la diversité culturelle et linguistique de la société: les enseignants doivent tenir compte de chaque individu. Il y a encore le problème du contexte sociopolitique. Le bilinguisme est souvent vu comme une menace pour la politique linguistique du pays.

Pour Coady et Ó Laoire (2002), un programme d'immersion réussi consiste de trois éléments. Le premier élément concerne le fait que les programmes doivent être bien établis et que les enseignants doivent être parfaitement bilingues et utiliser la L2 comme langue d'enseignement. Les programmes doivent être soutenus par les parents, l'école même et la société. En dernier lieu, les écoles doivent mettre l'accent sur la maîtrise de la langue. Les enseignants doivent pour ce faire adapter les matériaux d'enseignement aux besoins des programmes d'immersion, c'est-à-dire qu'ils doivent contenir le contenu de la matière et en même temps apprendre la L2 aux élèves.

Pour pouvoir organiser un programme d'immersion, un programme linguistique adapté aux élèves doit être établi. À ce sujet, Valdés (1997) attire l'attention sur le fait que ces programmes linguistiques peuvent ou bien soutenir ou bien agir contre l'inégalité entre les élèves de minorité et de majorité linguistique. De plus, ces programmes ne sont jamais neutres, car ils reflètent toujours la politique d'une certaine région ou d'un certain pays. Du point de vue de la politique, la langue est un instrument de pouvoir: « language must be seen as an important tool that can be used by both the powerful and the powerless in their struggle to gain or maintain power » (Valdés, 1997, p. 418).

L'enseignement bilingue seul ne garantit pas de bons résultats. D'autres facteurs jouent un rôle dans le succès des programmes, comme les compétences des enseignants, les matériaux de bonne qualité pour la langue de minorité et la participation des intéressés, comme les politiques ou les parents (Baker, 2011).

2.4 L'Enseignement des Matières par l'Intégration d'une Langue Étrangère (EMILE)

Le paragraphe 4.1 commencera par donner une brève introduction sur l'enseignement en immersion en Europe. Le paragraphe suivant parlera de l'enseignement en immersion en Belgique, plus précisément en Wallonie et en Flandre.

2.4.1 L'EMILE en Europe

La plupart des recherches sur l'immersion linguistique en Europe réfèrent à ce phénomène avec le terme CLIL (Content and Language Integrated Learning, introduit en 1995/1996), EMILE (l'Enseignement des Matières par l'Intégration d'une Langue Étrangère) ou Inhoud en taalgericht onderwijs ou Tweetalig en meertalig onderwijs (Eurydice, 2005; Eurydice, 2006). Gravé-Rousseau (2011, p. 4) définit l'EMILE de la façon suivante: « une approche éducative bi-/plurilingue où la langue étrangère est utilisée comme outil pour apprendre une discipline scolaire et où la langue et la discipline jouent simultanément un rôle complémentaire sans que l'une ait l'ascendant sur l'autre ». Les termes 'immersion' et 'CLIL' sont souvent considérés comme des synonymes. Garcia (2009, p. 264) explique ce fait de la manière suivante: « CLIL is an umbrella term that embraces any type of program where an additional language is used to teach non-linguistic content-matter to all the children in a school ». La différence entre ces deux types d'enseignement est que l'EMILE requiert moins de temps d'instruction que l'immersion, comme une ou deux matières seulement sont enseignées dans la langue étrangère (Garcia, 2009). Dalton-Puffer, Llinares, Lorenzo et Nikula (2014) considèrent ces termes comme des synonymes, tout comme le magazine *Klasse*: « CLIL staat voor Content and Language Integrated Learning en is een vorm van immersieonderwijs, waarbij scholen zaakvakken in een andere taal aanbieden » (Vlaams Ministerie voor Onderwijs en Vorming, 2014, deuxième paragraphe). Dans cette recherche, nous considérons les deux termes également comme des synonymes.

Dans de tels programmes, la L2 est utilisée pour enseigner entre 10 % et 50 % des matières (Baker, 2011), mais les écoles peuvent choisir les heures d'enseignement dans la L2 eux-mêmes (Eurydice, 2006). Le but est d'apprendre aux élèves une nouvelle langue, mais également de leur apprendre le contenu d'une matière. À la fin des programmes, les élèves reçoivent un certificat spécial (Eurydice, 2006). À côté des cours d'EMILE, les élèves reçoivent des cours de langues traditionnels (Garcia, 2009).

Le début de l'expansion d'EMILE en Europe se situe en mars 2002, suite au Conseil européen à Barcelone. Cependant, dans quelques pays, l'EMILE existait déjà depuis plus longtemps. Dans l'Union européenne (UE), ces programmes trouvent leurs origines dans des pays qui ont plus qu'une seule langue officielle, comme le Luxembourg ou Malte, où l'EMILE existe déjà depuis le 19^{ième} siècle. Dans les pays où l'EMILE propose comme L2 une langue régionale ou de minorité, comme la Pologne, ces programmes existent depuis les années 1940 ou 1950. Les pays avec comme L2 une langue étrangère ont introduit l'enseignement en immersion depuis les années 1980 ou 1990 (Eurydice, 2006).

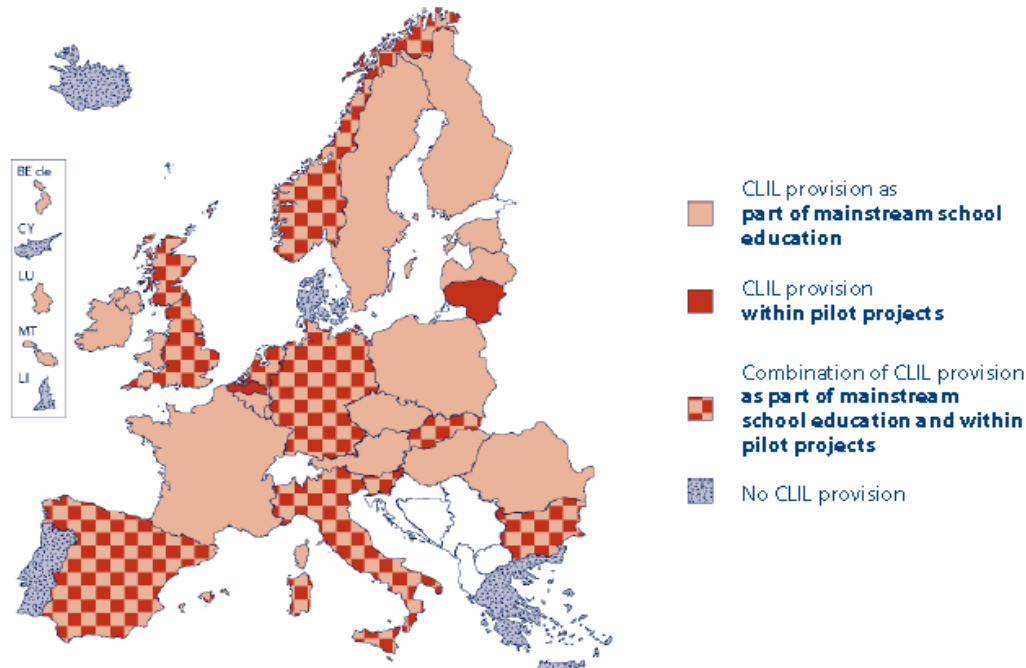
Les enseignants d'EMILE doivent être diplômés pour au moins une matière non linguistique ou bien pour une matière non linguistique et une matière linguistique. Ces critères sont plutôt minimaux, ce qui peut être expliqué de trois façons. En premier lieu, l'EMILE n'existe pas encore longtemps dans plusieurs pays. Dans d'autres pays par contre, comme Malte, ces programmes existent depuis longtemps et sont considérés comme la norme. Pour cette raison, les critères minimaux suffisent. Une dernière explication est que dans les pays où l'EMILE propose comme L2 une langue régionale ou de minorité, la L1 des enseignants correspond à la langue régionale ou de minorité et l'autre L2 correspond à une langue officielle du pays. Or, beaucoup de pays imposent quand même quelques critères aux enseignants. Les quatre critères les plus courants sont les suivants: ils doivent être des locuteurs L1 dans la L2, ils doivent avoir suivi un cours dans la L2, ils doivent suivre un cours sur l'approche d'EMILE et ils doivent avoir complété un test de langue. Les enseignants d'EMILE ne gagnent pas plus que des enseignants réguliers. Le problème des enseignants est que généralement, une formation des enseignants d'EMILE n'existe pas dans leur pays (Eurydice, 2006).

L'approche d'EMILE s'intègre dans la politique linguistique de l'UE (Gravé-Rousseau, 2011; Baker, 2011; Dalton-Puffer, Llinares, Lorenzo et Nikula, 2014). Herder et de Bot (2005, p. 1) définissent le but de cette politique de la manière suivante: « Het talenbeleid van de Europese Unie heeft tot doel alle lidstaten vaardig te maken in minstens twee vreemde talen, naast hun moedertaal ». En d'autres mots, les citoyens doivent connaître au moins deux langues étrangères. Dans toute l'UE, excepté l'Irlande et l'Écosse, l'enseignement d'une langue étrangère depuis l'école primaire est obligatoire. En moyenne, le nombre d'heures que cette langue est instruite varie de 30 à 50 heures. L'anglais est la langue qui est le plus souvent enseignée comme langue étrangère, suivie par le français et l'allemand. Les L2s des programmes d'immersion peuvent être une langue étrangère, une langue officielle du pays ou une langue régionale ou de minorité. La plupart des pays optent pour des langues étrangères ou pour des langues régionales ou de minorité. Dans les pays qui choisissent une langue étrangère comme L2, les langues les plus courantes sont l'allemand, l'anglais et le français (Eurydice, 2006). Selon Dalton-Puffer, Llinares, Lorenzo et Nikula (2014), les L2 enseignées dans de tels programmes sont souvent des langues véhiculaires importantes, dans le cas de l'Europe l'anglais, le français, l'allemand et l'espagnol. Les matières les plus courantes qui sont enseignées dans les programmes d'EMILE dans l'enseignement secondaire sont l'histoire et la géographie (Gravé-Rousseau, 2011). Selon l'étude d'Eurydice (2006), les matières les plus populaires appartiennent surtout au domaine de la science ou des sciences sociales. La plupart des pays admettent tous les élèves qui s'inscrivent dans les programmes d'immersion. Dans quelques pays, par contre, ils doivent d'abord passer des tests oraux ou écrits (Eurydice, 2006).

En Europe, plus de 30 pays proposent de l'enseignement en immersion, dont entre autres l'Espagne, la Finlande, le Luxembourg, la Belgique, l'Allemagne, l'Irlande et le pays de Galles (Herder et de Bot, 2005; Baker, 2011). Entre 3 % et 30 % de tous les élèves de l'enseignement primaire et secondaire en Europe suivent un programme d'EMILE (Gravé-Rousseau, 2011). La figure 2.2 (p. 32) montre les pays de l'UE qui proposent des programmes d'EMILE. Cette figure date de l'année 2004-2005, c'est-à-dire dix ans avant l'introduction officielle de l'EMILE en Belgique. Pour cette raison, la Belgique est désignée sur cette carte comme 'CLIL provision within pilot projects', un projet d'essai, comme quelques écoles pouvaient déjà offrir quelques matières dans une L2. Le

Luxembourg et Malte sont les seuls pays où chaque école propose des programmes d'immersion (Eurydice, 2006; Gravé-Rousseau, 2011).

Figure 1.1: Status of CLIL provision in primary (ISCED 1) and general secondary education (ISCED 2 and 3), 2004/05



Source: Eurydice.

Figure 2.2: pays de l'UE qui proposent l'EMILE (Eurydice, 2006, p. 13)

Baker (2011) explique le succès de cette approche de différentes façons. Premièrement, les élèves apprennent la L2 plus rapidement que pendant les cours de langues traditionnels. Deuxièmement, les élèves apprennent des aspects académiques de la langue, non seulement les mots dont ils ont besoin pour mener une conversation dans la vie sociale. Un troisième facteur est l'accent mis sur l'apprentissage fonctionnel de la L2. Ils apprennent la L2 de façon qu'ils puissent l'utiliser dans plusieurs contextes. Finalement, ils apprennent aussi bien le contenu des matières que la langue d'enseignement.

Bien que Herder et de Bot (2005) soient d'avis que l'EMILE est une bonne approche pour enseigner une L2, ils signalent quelques problèmes liés à ce type d'enseignement. Dans quelques pays, comme a été le cas en Flandre jusqu'en 2014, les lois linguistiques forment un problème pour l'établissement des programmes d'immersion. Même si les lois l'acceptent, les écoles sont souvent confrontées à un manque d'enseignants qualifiés. En outre, la qualité de la formation que les enseignants d'EMILE reçoivent est douteuse. Un autre problème est le manque de matériel d'enseignement existant. Finalement, l'accent

est souvent mis sur l'anglais comme L2. Cependant, d'autres langues comme le français ou l'allemand sont au moins aussi importantes dans l'UE. L'étude d'Eurydice (2006) signale également quelques problèmes, qui correspondent en partie à ceux mentionnés par Herder et de Bot (2005). En premier lieu, ces programmes ont besoin de beaucoup d'enseignants spécialisés. Mais comme les formations de professeurs spécifiques pour l'EMILE n'existent pas, ces enseignants sont difficiles à trouver. En outre, ils ont souvent des difficultés à trouver du matériel d'enseignement adapté à la L2 et au contenu des cours. Un troisième problème sont les lois linguistiques qui peuvent interdire l'enseignement dans une L2. Un dernier problème concerne les coûts élevés de l'établissement des programmes.

2.4.2 L'enseignement en immersion en Belgique

Les premiers programmes d'immersion en Belgique ont apparus dans la Communauté germanophone dans les années 1930 (Gravé-Rousseau, 2011). En 2004, ces programmes y ont officiellement été admis. La L2 était surtout utilisée en primaire pendant des activités créatives, physiques et environnementales (Eurydice, 2006). En Wallonie, ces programmes existent depuis 1998, suite au décret introduit par la ministre de l'Éducation Onkelinx (Van de Craen, Mondt, Ceuleers et Migom, 2010; Bollen et Baten, 2010). En Flandre, par contre, le premier programme d'immersion officiel a été établi en 2014. La cause de cette grande différence de rythme entre les deux Communautés peut être expliquée historiquement. Après l'indépendance de la Belgique en 1830, la constitution prévoyait que chaque école pouvait choisir sa langue d'enseignement mais dans la pratique, toutes les écoles en Flandre ont opté pour le français, la seule langue standardisée. La loi d'Égalité de 1898 déclarait que le néerlandais était égal au français, mais ne changeait rien à la réalité : le français restait la langue d'enseignement en Flandre. Ce n'était qu'avec les lois linguistiques de 1932-1935 que le néerlandais a été utilisé comme langue d'instruction en Flandre. Les Wallons ont accepté cette loi, car ils avaient peur que toute la Belgique ne devienne bilingue. Finalement, ces lois ont été renforcées par les lois de 1962-1963. Ils stipulaient qu'à l'intérieur de la Communauté flamande, la seule langue officielle était le néerlandais; à l'intérieur de la Communauté française, la seule langue officielle était le français (Bollen et Baten, 2010). Par conséquent, le néerlandais a longtemps été la seule langue d'enseignement en Flandre (Buyl et Housen, 2013). De cette façon, la Flandre a voulu préserver son unité

linguistique (Bollen et Baten, 2010). Van de Craen, Mondt, Ceuleers et Migom (2010, p. 131) concluent que « la Flandre a du mal de se libérer du passé ». La Flandre a toujours dû se battre pour ses droits et s'est toujours sentie inférieure aux francophones (Bollen et Baten, 2010). Depuis la deuxième moitié du dix-neuvième siècle, elle s'est unie dans un mouvement flamand, qui voulait introduire le néerlandais comme seule langue officielle. Le néerlandais était considéré comme une langue avec peu de prestige et peu d'importance internationale (Buyl et Housen, 2013).

2.4.2.1 L'EMILE en Wallonie

Les écoles appartenant à la Communauté française peuvent offrir les cours d'EMILE dans trois langues. Or, les langues autorisées diffèrent selon la région. Dans les régions de Bruxelles-Capitale, Comines-Warneton, Mouscron, Flobecq et Enghien, la L2 utilisée comme langue d'immersion est le néerlandais. Le néerlandais et l'allemand sont les deux langues d'immersion dans les régions de Malmédy, Waimes, Baelen, Plombières et Welkenraedt. Dans toutes les autres communes, trois L2s sont autorisées, à savoir le néerlandais, l'anglais et l'allemand. Pour pouvoir offrir des cours d'EMILE, les écoles doivent satisfaire à trois critères. Premièrement, la possibilité de suivre ces cours doit être mentionnée dans le projet d'établissement. Deuxièmement, tous les élèves peuvent s'inscrire sans sélection préalable. Cependant, les frères et sœurs des élèves déjà inscrits dans l'école ont la priorité sur les autres. Le dernier critère est que les évaluations à caractère certificatif se passent dans la langue d'immersion. Les évaluations externes non certificatives par contre doivent se passer en français.

Les écoles ont deux possibilités pour la période du début des programmes. Les programmes peuvent commencer ou bien en troisième maternelle ou première primaire, ou bien en troisième primaire (Fédération Wallonie-Bruxelles, s.d.). Tout enseignement dans une L2 avant l'âge de cinq ans est défendu (Buyl et Housen, 2013; Nicolay et Poncelet, 2013). Dans l'année scolaire 2009-2010, plus de 300 écoles en Wallonie offraient des cours d'immersion (Van de Craen, Mondt, Ceuleers et Migom, 2010).

La Communauté française a opté pour l’immersion partielle, ce qui signifie concrètement que le programme constitue entre 25 % et 75 % du nombre d’heures d’enseignement. Dans l’école primaire, la L2 est utilisée pour au moins 50 % des heures d’enseignement (Nicolay et Poncelet, 2013). La L2 la plus courante est le néerlandais comme 85% des élèves ont choisi cette langue comme L2, suivie par l’anglais et l’allemand. L’immersion peut se passer en école primaire ou secondaire. En primaire, la L2 peut être utilisée entre 25 % et 75 % du temps d’enseignement, tandis qu’en secondaire, 40 % du temps est le maximum (Van de Craen, Mondt, Ceuleers et Migom, 2010). Le tableau 2.3 illustre l’organisation des programmes d’immersion en Wallonie.

Tableau 2.3

Organisation de l’éducation en immersion en Wallonie. (Bollen et Baten, 2010, p. 416)

TABLE 2
Curriculum Organization in Walloon Immersion Schools

Grade	Curriculum Organization
Third Year of Kindergarten	Between 50% and 75% of the activities take place in the L2
From Grade 1 to Grade 3 in Primary Schools (6- to 9-year-olds)	Minimum 50% and maximum 75% of the subject matter taught in L2 with the exception of French, gymnastics, ethics, and/or religion
From Grade 4 to Grade 6 in Primary Schools (10- to 12-year-olds)	Minimum 25% and maximum 65% of the subject matter taught in L2 with the exception of French, gymnastics, ethics, and/or religion

Note. Based on Van de Craen (2002, p. 74); L2 = second language.

Selon l’étude d’Eurydice (2006), ces programmes ont trois buts en Wallonie: un but socioculturel, apprendre une nouvelle langue et apprendre à mieux étudier.

La plus grande difficulté en Wallonie est de trouver des enseignants avec les qualifications requises, car les formations des professeurs ne prêtent pas attention à l’EMILE (Eurydice, 2005). De plus, les enseignants utilisent des matériaux qu’ils ont faits eux-mêmes (Buyl et Housen, 2013).

45 % des écoles apprennent les enfants à lire et à écrire dans la L2 avant la L1. À la fin des programmes, les élèves doivent être capables de comprendre plutôt que de parler la L2. Ils ne doivent pas pouvoir s'exprimer spontanément, ils doivent seulement connaître les chiffres et des expressions de base. Les évaluations se passent dans la L2, sauf le test à la fin de l'école primaire pour acquérir le Certificat des Études de Base, qui est nécessaire pour aller à l'école secondaire (Buyl et Housen, 2013).

En général, les résultats des programmes d'immersion en Wallonie sont plutôt positifs. Le tableau 2.4 de l'étude de Van de Craen, Mondt, Ceuleers et Migom (2010) montre l'évaluation des programmes d'EMILE. L'évaluation est très positive. Les résultats sont comparables à ceux des élèves d'immersion dans toute l'Europe. Cependant, Buyl et Housen (2013) ont trouvé que les élèves de l'immersion de la petite section de la maternelle de la Communauté française ont des scores plus bas que les mêmes élèves en Suède et en Allemagne sur des tests de grammaire et de vocabulaire.

Tableau 2.4

Évaluation des programmes EMILE. (Van de Craen, Mondt, Ceuleers et Migom, 2010, p. 132)

Questions de recherche	Résultats généraux	Remarques
Connaissance de la langue cible	De bien à très bien	Surtout au niveau pragmatique
L'influence sur la langue maternelle	On ne constate pas d'influences négatives.	L'influence est souvent très positive surtout quand on commence très jeune.
Connaissance de la matière	Cette influence semble positive.	Les résultats semblent un peu mieux au niveau des écoles primaires qu'au niveau secondaire.
Les influences sur les attitudes et la motivation	Très positive	Aussi positif chez les adultes
Les effets au niveau cognitif	Remarquablement positif	Surtout en primaire mais peu d'études au niveau secondaire
L'influence sur le cerveau	L'organisation du cerveau semble différente chez les bilingues et les monolingues.	Par conséquent cela s'applique aussi aux élèves EMILE.

2.4.2.2 L'EMILE en Flandre

L'éducation bilingue est un point très sensible en Flandre. Ce sujet controversé a reçu beaucoup d'attention depuis 1999, après l'introduction d'EMILE en Wallonie. En général, les médias flamands ont une attitude plutôt positive envers l'enseignement bilingue. Dans les articles, il s'agit le plus souvent de l'éducation linguistique des langues majoritaires (Bollen et Baten, 2010).

La situation en Flandre concernant l'immersion est totalement différente de celle en Wallonie. Le 7 mai 2004, un décret a accepté l'éducation bilingue avec comme L2 le français à partir de l'école maternelle ou de la première classe du primaire, mais uniquement pour « des leçons de sensibilisation et/ou d'initiation en langues » (Van de Craen, Mondt, Ceuleers et Migom, 2010, p. 130). À cause d'un manque de matériaux adaptés et d'un manque d'enseignants qualifiés, ce type d'éducation n'a pas connu beaucoup de succès. De 2007 à 2011, seuls neuf projets d'essai d'EMILE ont été établis en Flandre. Ils offraient 10 % des cours dans la L2. Dans le passé, l'EMILE était considéré comme un programme d'enseignement pour une élite (Gravé-Rousseau, 2011).

Dans l'article III.34 du décret d'enseignement XXIII du 27 août 2013, le gouvernement flamand a autorisé les cours d'EMILE dans les écoles de la Communauté flamande. Mais tout comme en Wallonie, quelques critères doivent être respectés pour pouvoir offrir des cours d'EMILE. Ces cours peuvent seulement être offerts dans l'enseignement secondaire et peuvent constituer au maximum 20 % des heures de cours. Les L2s autorisées sont l'anglais, l'allemand et le français. Toutefois, les cours qui sont offerts dans la L2 doivent également être offerts dans la L1, à savoir le néerlandais. Seuls les élèves qui ont suffisamment de connaissances de la L2 sont admis dans les programmes. Finalement, bien que les cours dans la L2 soient admis, les écoles doivent toujours essayer de préserver le caractère néerlandophone de l'école (Vlaamse Overheid, 2013). Ce dernier critère montre que la Flandre a toujours peur que le français ne devienne plus important que le néerlandais en Belgique (Buyl et Housen, 2013).

Depuis le premier septembre 2014, 25 écoles néerlandophones proposent un programme d'EMILE. L'analyse qui suit est basée sur la liste publiée le 26 août 2014 sur le site web de *Klasse*, qui est repris dans cette étude comme l'annexe 1. 1783 élèves participent aux programmes d'immersion, en moyenne 71,32 élèves par école. Les écoles qui proposent des programmes d'EMILE sont dispersées sur le territoire flamand, ce qui suggère que dans le futur, le nombre d'écoles qui proposent l'EMILE sera encore plus élevé (Vlaams Ministerie voor Onderwijs en Vorming, 2014). La plupart des écoles, c'est-à-dire 17, proposent l'immersion dans l'orientation ASO (Algemeen Secundair Onderwijs, l'équivalent de l'ESG, l'Enseignement Secondaire Général, en Wallonie). Dix écoles le proposent en TSO (Technisch Secundair Onderwijs, l'équivalent de l'EST,

l'Enseignement Secondaire Technique, en Wallonie) et aucune école ne le propose en BSO (Beroeps Secundair Onderwijs, comparable à l'ESP, l'Enseignement Secondaire Professionnel, en Wallonie). Il faut remarquer qu'une seule école le propose en école moyenne et en ASO et que deux écoles le proposent en ASO et en TSO. Le tableau 2.5 présente un aperçu des orientations et du nombre d'écoles qui proposent l'EMILE dans ces orientations.

Tableau 2.5

Orientations et nombre d'écoles qui proposent l'EMILE dans ces orientations.

ORIENTATION	NOMBRE D'ÉCOLES
ASO (ESG) *	17
BSO (ESP)	0
TSO (EST) *	10
ÉCOLE MOYENNE	1

*Deux écoles ont opté pour deux orientations dans lesquelles elles proposent l'EMILE, c'est-à-dire ASO et TSO. Une école a également choisi deux orientations: ASO et l'école moyenne. Par conséquent, le total d'écoles est dans cette table de 28 au lieu de de 25.

Les écoles proposent l'EMILE dans le premier, le deuxième et le troisième cycle (voir le tableau 2.6). Treize écoles le proposent dans le premier cycle, douze dans le deuxième et seize dans le troisième cycle. Plusieurs écoles le proposent dans plusieurs cycles.

Tableau 2.6

Cycles et nombre d'écoles qui proposent l'EMILE dans ces cycles.

CYCLE*	NOMBRE D'ÉCOLES
1	13
2	12
3	16

*Plusieurs écoles proposent des cours dans la L2 dans plusieurs cycles. Pour cette raison, le total d'écoles est ici de 41 au lieu de de 25.

Dans la pratique, seules deux langues sont offertes comme L2, à savoir le français et l'anglais. Six écoles proposent des cours en français et en anglais, dix uniquement en français et neuf uniquement en anglais (voir le tableau 2.7 p. 39).

Tableau 2.7

Langues offertes et nombre d'écoles qui proposent l'EMILE dans cette langue.

LANGUES OFFERTES	NOMBRE D'ÉCOLES
ANGLAIS + FRANÇAIS	6
FRANÇAIS	10
ANGLAIS	9

L'annexe 2 contient une liste de toutes les matières qui sont offertes dans une L2⁶. L'histoire est la matière la plus souvent enseignée dans une L2 (dans 8 écoles), suivie par la géographie (4 écoles), la physique (4 écoles) et la religion (4 écoles).

L'EMILE est donc surtout offert dans le troisième cycle de l'ASO. La langue la plus populaire comme L2 est le français, ce qui est logique vu que le français est une des langues officielles de la Belgique. La matière la plus enseignée dans la L2 est l'histoire.

Les écoles peuvent offrir l'éducation en immersion à condition que les enseignants soient suffisamment qualifiés. Ils doivent avoir le niveau C1 du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, ce qui veut dire que l'enseignant est un utilisateur expérimenté autonome. Ses capacités sont les suivantes:

Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment avoir besoin de chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours. (Conseil de l'Europe, 2001, p. 25)

De cette façon, ils peuvent utiliser du matériel didactique authentique pendant leurs cours (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2014).

⁶ Les termes utilisés pour les matières sont indiqués en néerlandais comme ces écoles proposent les matières en néerlandais.

L'enseignement dans une langue autre que le néerlandais a longtemps été interdit en Flandre. Bien que l'enseignement bi- ou multilingue soit encore un sujet fort controversé, l'EMILE connaît beaucoup de succès, avec 1783 élèves qui suivent un tel programme, un nombre qui pourrait encore augmenter à l'avenir.

Le chapitre suivant décrira le but de notre étude.

3. But de l'étude

Ce chapitre commence par une brève description de l'histoire de la recherche dans le domaine de l'enseignement en immersion. Puis, le but de l'étude sera commenté et les questions de recherche seront présentées. Après chaque question, la pertinence de la recherche sera traitée.

Depuis la naissance des programmes d'immersion linguistique dans les années 1960 au Canada, beaucoup de recherches ont été menées sur ce sujet. Or, la plupart des études concernent les programmes d'immersion aux États-Unis, où ce type d'enseignement est largement répandu, et au Canada, où les programmes actuels sont nés. En Belgique, certainement en Flandre, ce type d'enseignement est encore relativement nouveau. En effet, la loi a été approuvée seulement en août 2014. Il s'en suit que l'immersion y est un phénomène peu étudié. Les études existantes en Belgique se concentrent surtout sur la Wallonie, où les programmes existent déjà depuis 1998. Bien que le multilinguisme soit très important dans ce pays trilingue, beaucoup de gens ne maîtrisent pas encore toutes les langues nationales. L'accent des recherches est souvent mis sur les résultats obtenus chez les élèves (Walker et Tedick, 2000) et non pas sur les enseignants qui doivent veiller à ce que le programme réalise ses buts. Ces deux constatations, c'est-à-dire le manque d'attention pour les méthodes d'enseignement des enseignants et l'importance du multilinguisme en Belgique, forment le point de départ de cette étude.

Le but de cette étude est en premier lieu de jeter une lumière nouvelle sur les méthodes d'enseignement employées par les enseignants d'EMILE dans l'enseignement secondaire en Flandre pour combiner le contenu d'une matière avec la langue d'enseignement qui est différente de la L1 des élèves. Comme les enseignants doivent se concentrer sur deux

choses différentes, à savoir la langue et le contenu, ils peuvent éprouver des difficultés lors des cours. La même remarque vaut pour les élèves qui suivent les cours. Inspirés par les considérations précédentes, nous avons formulé notre première question de recherche de la manière suivante :

1. Comment les enseignants d’EMILE dans les écoles secondaires en Flandre enseignent-ils aussi bien le contenu d’une matière qu’une langue étrangère?

1.1 Quelles méthodes emploient-ils pour ce faire ?

1.2 Quels problèmes les enseignants et les élèves éprouvent-ils lors des cours ?

Peu de recherches ont été menées sur cette question. Les articles trouvés sur ce sujet qui ont été utilisés pour l’étude de littérature qui se trouve dans le chapitre précédent, sont ceux de Cammarata et Tedick (2012) et de Walker et Tedick (2000)⁷. Les réponses à cette première question de recherche peuvent aider les enseignants à améliorer la qualité de leurs cours, ou à mieux répondre aux besoins des élèves. Souvent, les enseignants n’ont pas conscience des difficultés que les élèves éprouvent lors du processus d’apprentissage.

La deuxième question de recherche concerne la satisfaction du programme de toutes les parties intéressées. Dans le cas où les participants n’étaient pas satisfaits, nous nous sommes concentrés sur les points du programme d’EMILE existant qui pourraient encore être améliorés. De cette façon, les écoles peuvent, si possible, adapter certaines choses. En outre, d’autres écoles qui veulent établir un programme d’EMILE dans le futur peuvent prendre ces remarques en considération. Cette question est formulée de la façon suivante :

2. Dans quelle mesure les élèves, les parents, les enseignants et la direction des écoles secondaires en Flandre sont-ils satisfaits du programme d’EMILE?

2.1 Quels points du programme existant voudraient-ils encore améliorer?

⁷ L’article de Walker et Tedick (2000) a également été employé comme source pour les protocoles de questions.

Les résultats des programmes sont également importants pour pouvoir évaluer leur bon fonctionnement. Voici la troisième question de recherche :

3. Quels résultats le programme d'EMILE existant a-t-il obtenu?

Nous présenterons aussi bien le point de vue des élèves mêmes que celui des parents, des enseignants et de la direction des écoles secondaires.

Finalement, il est important de savoir ce que les personnes concernées entendent par un bon programme d'EMILE. Cette connaissance peut être utile pour les fondateurs des programmes pour pouvoir adapter le programme aux besoins des personnes concernées. Un programme adapté peut obtenir de meilleurs résultats et une plus grande satisfaction de toutes les personnes concernées. D'où la dernière question :

4. En quoi un bon programme d'EMILE consiste-t-il selon les parents, les enseignants et la direction?

4.1 Pourquoi les participants ont-ils opté pour un tel programme ?

4.2 Sur quels points un programme d'EMILE est-il différent d'un programme régulier ?

Chaque question de recherche a une importance pratique, comme les réponses aux questions peuvent aider à résoudre un problème bien spécifique (Baarda, De Goede et Teunissen, 2005). Ce problème est le manque de multilinguisme en Belgique. L'enseignement en immersion peut aider à rendre les élèves multilingues (Tucker et Dubiner, 2008) et peut donc être une bonne solution. À l'aide de cette étude, nous avons voulu recueillir de l'information sur les méthodes d'enseignement, les problèmes qu'éprouvent aussi bien les enseignants que les élèves, les résultats obtenus et les opinions de toutes les personnes concernées en ce qui concerne un programme d'EMILE effectif pour pouvoir contribuer à l'amélioration des programmes d'EMILE. De cette façon, aussi bien les écoles qui ont participé à cette étude que d'autres écoles qui veulent établir un tel programme dans le futur peuvent tenir compte des résultats. La situation idéale serait alors que les écoles secondaires en Flandre aient des programmes d'EMILE qui rendent les élèves parfaitement bilingues.

Dans le chapitre suivant, la méthode de recherche qui a été employée pour obtenir ces informations sera justifiée.

4. Méthode de recherche

La première partie de ce chapitre décrit la méthode qui a été utilisée pour mener la recherche. Ensuite, les sujets d'étude seront présentés. Le troisième paragraphe concerne les instruments de mesure. Les parties suivantes contiennent l'explication sur la collection des données, l'enregistrement, le traitement et la préparation des données, les décisions d'analyse et finalement sur la crédibilité et la validité de cette étude.

4.1 Choix et justification de la méthode de recherche

Dans ce paragraphe, nous présenterons la méthode de recherche qui a été employée pour obtenir les résultats.

Pour cette étude, nous avons opté pour des interviews. Les interviews ont comme avantage qu'ils permettent au chercheur d'apprendre plus sur les opinions des participants: « Een interview gebruik je om erachter te komen wat mensen weten, denken, voelen en willen betreffende bepaalde onderwerpen, personen of gebeurtenissen » (Baarda, De Goede et Teunissen, 2005, p. 230). Les quatre questions de recherche de cette étude concernent les opinions des participants sur les problèmes qu'ils éprouvent, leur satisfaction, les résultats obtenus et leur idée d'un bon programme d'EMILE. Un autre avantage est que de cette façon, différents aspects d'un seul sujet peuvent être traités dans une seule conversation. Nous avons surtout opté pour des interviews individuelles, comme nous voulions être sûrs d'avoir l'opinion de chaque participant. À cause d'un manque de temps dans les écoles, nous avons dû opter trois fois pour des interviews avec deux personnes en même temps. Les écoles avaient souvent prévu un schéma de temps assez strict, donc nous avons dû nous adapter au temps disponible. Deux fois, nous avons dû interviewer deux élèves en même temps et une fois nous avons interviewé deux professeurs ensemble. Cependant, nous avons veillé à ce que chaque participant ait l'opportunité d'exprimer son opinion. Aucun participant n'avait l'air de se sentir limité dans ses réponses.

La forme d'interviews qui nous semblait la plus adéquate pour cette recherche est celle des interviews semi-structurées. L'ordre et la formulation des questions les plus importantes étaient fixés, mais les questions pouvaient changer selon les réponses des participants. Les possibilités de réponse dans de telles interviews sont toujours ouvertes (Mortelmans, 2009 ; Baarda, de Goede et Teunissen, 2005). Cette forme d'interviews permet au chercheur d'employer les mêmes questions pour chaque participant et de suivre une certaine structure. Le danger ici est que le chercheur suit trop strictement la structure fixée et ne laisse pas assez de liberté aux participants (Mortelmans, 2009). En outre, il a besoin de plus de temps pour préparer les questions et il doit disposer de suffisamment de connaissances préalables sur le sujet de la recherche (Baarda, De Goede et Teunissen, 2005). Les interviews se sont passées oralement, comme nous voulions poser des questions ouvertes assez complexes. De cette façon, les questions pouvaient être posées avec une plus grande flexibilité (Baarda, De Goede et Teunissen, 2005). L'approche directe et personnelle permettait de créer un lien de confiance, de sorte que les participants donnent plus d'informations (Mortelmans, 2009).

4.2 Choix des sujets de l'étude

Ce paragraphe décrit comment nous avons choisi les écoles qui ont participé à cette étude. Ensuite, nous décrivons brièvement les personnes interviewées.

L'annexe 1 contient la liste des 25 écoles secondaires en Flandre qui proposent un programme d'EMILE. Comme nous ne disposions pas de suffisamment de temps pour effectuer des interviews dans ces 25 écoles dans le cadre de ce mémoire, nous avons dû sélectionner quelques écoles. Début janvier 2015, nous avons envoyé un courriel aux douze premières écoles de la liste avec la question de savoir si elles voulaient participer à notre recherche⁸. Dans ce courriel, nous avons commencé par nous présenter brièvement, puis nous avons présenté le sujet de l'étude. Après, nous avons proposé d'interviewer cinq personnes dans l'école et nous avons souligné que ces personnes pourraient garder l'anonymat. Nous avons terminé par la question de savoir si elles étaient prêtes à participer et nous avons donné nos données de contact comme notre adresse e-mail et

⁸ Ce courriel se trouve dans l'annexe 12.

notre numéro de téléphone. Un condisciple, qui a le même sujet pour son mémoire, allait contacter douze autres écoles⁹.

Trois écoles ont répondu à ce premier courriel qu'elles ne voulaient pas participer: deux ont donné comme raison qu'elles participaient déjà à beaucoup d'autres études et une qu'elle avait un contrôle important à venir. Après une semaine, une école à Heverlee a répondu qu'elle voulait participer. Huit écoles n'ont pas répondu au courriel. Après deux semaines, nous avons de nouveau envoyé un courriel, auquel une école à Dilsen a répondu positivement. Ensuite, nous avons téléphoné aux autres écoles, mais aucune n'a répondu positivement. Ou bien elles ne voulaient pas participer, ou bien nous devions de nouveau envoyer un courriel. Comme le condisciple allait effectuer ses interviews seulement au mois de septembre, nous avons contacté les douze autres écoles sur la liste. Finalement, l'école à Poperinge a également voulu participer. Au total, cinq écoles ont répondu négativement, la cause principale étant l'excès de recherches sur ce sujet. Trois écoles ont répondu positivement, à savoir celles de Heverlee, de Dilsen et de Poperinge. Seize écoles n'ont pas répondu au courriel.

Après que ces trois écoles avaient répondu qu'elles voulaient participer, les rendez-vous exacts ont été fixés par courriel avec la direction. Les interviews ont toutes eu lieu dans la période entre le 27 février et le 16 mars 2015. Les premières interviews, à Heverlee, ont eu lieu le 27 février 2015. La deuxième série d'interviews s'est passée le 6 mars 2015 à Poperinge, la troisième le 16 mars 2015 à Dilsen.

Trois écoles secondaires en Flandre ont donc voulu participer à l'étude, à savoir le Heilig Hart instituut à Heverlee (HHH), l'Onze-Lieve-Vrouwe instituut à Poperinge (OLVi) et le Stedelijke Humaniora à Dilsen (SHD). Au début du chapitre des résultats, un plan de situation de chaque école sera présenté. Dans chaque école, nous avons prévu d'interviewer cinq personnes, c'est-à-dire un élève, un parent, deux enseignants et un membre de la direction. Les écoles à Poperinge et à Dilsen n'avaient cependant pas trouvé un parent qui voulait participer à l'étude. Seul un parent a donc participé. Par conséquent, les résultats obtenus pour cette personne ne peuvent pas être généralisés à d'autres personnes. Dans le HHH, six personnes ont été interviewées, à savoir un membre

⁹ Une école dans la liste n'avait pas d'adresse e-mail et était donc difficile à contacter.

de la direction, deux enseignants, un parent et deux élèves qui ont été interviewés en même temps. Dans l'OLVi, cinq personnes ont voulu participer, à savoir un membre de la direction, deux enseignants et deux élèves qui ont également été interviewés ensemble. Dans la SHD, nous avons pu interviewer cinq personnes, à savoir un membre de la direction, trois enseignants et un élève. Il faut remarquer que le choix des participants spécifiques a été déterminé par la direction des écoles. Cette composition des participants a comme avantage que nous avons pu obtenir une image très diversifiée des opinions de toutes les personnes de l'enseignement qui sont concernées par le programme. Si nous avions seulement interviewé la direction et les enseignants, nous aurions couru le risque d'obtenir une image déformée de la situation, comme il est concevable que ces personnes veulent uniquement donner une impression très positive du programme. Cependant, le risque de réponses complaisantes reste toujours réel, même avec un groupe de participants assez diversifié.

Le tableau 4.1 présente un aperçu des données personnelles pertinentes pour l'analyse des résultats.

Tableau 4.1

Moyennes des données personnelles pertinentes.

	Élèves	Parents	Enseignants	Direction
Age moyen	15	42	40	53
Nombre de femmes	3	1	3	1
Nombre d'hommes	2	0	4	2
Langue maternelle : NL	5	1	6	3
Langue maternelle : NL+FR	0	0	1	0

Nous avons prévu initialement d'interviewer quinze personnes. Finalement, nous avons pu interviewer seize personnes, à savoir cinq élèves, un parent, sept enseignants et trois membres de la direction. Dans les alinéas suivants, plus de détails seront donnés sur ces catégories de participants. Comme seulement un parent a été interviewé, peu de détails seront donnés sur cette personne pour des raisons de respect de la vie privée.

Au total, cinq élèves ont été interviewés, à savoir trois filles et deux garçons. Comme mentionné ci-dessus, l'âge moyen des élèves est de 15 ans. Ils suivent des orientations très diverses. Le tableau 4.2 contient un aperçu des orientations des élèves, du nombre d'heures de cours de langues réguliers qu'ils reçoivent, des langues étrangères hors du programme d'EMILE qu'ils apprennent, du nombre d'heures et des matières d'EMILE qu'ils reçoivent et dans quelle langue.

Tableau 4.2

Données personnelles des élèves.

Orientation	Nombre d'heures de L2 hors EMILE	L2s hors d'EMILE	Matières d'EMILE	Nombre d'heures d'EMILE	Langues d'EMILE
Latin	8	français + latin	éducation physique - religion - histoire	5	français
Commerce	7	français + anglais + allemand	gestion commerciale	3	français
Commerce-langues	10	français + anglais + allemand	gestion commerciale	3	français
Sciences-mathématiques	5	français + anglais	STEM Poetry and songs - Film art	4	anglais

Les sept enseignants ont tous obtenu un diplôme de bachelor. Ils ont en moyenne 15 ans d'expérience. Ils donnent en moyenne 21 heures de cours par semaine, dont quatre heures d'EMILE. Les trois membres de la direction ont en moyenne 14 ans d'expérience comme membre de la direction.

4.3 Description et justification de l'instrument de mesure

Ce paragraphe commente les instruments qui ont été utilisés pour obtenir les résultats.

Avant de décrire les instruments de mesure, il est important de mentionner que toutes les interviews se sont déroulées en néerlandais. Ce choix a une raison spécifique : les écoles visitées étaient des écoles néerlandophones, donc les élèves auraient peut-être eu des difficultés à répondre en français. En outre, le néerlandais est notre langue maternelle.

Avant de commencer les interviews, nous avons demandé à chaque participant de remplir un bref questionnaire sur ses données personnelles (voir l'annexe 3). Ce questionnaire contenait des informations qui étaient importantes pour l'analyse des réponses, car les données peuvent alors être standardisées pour savoir qui se trouve dans l'échantillon. De plus, ces questions permettaient de commencer la conversation de manière détendue (Mortelmans, 2009). Toutes les personnes pouvaient donner des informations concernant leur nom, leur année de naissance, leur sexe et leur langue maternelle. Les autres questions sur la liste différaient selon le type de participant. Les enseignants avaient des questions supplémentaires sur leur formation, les matières d'EMILE qu'ils enseignent, le nombre d'heures qu'ils enseignent au total, le nombre d'heures qu'ils enseignent l'EMILE et le nombre d'années d'expérience qu'ils ont dans l'enseignement. Les membres de la direction avaient également une question sur le nombre d'années qu'ils sont déjà membre de la direction. La liste pour les élèves contenait des questions sur leur classe, le nombre d'heures et les langues des cours réguliers de langues étrangères et pour finir les matières, le nombre d'heures et les langues des cours d'EMILE. Le parent n'avait pas de questions supplémentaires. Chaque participant avait l'occasion de donner son adresse e-mail pour recevoir un aperçu des résultats après la mise au point de l'étude. Comme ces données ont été traitées confidentiellement, les réponses individuelles à ces questions n'ont pas été incluses dans les annexes. Nous avons également souligné le traitement confidentiel des réponses, pour que les participants se sentent plus à l'aise et puissent répondre librement.

Lors des interviews, un protocole de questions en néerlandais a été utilisé. Mortelmans (2009, p. 217) définit cet outil de la manière suivante : « Het vragenprotocol [...] bevat een lijst met uitgeschreven vragen die in spreektaal zijn opgesteld ». En d'autres mots, ce protocole contient une liste de questions préparées. L'ordre et la formulation des questions sont fixés, mais peuvent être modifiés selon les réponses des participants. L'avantage de ce protocole est qu'il permet d'obtenir des réponses qui peuvent être comparées entre elles. De l'autre côté, le chercheur risque de poser des questions qui semblent artificielles. En outre, la rédaction d'une telle liste prend plus de temps que la rédaction d'une liste de sujets principaux (Mortelmans, 2009). Quatre listes différentes ont été rédigées, à savoir une pour les élèves, une pour le parent, une pour les enseignants et une pour la direction. Ces listes sont reprises dans l'annexe 4 et à la fin de cette étude.

Les questions marquées en gras sont les questions principales qui forment le point essentiel de la recherche. Elles ont été posées dans chaque interview. Le reste des questions sont classées selon leur importance. Elles ont seulement été posées si nous avons encore suffisamment de temps. Nous avons essayé de poser toutes les questions dans un ordre qui nous semblait logique pour les participants. Les questions suivies par un astérisque sont basées sur l'étude de Walker et Tedick (2000) sur les difficultés que les enseignants d'immersion aux États-Unis éprouvent.

Toutes les questions peuvent être regroupées en fonction du sujet qu'elles abordent. Le questionnaire pour les enseignants contient seize questions qui concernent trois thèmes, à savoir leur profession comme enseignant d'EMILE, leurs méthodes d'enseignement et les problèmes que ces méthodes entraînent et finalement leur opinion personnelle sur le programme d'EMILE dans leur école. Les quatorze questions pour les élèves peuvent également être réparties en trois groupes : leur intérêt pour les langues étrangères, leur opinion sur l'EMILE et leur satisfaction du programme existant dans leur école. Le questionnaire le plus court est celui des parents. Il compte dix questions et deux sujets, à savoir leur opinion sur l'EMILE et leur satisfaction du programme. Finalement, les quinze questions pour la direction concernent trois sujets principaux, à savoir l'EMILE dans leur école, leur opinion personnelle concernant l'EMILE et leur satisfaction du programme.

Après chaque interview, nous avons rempli un rapport méthodologique, afin de pouvoir nous rappeler de la conversation entière quelques semaines plus tard. Ce rapport contient le nom du participant, son numéro d'ordre¹⁰, la date et l'heure de l'interview, une description du lieu et du participant, une impression générale du déroulement de la conversation, des choses frappantes et finalement des remarques éventuelles concernant la liste de questions.

¹⁰ Chaque participant a reçu un numéro d'ordre de 1 à 16.

4.4 Collection des données

Ci-dessous, nous décrivons comment nous avons collectionné les données pour obtenir les résultats.

Initialement, nous avions prévu entre une heure et une heure et demi par interview, d'où le nombre élevé de questions. Toutefois, nous avons dû nous adapter aux calendriers chargés des participants, qui avaient souvent seulement un quart d'heure ou une demi-heure de temps. Pour cette raison, l'information obtenue est parfois très restreinte. Malgré cela, nous avons quand même pu obtenir les informations qui étaient essentielles pour pouvoir répondre aux quatre questions de recherche. Les interviews avaient une durée qui variait de dix à quarante minutes.

Avant de commencer les interviews, nous avons donné une brève introduction à chaque participant, dans laquelle nous avons introduit le thème de la conversation et nous avons donné quelques instructions sur l'interview même, comme l'anonymat de leurs réponses. Nous avons souligné que dans la conversation, il s'agissait uniquement de l'opinion et des expériences personnelles des participants, qu'aucune réponse n'était correcte ou fausse. De cette façon, les participants ont osé répondre plus librement. Cette conversation d'introduction n'a pas été enregistrée. Nous avons donné à chaque participant une petite carte avec nos données de contact, dans le cas où ils auraient des questions après l'interview. Puis, les participants ont pu remplir le questionnaire sur leurs données personnelles.

Nous avons toujours commencé par poser la première question qui figure sur le protocole de questions. Après, nous avons posé des questions sur les réponses des participants, qui donnaient souvent déjà des réponses à des questions qui n'avaient pas encore été posées. De cette façon, la conversation semblait plus naturelle (Mortelmans, 2009). Quelques questions ne semblaient pas très pertinentes lors de la conversation et n'ont donc pas été posées. Nous avons toujours veillé à ne pas proposer des réponses et à ne pas donner notre opinion personnelle. Cependant, comme nous n'avons pas encore d'expérience avec des interviews, nous avons parfois eu des difficultés à ne pas proposer une réponse. Ceci s'est parfois passé sous forme d'exemples quand le participant n'avait pas d'opinion personnelle sur la question. Nous avons essayé de poser le plus de questions ouvertes

possible, mais nous avons parfois aussi posé des questions fermées. Lors de la conversation, nous avons pris des notes pour pouvoir nous rappeler les réponses les plus importantes et pour pouvoir poser des questions supplémentaires. À la fin de chaque conversation, nous avons demandé aux participants s'ils voulaient encore ajouter quelque chose. Ils avaient donc toujours la possibilité de dire quelque chose qui n'était pas entré en ligne de compte avant.

Les interviews ont eu lieu dans les écoles même, car nous trouvions important de respecter l'environnement naturel des participants. De cette façon, ils se sentaient plus à l'aise et ont répondu plus facilement. Ils n'avaient pas vraiment l'impression qu'ils participaient à une recherche, mais qu'ils racontaient plutôt simplement à une autre personne quelque chose sur ce qu'ils pensent du programme d'EMILE existant. Les interviews se sont toujours passées ou bien dans le bureau de la direction ou bien dans un local de classe. Au cours d'aucune interview, un tiers était présent. Ces endroits étaient donc très calmes et familiers. Souvent, d'autres élèves faisaient du bruit, mais aucun participant n'a été irrité par ces bruits.

Nous avons toujours essayé de prendre place non pas juste en face du participant, mais un peu dans un angle, de façon que le participant ne se sente pas menacé. Pendant que nous écoutions, nous avons essayé de garder le contact visuel, pour montrer notre intérêt. Parfois nous avons également dû noter certaines réponses importantes. Pour inciter les participants à continuer à parler, nous avons souvent utilisé des petits mots comme 'oui' ou 'hmm' ou 'oké'. En outre, nous avons régulièrement hoché la tête.

4.5 Enregistrement, traitement et préparation des données

Ce paragraphe commentera la façon d'enregistrer les interviews, du traitement et de la préparation pour l'analyse des données.

Chaque interview a été enregistrée de deux manières différentes, à savoir avec un dictaphone digital et avec notre GSM. De cette façon, le risque d'erreurs techniques et de perte des données était plus réduit. Le fait que les conversations ont été enregistrées garantit l'authenticité des réponses. Avant d'enregistrer les conversations, nous avons demandé explicitement aux participants s'ils étaient d'accord. Toutes les personnes ont

donné leur consentement. Pendant la conversation, nous avons pris des notes des choses les plus importantes, afin de pouvoir poser des questions complémentaires. Les enregistrements des interviews à Heverlee se trouvent dans l'annexe 13, celles à Poperinge dans l'annexe 14 et celles à Dilsen dans l'annexe 15.

La transcription des protocoles s'est toujours passée dans les quelques jours après les interviews même, pour que nous puissions nous rappeler des éléments les plus importants de l'interview. Les protocoles ont été transcrits in extenso, c'est-à-dire que chaque phrase a été transcrite exactement comme elle a été prononcée par le participant (Baarda, De Goede et Teunissen, 2005). Les mots qui n'appartiennent pas à la langue standard ou les fautes grammaticales ont été maintenus tels quels. Quelques éléments paralinguistiques ont été inclus entre guillemets, par exemple quand le participant riait ou toussait. Parfois, nous avons des difficultés à comprendre ce que disaient les participants. Quand nous ne comprenions vraiment pas un mot spécifique lors de la transcription, nous avons mis trois points d'interrogation pour marquer un ou plusieurs mots incompréhensibles. Comme déjà mentionné plus tôt, les interviews se sont déroulées en néerlandais. Pour cette raison, nous avons utilisé la capitale I pour renvoyer à l'interviewer et la capitale G pour renvoyer à la personne interviewée ('geïnterviewde'). Les interviews ont été divisées par participant. La transcription des protocoles compte au total 137 pages et a été un travail qui a nécessité beaucoup de temps, mais qui a aidé à obtenir une vue globale sur les réponses des participants. Ces protocoles se trouvent dans l'annexe 5.

Avant de diviser les protocoles en unités d'analyse, les passages impertinents pour les résultats ont été barrés. Il s'agit d'informations qui ne peuvent pas donner une réponse directe ou indirecte aux questions de recherche. En outre, les éléments paralinguistiques et les interjections comme 'euhm' et les informations sur l'établissement du programme ont été effacés. Ces informations pratiques sont mentionnées dans le chapitre des résultats, dans le plan de situation des écoles. Un document avec les passages barrés a été repris comme l'annexe 6. La démarche suivante a été la division du texte restant en unités d'analyse. Nous avons intentionnellement opté pour les fragments comme unités d'analyse. Souvent, les participants mentionnaient plusieurs problèmes, méthodes d'enseignement ou encore d'autres éléments importants pour les résultats dans une seule phrase. Une division en mots ou phrases a semblé impertinente. Chaque fragment a reçu

un numéro d'ordre, déterminé par le numéro d'ordre des participants. Le premier fragment de la première personne interviewée par exemple a reçu le numéro 1.1, le deuxième fragment de cette même personne 1.2 et ainsi de suite. Nous avons alors rédigé un tableau avec trois colonnes. Dans la première se trouvent les questions posées par l'interviewer, dans la deuxième le numéro d'ordre du fragment et dans la troisième la réponse du participant, le texte superflu étant déjà barré.

4.6 Description et justification des décisions d'analyse

Dans ce paragraphe, nous décrirons comment nous avons analysé les interviews.

Après la division du texte en fragments, nous avons attribué des étiquettes aux fragments. L'étiquetage des unités d'analyse est décrit par Baarda, De Goede et Teunissen (2005, p. 316) comme « een tekstfragment van een kenmerkende naam, omschrijving of een andere code voorzien ». Chaque fragment reçoit donc une sorte de description en quelques mots. Par fragment, au maximum six étiquettes ont été attribuées. Ensuite, ces étiquettes ont été regroupées dans des thèmes plus larges. L'étiquette 'dictionnaire' a par exemple été placée sous le thème de 'matériel'. Ensuite, ces thèmes ont été regroupés sous des thèmes principaux. Le thème 'matériel' a par exemple été placé sous le thème principal de 'méthodes'. Le tableau 4.3 (p. 53-58) présente un aperçu des thèmes principaux et des thèmes, accompagnés par la description de ces thèmes.

Tableau 4.3

Thèmes principaux et thèmes accompagnés d'une description.

Thème principal	Thème	Description
Satisfaction	Avantages	Quels avantages l'EMILE apporte-t-il aux élèves et aux enseignants ?
	Résultats	Les participants sont-ils satisfaits des résultats obtenus par l'EMILE ?
	Organisation	Les participants sont-ils satisfaits de l'organisation pratique du programme d'EMILE existant ?

	Méthodes	Les participants sont-ils satisfaits des méthodes d'enseignement utilisées par les enseignants ?
Résultats	Langue	Dans quelle mesure les participants trouvent-ils que les connaissances linguistiques des élèves ont amélioré ?
	Motivation	Dans quelle mesure l'EMILE a-t-il un effet sur la motivation des élèves et des enseignants ?
	Notes	Dans quelle mesure l'EMILE a-t-il une influence sur les notes des élèves ?
	Appris le plus	Dans quel type de cours les élèves trouvent-ils qu'ils apprennent le plus, dans les cours réguliers ou dans les cours d'EMILE ?
Problèmes	Matériel	Quels problèmes les élèves et les enseignants éprouvent-ils avec le matériel pour les cours d'EMILE ?
	Contenu	Quels problèmes les élèves et les enseignants éprouvent-ils avec le contenu des matières d'EMILE ?
	Élèves	Quels problèmes liés aux élèves compliquent le déroulement du programme d'EMILE ?
	Législation	Quels problèmes liés à la législation compliquent l'établissement d'un programme d'EMILE ?
	Organisation	Quels problèmes liés à l'organisation du programme d'EMILE

		existants les participants éprouvent-ils ?
	Méthode	Quels problèmes liés à la méthode d'enseignement les élèves et les enseignants éprouvent-ils ?
Méthodes	Matériel	Quel matériel les enseignants utilisent-ils lors de leurs cours d'EMILE ?
	Préparation	Comment les enseignants se préparent-ils pour donner leurs cours d'EMILE ?
	Activités	Quelles méthodes les enseignants emploient-ils pour enseigner leurs cours d'EMILE ?
	Évaluation	Comment les enseignants évaluent-ils les cours d'EMILE ?
	Organisation	Comment les cours d'EMILE sont-ils organisés ?
Critères	Enseignants	À quels critères un bon enseignant d'EMILE doit-il satisfaire ?
	Accent	Sur quel élément des cours d'EMILE l'accent doit-il être mis, sur le contenu, la langue ou les deux ?
	Élèves	À quels critères un bon élève d'EMILE doit-il satisfaire ?
	Organisation	À quels critères une bonne organisation d'un programme d'EMILE doit-elle satisfaire ?
	École	À quels critères une école doit-elle satisfaire pour établir un bon programme d'EMILE ?

	Évaluation	À quels critères une bonne évaluation des cours d'EMILE doit-elle satisfaire ?
	Parents	Quel rôle les parents jouent-ils dans l'accomplissement des buts du programme d'EMILE ?
Choix	Choix propre/pas	Les élèves ont-ils choisi eux-mêmes de s'inscrire dans le programme d'EMILE ?
	Contenu	Quelles considérations concernant le contenu des cours ont joué lors du choix des élèves, enseignants et membres de la direction pour un programme d'EMILE ?
	Langue	Quelles considérations concernant la langue des cours ont joué lors du choix des élèves, enseignants et membres de la direction pour un programme d'EMILE ?
	Avantage	Quelles considérations concernant les avantages d'un programme d'EMILE ont joué lors du choix des élèves, enseignants et membres de la direction pour un programme d'EMILE ?
	Pratique	Quelles considérations pratiques ont joué lors du choix des élèves, enseignants et membres de la direction pour un programme d'EMILE ?
Occasion	Occasion de parler langue étrangère	Quand les élèves ont-ils l'occasion de parler la langue étrangère enseignée dans le programme

		d'EMILE ?
Améliorer	Organisation	Quels points de l'organisation pratique du programme d'EMILE existant les participants voudraient-ils améliorer ?
	Méthodes	Quels points des méthodes d'enseignement les participants voudraient-ils améliorer ?
	Législation	Quels points de la législation concernant l'EMILE les participants voudraient-ils améliorer ?
Autrement	Méthodes	Sur quels points la méthode d'enseignement d'un programme d'EMILE est-elle différente de celle d'un programme régulier ?
	Effort	Sur quels points un programme d'EMILE est-il différent d'un programme régulier en ce qui concerne les efforts des élèves et des enseignants ?
	Organisation	Sur quels points un programme d'EMILE est-il différent d'un programme régulier en ce qui concerne l'organisation du programme ?
Choix de langue	Allemand	Pour quelles raisons les participants ont-ils choisi de ne pas reprendre l'allemand dans leur programme d'EMILE ?
	Anglais	Pour quelles raisons les participants ont-ils choisi de reprendre l'anglais dans leur programme d'EMILE ?
	Français	Pour quelles raisons les participants ont-ils choisi de reprendre le français dans

	leur programme d'EMILE ?
Espagnol	Pour quelles raisons les participants voudraient-ils reprendre l'espagnol dans leur programme d'EMILE ?
Persan	Pour quelles raisons les participants voudraient-ils reprendre le persan dans leur programme d'EMILE ?

4.7 Crédibilité et validité de l'étude

Ce paragraphe commentera les mesures que nous avons prises pour garantir la crédibilité et la validité de notre recherche.

Mortelmans (2009, p. 243) définit la validité d'une réponse de la manière suivante : « Validiteit kunnen we kort omschrijven als de overeenstemming tussen het antwoord dat de respondent geeft en de eigenlijke mening of houding van de respondent ». Le chercheur doit veiller à ce que le participant dise vraiment ce qu'il pense. Pour parvenir à ce but, l'étude ne peut pas contenir de fautes systématiques. Nous avons pris quelques mesures pour garantir la validité de l'étude.

Premièrement, pour garantir la validité terminologique, nous avons bien défini les termes utilisés pour analyser les résultats, de sorte qu'un chercheur qui veut refaire l'étude ne puisse pas obtenir d'autres résultats avec les mêmes instruments de mesure à cause d'une interprétation incorrecte des termes principaux. Ces termes ont été repris dans cette étude sous forme d'étiquettes, qui ont été décrites dans l'annexe 10.

Une deuxième forme de validité respectée dans cette étude est la validité méthodologique. Comme déjà mentionné plus tôt, la méthode la plus adéquate pour cette recherche est celle des interviews, comme nous avons voulu mesurer l'opinion complexe des participants pour étudier différents aspects d'un seul phénomène, c'est-à-dire du programme d'EMILE existant dans les écoles.

La validité externe consiste dans la validité de la population et la validité écologique (Raedts, 2014). La validité de la population signifie que les résultats peuvent être généralisés à d'autres populations. Nous pensons que notre recherche satisfait à ce critère, comme nous avons interviewé autant d'hommes que de femmes¹¹ de différentes catégories d'âge. De plus, les écoles étaient assez répandues sur le territoire de la Flandre et leurs programmes d'EMILE étaient organisés de manières différentes. Cependant, il faut remarquer que le nombre de personnes interviewées est assez limité, surtout la catégorie des parents, qui compte seulement une personne. La validité écologique d'une étude signifie que les résultats peuvent être généralisés à d'autres situations. Les participants pouvaient rester dans leur environnement familial, c'est-à-dire l'école. Ils n'avaient par conséquent pas vraiment l'impression de participer à une étude scientifique.

La dernière forme de validité respectée est celle de la validité d'impression. Avant d'effectuer les interviews, nous avons envoyé nos listes de questions à notre directeur de thèse, qui a proposé quelques améliorations.

Une étude est toujours menacée par la désirabilité sociale. Nous avons essayé de minimaliser ce risque en rendant les interviews anonymes, de sorte que les participants puissent répondre sans qu'une autre personne puisse reconnaître une réponse d'une personne spécifique.

Pour garantir la crédibilité des résultats, deux types de contrôle ont été utilisés. Premièrement, nous avons deux fois étiqueté les fragments. La première fois, la liste des étiquettes comptait 190 étiquettes différentes. Lors du deuxième étiquetage, nous avons adapté seize étiquettes (8,4 % du total), c'est-à-dire que 91,6 % des étiquettes n'ont pas changé. Au total, 486 étiquettes ont été attribuées aux fragments. 52 étiquettes ont été ajoutées, 6 étiquettes ont été omises et 39 étiquettes ont été adaptées lors du deuxième étiquetage, soit 20 % du total. 80 % des étiquettes du deuxième étiquetage correspondaient donc au premier étiquetage. Le premier étiquetage se trouve dans l'annexe 7, la première liste des étiquettes dans l'annexe 8, le deuxième étiquetage est repris comme l'annexe 9 et la deuxième liste des étiquettes comme l'annexe 10. Deuxièmement, une autre personne a étiqueté quatre pages de fragments avec notre liste

¹¹ Huit hommes et huit femmes.

d'étiquettes. Nous avons attribué 30 étiquettes aux fragments, dont l'autre personne avait attribué 19 étiquettes identiques, c'est-à-dire que 63,3 % de ses étiquettes correspondaient à nos étiquettes. La personne qui a contrôlé l'étiquetage a attribué 15 étiquettes supplémentaires. À la base de ce document, nous avons ajouté neuf étiquettes au passage en question. Il faut remarquer que la personne avait proposé une nouvelle étiquette, à savoir 'Améliorer/Satisfaction : organisation : ok'. Or, nous avons déjà pris cette étiquette en considération, mais comme ces fragments en question, à savoir 2.9 et 2.19, parlent de la satisfaction du programme en général, nous avons décidé d'attribuer à ces fragments d'autres étiquettes de la catégorie 'satisfaction'. Le document contenant les étiquettes attribuées par l'autre personne se trouve dans l'annexe 11. Les étiquettes marquées en vert sont celles qui correspondent à nos étiquettes, celles en rouge sont des étiquettes supplémentaires.

Les résultats de l'étude seront présentés dans le chapitre suivant.

5. Résultats

Le paragraphe 5.1 présentera brièvement les trois écoles qui ont participé à notre étude. Le prochain paragraphe décrira les résultats.

5.1 Présentation des écoles participantes

Ci-dessous, nous présenterons les écoles qui ont voulu participer à notre étude.

5.1.1 Heilig Hart instituut Heverlee

L'école Heilig Hart instituut à Heverlee est située près du centre de Louvain. Sa vision est basée sur les principes suivants : elle propose un enseignement de qualité, de l'assistance aux élèves en matière d'études et une identité chrétienne¹². Depuis septembre 2014, les élèves de la première année peuvent s'inscrire pour les cours d'EMILE¹³. Trois classes, au total 73 élèves, reçoivent des cours en français. Il s'agit de deux heures de religion, de deux heures d'éducation physique et d'une heure d'histoire, ce qui fait au total cinq heures d'EMILE. Hormis ces cinq heures, les élèves reçoivent encore des cours formels

¹² <http://www.hhh.be/over-ons>

¹³ Le terme que l'école même emploie est LEF, Leren in het Frans.

de français, à savoir cinq heures pour les classes modernes et quatre heures pour les classes de latin. L'école dispose de deux enseignants d'EMILE pour enseigner l'histoire, d'un enseignant pour la religion et d'un enseignant pour l'éducation physique, ce qui fait au total quatre enseignants d'EMILE.

L'école voulait déjà depuis plusieurs années offrir un programme d'EMILE, ce qui n'était pas encore autorisé à ce moment-là. Après une préparation intensive de plusieurs semaines à laquelle trois personnes ont participé, la direction a introduit sa demande en décembre 2013. Une des conditions d'admission était la formulation d'une vision claire, qui était dans ce cas-ci que l'école trouve très important que les élèves apprennent une langue étrangère, mais que les cours de langues formels ne suffisent pas pour atteindre ce but. En outre, l'EMILE serait une bonne préparation aux études supérieures, où les étudiants reçoivent souvent des cours dans des langues autres que leur L1.

Pour pouvoir participer au programme, les élèves doivent avoir un entretien préliminaire avec leurs parents et la direction. De cette façon, la direction veut contrôler certaines conditions. Premièrement, les élèves doivent être motivés eux-mêmes, c'est-à-dire que le choix d'inscription doit venir d'eux et non pas de leurs parents. Ils doivent, de préférence, persévérer l'année entière, mais l'école propose également la possibilité de changer d'orientation. Les élèves ne sont de préférence pas francophones, mais la loi dit que les écoles ne peuvent pas refuser les élèves francophones. Ce n'est pas un grand problème dans cette école, car la plupart des élèves sont néerlandophones. D'après Braun et Vergallo (2010), une des caractéristiques de l'enseignement en immersion est en effet que les élèves appartiennent à une même communauté ethnolinguistique. En dernier lieu, les participants du programme doivent avoir suffisamment de connaissances de la langue néerlandaise. Pour l'année prochaine, la direction voudrait encore ajouter une condition, à savoir que les élèves ont obtenu de bons résultats à l'école maternelle. Cette conversation préliminaire est nécessaire pour pouvoir sélectionner les élèves qui entrent en ligne de compte, car cette année 120 élèves voulaient s'inscrire dans le programme d'EMILE, alors que l'école ne peut offrir que 73 places. L'EMILE connaît un incroyable succès dans cette école.

5.1.2 Onze-Lieve-Vrouwe instituut Poperinge

L'OLVi était la première école en Flandre qui proposait l'EMILE¹⁴. Elle est située près de la frontière française et présente déjà depuis 2005 de l'enseignement bilingue dans un projet d'essai, comme la loi ne l'admettait pas encore à ce moment-là. Elle utilisait les heures complémentaires pour donner des matières comme les TIC (Technologies de l'Information et des Communications) en français. Les écoles peuvent organiser ces heures complémentaires comme elles veulent. De cette manière, l'OLVi a quand même pu offrir l'EMILE pour les matières commerce (deux heures) et les TIC (une heure) dans la première année, dans la deuxième année trois heures de commerce. En 2008, elle a même gagné le prix d'ELIT (Europees Label voor Innovatief Talenonderwijs).

Cette année, elle propose l'EMILE aux élèves du premier et du deuxième degré de commerce et de commerce-langues, deux orientations de l'EST (l'Enseignement Secondaire Technique). Environ 40 élèves se sont inscrits. Les élèves de la première année ont deux heures de commerce, une heure de géographie et une heure de technique en français, au total quatre heures. Dans la deuxième année, les élèves reçoivent trois heures de commerce et dans la troisième et quatrième année, ils reçoivent trois heures de gestion commerciale. De plus, ils ont cinq heures de cours de français réguliers. Chaque élève peut s'inscrire dans le programme d'EMILE, sans sélection préliminaire car l'école offre assez de places. La plupart des élèves qui s'inscrivent sont néerlandophones, à l'exception de quelques-uns qui sont bilingues.

Le directeur de l'OLVi voulait suivre l'exemple des projets d'immersion en Wallonie. Deux considérations ont joué lors de son choix pour un tel programme, à savoir la localisation géographique de l'école et le fait que les connaissances linguistiques du français se dégradent. Bien que le programme connaisse un grand succès, le nombre d'inscriptions de l'école n'a pas vraiment augmenté.

¹⁴ <http://www.olvi.be/info/clil/>

5.1.3 Stedelijke Humaniora Dilsen

La SHD, fondée en 1964, est située près de la frontière avec les Pays-Bas. Plus de 1000 élèves sont chaque année préparés pour des études dans l'enseignement supérieur¹⁵. La plupart des élèves sont néerlandophones, mais pas tous. Environ 10 % sont d'origine turque ou marocaine, environ 2 ou 3 % sont d'origine de l'Europe de l'Est ou des Pays-Bas et quelques élèves sont d'origine espagnole ou italienne. 400 d'entre eux suivent actuellement un programme d'EMILE en anglais, c'est-à-dire 75 % des élèves du deuxième et du troisième degré. L'école a été la seule dans la région pour établir son premier programme d'EMILE en 2007, comme projet d'essai. En 2007, sept enseignants ont voulu participer au projet, en 2008 neuf enseignants déjà. À la fin du projet d'essai, en 2010, l'école a décidé de continuer d'offrir le programme. Dans le troisième degré, elle offrait sept matières d'EMILE dans les heures complémentaires, à savoir la physique, les mathématiques, l'éducation physique, les sciences du comportement, la philosophie, le film et la statistique, diffusées entre les orientations de sciences humaines et de sciences-mathématiques. Au total, les élèves recevaient quatre heures de cours d'EMILE par semaine.

L'école a introduit l'EMILE pour plusieurs raisons. Premièrement, elle veut préparer les élèves pour l'enseignement supérieur, où les cours se passent de plus en plus en anglais. Deuxièmement, la direction est convaincue que ces programmes ont une influence positive sur le développement du cerveau. La dernière raison est que l'EMILE permet aux élèves d'apprendre l'anglais dans un autre contexte que celui des cours de langues réguliers.

Aujourd'hui, l'EMILE y est offert dans le deuxième et le troisième degré. Quinze enseignants participent au projet. Dans la troisième année, chaque élève doit suivre les cours des mathématiques et des TIC comme des cours d'EMILE, car l'école ne laisse pas de possibilité de choix. Cependant, les enseignants donnent seulement une partie des cours en anglais, c'est-à-dire qu'ils choisissent quelques chapitres pour enseigner l'EMILE. Cette méthode n'est pas prévue dans la loi, mais la direction estime qu'elle n'a pas de choix, car la législation ne prévoit pas assez d'heures de cours et de budget. Les cours d'EMILE peuvent seulement constituer 20 % du total d'heures de cours (Vlaamse

¹⁵ <http://www.nieuw.sh-dilsen.be/index.php/ct-menu-item-7>

Overheid, 2013). Les matières qui sont offertes dans le deuxième degré comme matières d'EMILE sont les mathématiques, l'histoire, la physique et les TIC, au total trois heures par semaine. Dans le troisième degré, les élèves reçoivent comme matières d'EMILE la statistique, les sciences, la philosophie, le film, les sciences du comportement et la littérature, au total quatre heures par semaine. Ces matières sont offertes dans les orientations sciences humaines et sciences-mathématiques, des orientations de l'ESG (l'Enseignement Secondaire Général). Hors des cours d'EMILE, les élèves reçoivent encore deux heures d'anglais réguliers, ceux qui suivent les langues modernes en reçoivent trois. Dans le futur, la SHD voudrait encore offrir l'EMILE en français.

5.2 Analyse des résultats

Dans ce paragraphe, nous présenterons les résultats de notre étude.

À cause de l'ampleur de la liste des étiquettes utilisées pour analyser les réponses des participants, ce tableau a été repris comme l'annexe 10. Dans la première colonne se trouvent les thèmes principaux, dans la deuxième les thèmes, dans la troisième les étiquettes concrètes, dans la quatrième un exemple de chaque étiquette, dans la cinquième le nombre de fois que cette étiquette figure dans l'analyse des fragments et la sixième colonne contient le nombre de personnes qui ont mentionné cet élément. Il est important de savoir que dans l'analyse des résultats, nous avons seulement tenu compte du nombre de personnes qui ont mentionné un certain élément, car le nombre de fois que l'étiquette figure dans l'analyse des fragments peut fortement dépendre de la division du texte en fragments. Une telle analyse serait donc beaucoup trop subjective. Dans ce qui suit, les résultats seront discutés par thème principal.

5.2.1 Satisfaction

Les avantages que l'EMILE offre selon les participants sont en premier lieu le défi qu'il présente pour les élèves et les enseignants, la plus-value qu'il offre pour le futur des élèves et finalement le contexte d'apprentissage qui est différent de celui d'un programme régulier. La figure 5.1 (p. 65) montre le nombre de participants qui ont mentionné ces avantages, c'est-à-dire chaque fois deux personnes.

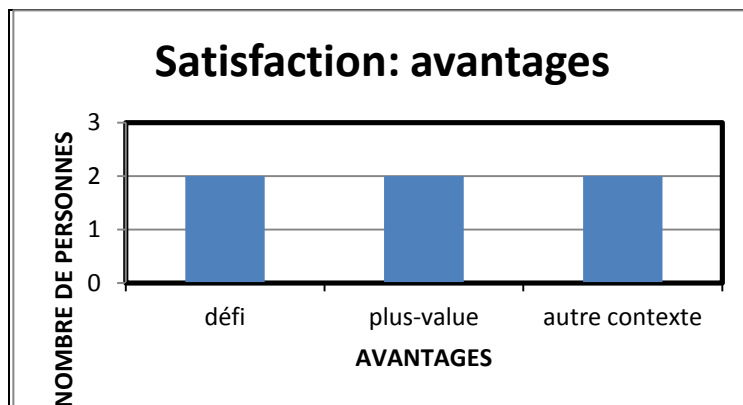


Figure 5.1 : avantages d'un programme d'EMILE

Pas moins d'onze personnes, c'est-à-dire presque 70 % de tous les participants, ont explicitement dit qu'ils étaient satisfaits des résultats que le programme obtient. Nous retrouvons un exemple d'un tel jugement dans les paroles du participant 2 : « Ik ben eigenlijk heel tevreden dat het er is en dat die kans geboden wordt. Dus ik heb er eigenlijk ni... alé ik heb er eigenlijk alleen maar positieve dingen over te zeggen ». En outre, trois participants ont dit que le programme d'EMILE dans leur école est un grand succès. Dans seulement une école, le nombre d'inscriptions pour un tel programme n'était pas très élevé. Un enseignant a mentionné sa satisfaction des notes obtenues par les élèves. La figure 5.2 montre la satisfaction des participants en ce qui concerne les résultats du programme existant.



Figure 5.2 : satisfaction des résultats

Les participants sont le plus satisfaits des langues offertes dans le programme existant (quatre participants ont exprimé ce contentement). En deuxième lieu vient la satisfaction du nombre d'heures de cours d'EMILE (exprimé par trois personnes). La figure 5.3 (p. 66) présente ces chiffres.

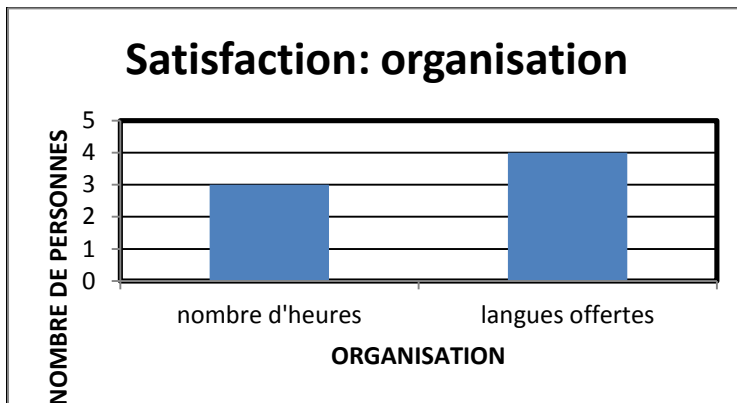


Figure 5.3 : satisfaction de l'organisation du programme

En ce qui concerne les méthodes d'enseignement, le matériel que les enseignants utilisent pendant les cours connaît le plus de succès (mentionné par 37,5 % des participants). En deuxième lieu vient la méthode d'enseignement en général (environ 19 %), en troisième lieu l'utilisation du dictionnaire pendant les cours et à l'examen (12,5 %) et finalement l'interaction pendant les cours (environ 6 %). Ces chiffres se trouvent dans la figure 5.4.

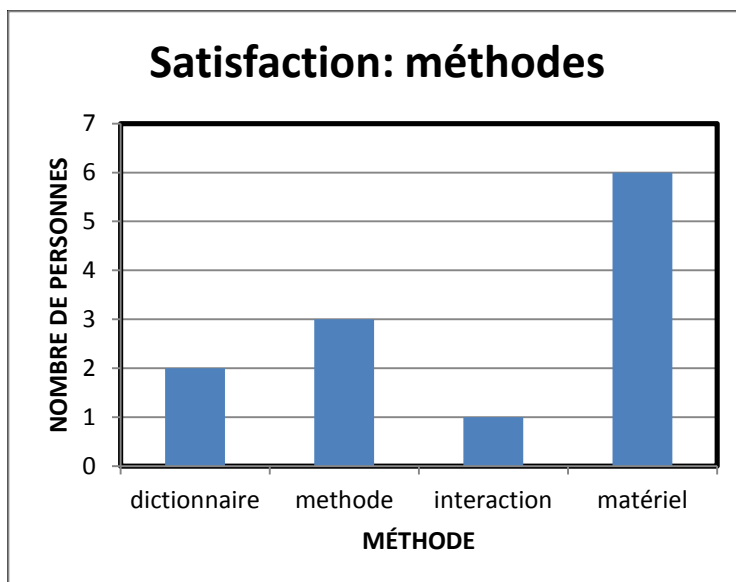


Figure 5.4 : satisfaction des méthodes d'enseignement

5.2.2 Résultats

La figure 5.5 (p. 67) montre les résultats du programme d'EMILE au niveau linguistique. La plupart des participants, c'est-à-dire 12 personnes, sont d'opinion que les élèves ont fait beaucoup de progrès dans leur maîtrise de la langue depuis le début du programme. Le participant 5 exprime sa satisfaction de la manière suivante : « Ja, door zelf te praten en te horen van andere kinderen en de leerkrachten, en dan kunt ge ook makkelijker zinnen maken ». Selon Baker (2011) et Bollen et Baten (2010), les programmes d'immersion peuvent effectivement aider à améliorer considérablement les connaissances

de la L2. La moitié dit également que ces élèves osent plus facilement parler la L2 et cinq personnes disent qu'ils ont plus de vocabulaire que les élèves d'un programme régulier. Ce résultat va à l'encontre de la thèse de Gebauer, Zaunbauer et Möller (2012), qui prétendent que les élèves d'immersion ont typiquement moins de vocabulaire que leurs pairs monolingues. Un quart des participants trouve que les élèves arrivent mieux à comprendre la L2.

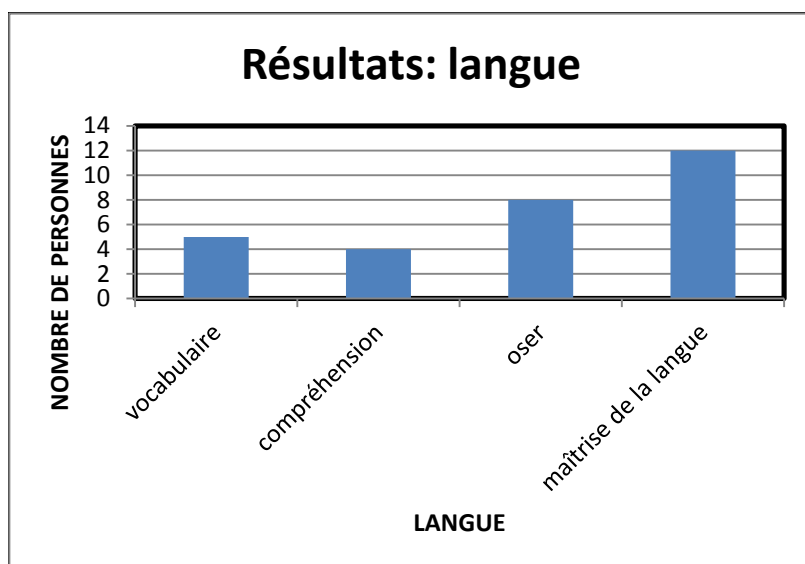


Figure 5.5 : résultats linguistiques

Un des résultats du programme est la motivation accrue des élèves et des enseignants. Ce résultat devient également clair dans les études de Mettewie (2008) et de Herder et de Bot (2005). La figure 5.6 montre que cinq personnes ont mentionné ce résultat.

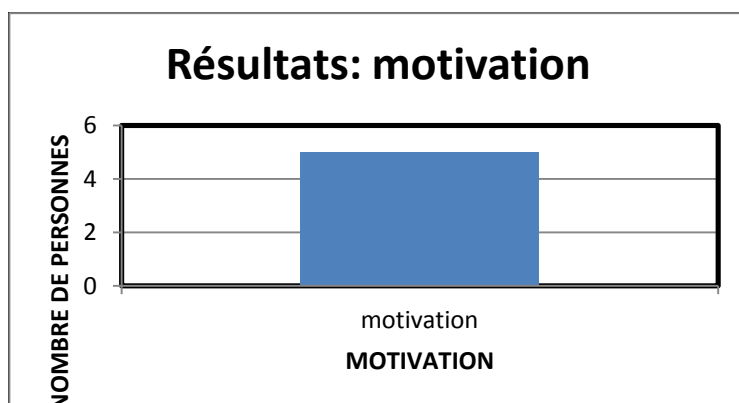


Figure 5.6 : motivation des participants

Deux enseignants ont remarqué qu'une différence s'est manifestée entre deux orientations, dans ce cas-ci entre une classe de latin et une classe de moderne. Un autre enseignant n'a pas éprouvé de différence entre ses deux classes de sciences humaines et de sciences-mathématiques. Selon deux élèves, la langue étrangère ne pose pas un problème pour suivre les cours. Un enseignant trouve que les notes des classes d'EMILE

sont dans le droit fil des notes des programmes réguliers, une constatation qui contredit l'étude de Baker (2011) qui montre que les élèves en immersion obtiennent de meilleurs résultats que leurs pairs monolingues. La figure 5.7 illustre ces constatations.

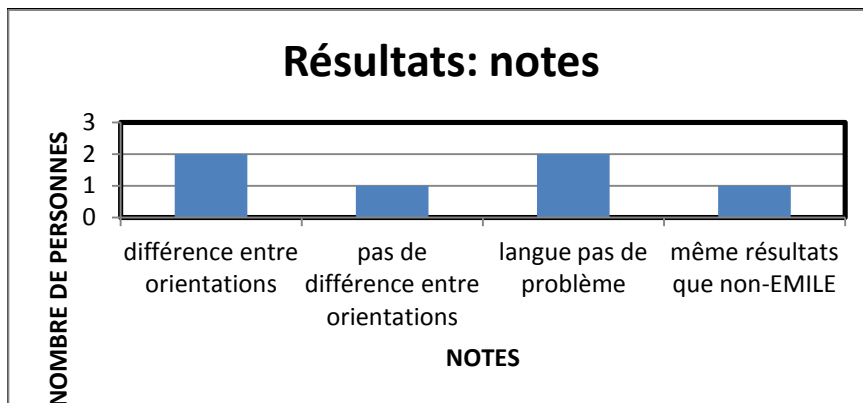


Figure 5.7 : notes obtenues par les élèves d'EMILE

Les opinions des participants en ce qui concerne le type de programme dans lequel les élèves apprennent le plus sur la L2 sont partagées. Deux personnes, à savoir un élève et un enseignant, trouvent que les élèves apprennent le plus avec une combinaison de cours de langues réguliers et de cours d'EMILE. Deux élèves sont d'opinion qu'ils apprennent le plus dans les cours d'EMILE, alors que deux élèves pensent qu'ils apprennent le plus dans les cours de langues réguliers. Le participant 9 dit qu'elle apprend plus de vocabulaire dans les cours de langues réguliers. Ces opinions se retrouvent dans la figure 5.8.

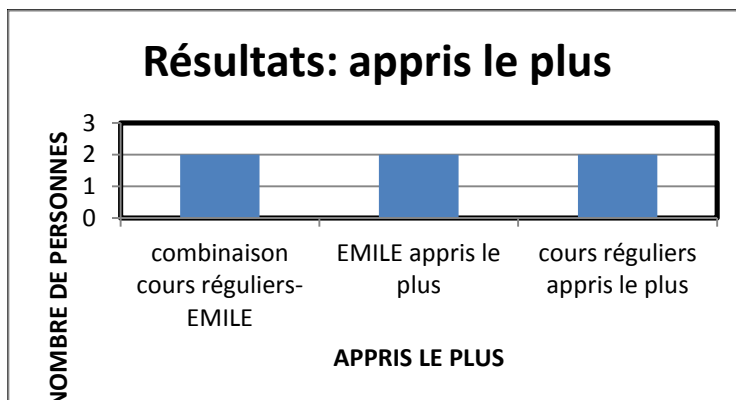


Figure 5.8 : type de cours dans lequel les élèves apprennent le plus sur la L2

5.2.3 Problèmes

Le problème le plus souvent mentionné par les participants en ce qui concerne le matériel d'enseignement est qu'il n'y a pas de matériel existant pour les enseignants d'EMILE en Flandre. Cinq enseignants trouvaient ce fait un problème réel, ce qui devient clair dans la réponse du participant 12 : « Nu moeten we heel dikwijls zelf cursussen schrijven, papers

maken, je vindt weinig tot nu toe voor CLIL rechtstreeks bruikbaar op de markt ». Herder et de Bot (2005) et l'étude d'Eurydice (2006) attirent également l'attention sur ce manque de matériel. Le matériel qui existe, est trop difficile selon un enseignant. Dans une école, les élèves pouvaient utiliser un dictionnaire lors des cours et à l'examen. Selon un enseignant, le dictionnaire n'est pas assez souvent utilisé pendant les cours. Deux élèves de cette même école ont remarqué que l'utilisation du dictionnaire prend trop de temps, de sorte qu'ils ont des difficultés à suivre les cours ou à remplir l'examen. Un élève signale que souvent, les élèves ne connaissent pas le mot de base et ne savent donc pas comment chercher le mot en question. Un dernier problème mentionné par un enseignant est l'utilisation de fiches, dans ce cas-ci des cartes avec des fêtes religieuses, qui n'est pas appréciée par les élèves. La figure 5.9 présente ces résultats.

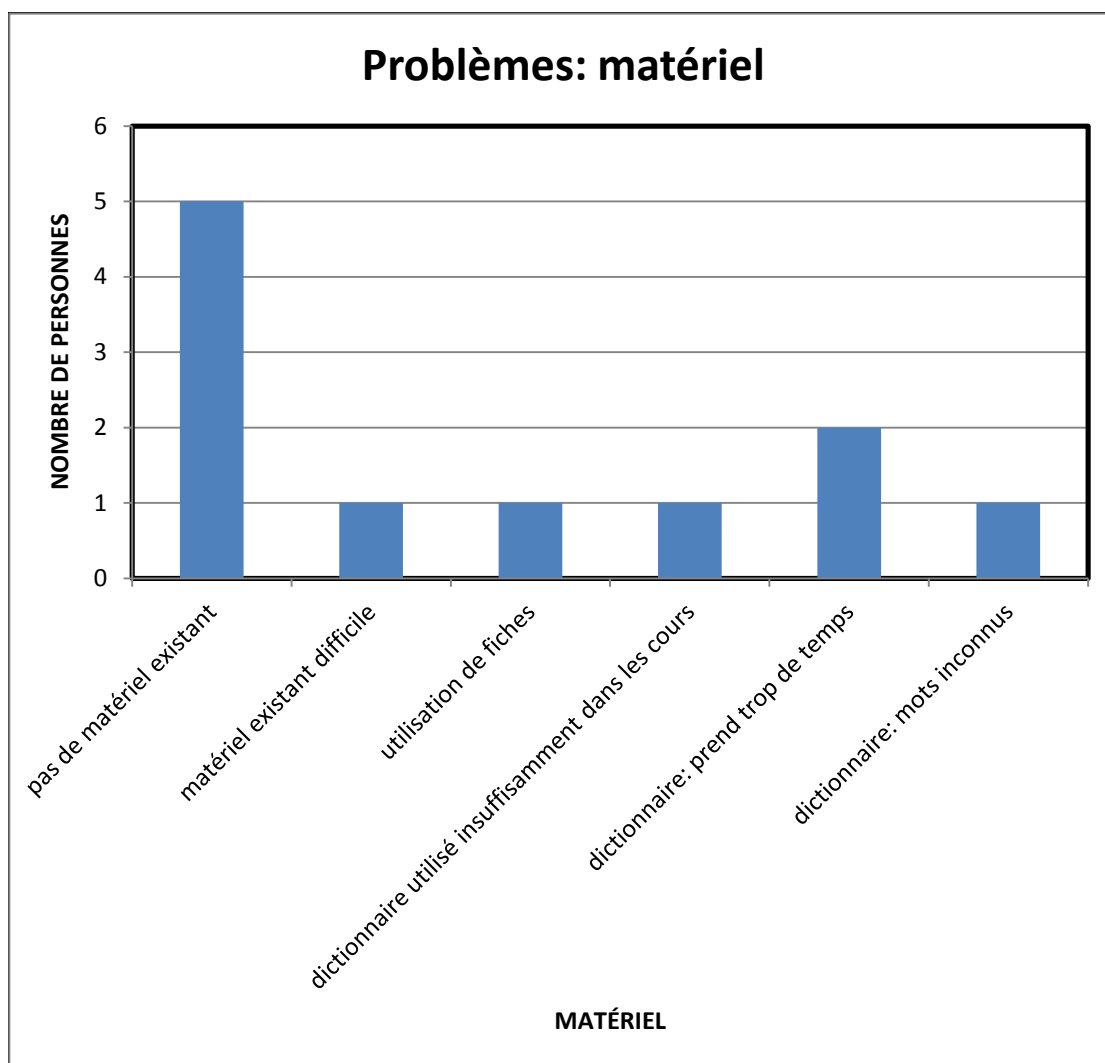


Figure 5.9 : problèmes liés au matériel d'enseignement

La figure 5.10 présente les problèmes liés au contenu des cours. Trois personnes ont dit que le contenu des cours d'EMILE est parfois très difficile à traiter pour les élèves. Deux personnes ont suggéré que le contenu des cours n'est pas très utile pour le futur des élèves. Un enseignant doit faire face à la difficulté de trouver le juste milieu entre enseigner et impliquer les élèves dans les cours, car il pense que ses élèves trouvent les cours trop monotones. Finalement, les élèves ont parfois des difficultés à comprendre la matière d'EMILE parce qu'ils ne connaissent pas la matière en néerlandais, leur L1. Ce dernier problème est aussi mentionné par un enseignant.

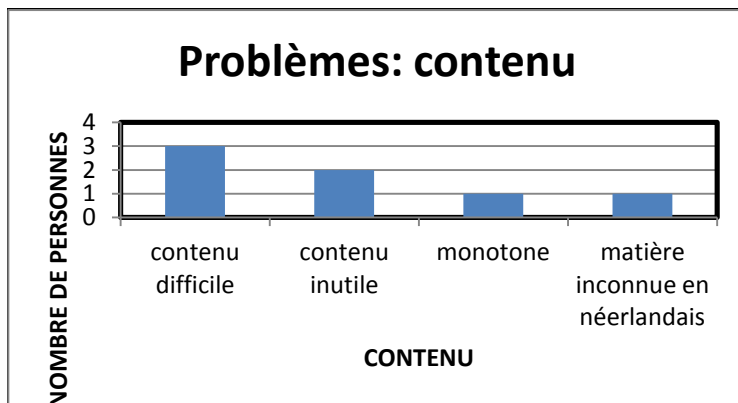


Figure 5.10 : problèmes liés au contenu des cours d'EMILE

Beaucoup de problèmes qui se manifestent dans les programmes d'EMILE peuvent être liés aux élèves. Le problème principal ici est que les élèves ont beaucoup de difficultés à continuer à parler la langue étrangère dans les cours. Souvent, ils ont tendance à parler le néerlandais dans les cours d'EMILE, comme le remarque le participant 1 : « Maar zo hen aan 't praten krijgen en zorgen dat ze Frans blijven praten, dat is toch wel moeilijk hoor ».

Un autre problème principal pour les élèves est que les cours se passent dans une langue étrangère, ce qui complique les choses pour eux. Cependant, la L2 comme langue d'enseignement est une des caractéristiques d'un programme d'immersion (Cummins, 1998; Herder et de Bot, 2005; Walker et Tedick, 2000; Braun et Vergallo, 2010; Swain et Lapkin, 2005; Baker, 2011; Fortune et Tedick, 2008; Nicolay et Poncelet, 2013; Cammarata et Tedick, 2012; Gebauer, Zaunbauer et Möller, 2012). Ces deux problèmes principaux sont mentionnés par cinq personnes.

Une troisième difficulté est que les élèves n'osent pas encore parler systématiquement la L2 pendant les cours, parce qu'ils ont peur de commettre des erreurs. Souvent, les élèves ont différents niveaux de début, ce qui est perçu comme un problème par deux enseignants. Cette constatation contredit l'affirmation qu'en règle générale, les élèves d'immersion ont le même niveau de compétences dans la L2 au début du programme (Cummins, 1998; Walker et Tedick, 2000; Swain et Lapkin, 2005; Baker, 2011; Gebauer, Zaunbauer et Möller, 2012).

En outre, la transition de l'école primaire à l'école secondaire est déjà une grande adaptation, qui est encore compliquée par les cours d'EMILE (également mentionné par deux personnes). Ensuite viennent les problèmes qui sont chaque fois exprimés par une personne. Les connaissances préalables inconnues au début de l'année peuvent constituer un problème pour les enseignants qui doivent trouver de la matière adaptée aux niveaux des élèves. Ces derniers ont parfois des difficultés à trouver comment étudier ces cours. Exceptionnellement, les élèves n'ont pas choisi eux-mêmes de participer au programme, ce qui entraîne des problèmes de motivation. Les deux derniers problèmes influencent le nombre d'inscriptions dans les programmes d'EMILE. À cause du fait que l'EMILE existe seulement depuis l'année scolaire 2014-2015, ces programmes sont encore insuffisamment connus parmi les élèves et les parents. Ces derniers pensent encore en termes d'hierarchie dans les différentes orientations. Ils pensent que l'EMILE est difficile, donc selon eux, leurs enfants feront mieux de suivre une orientation d'ASO au lieu d'une orientation de TSO qui propose l'EMILE. La figure 5.11 (p. 72) montre tous ces problèmes liés aux élèves.

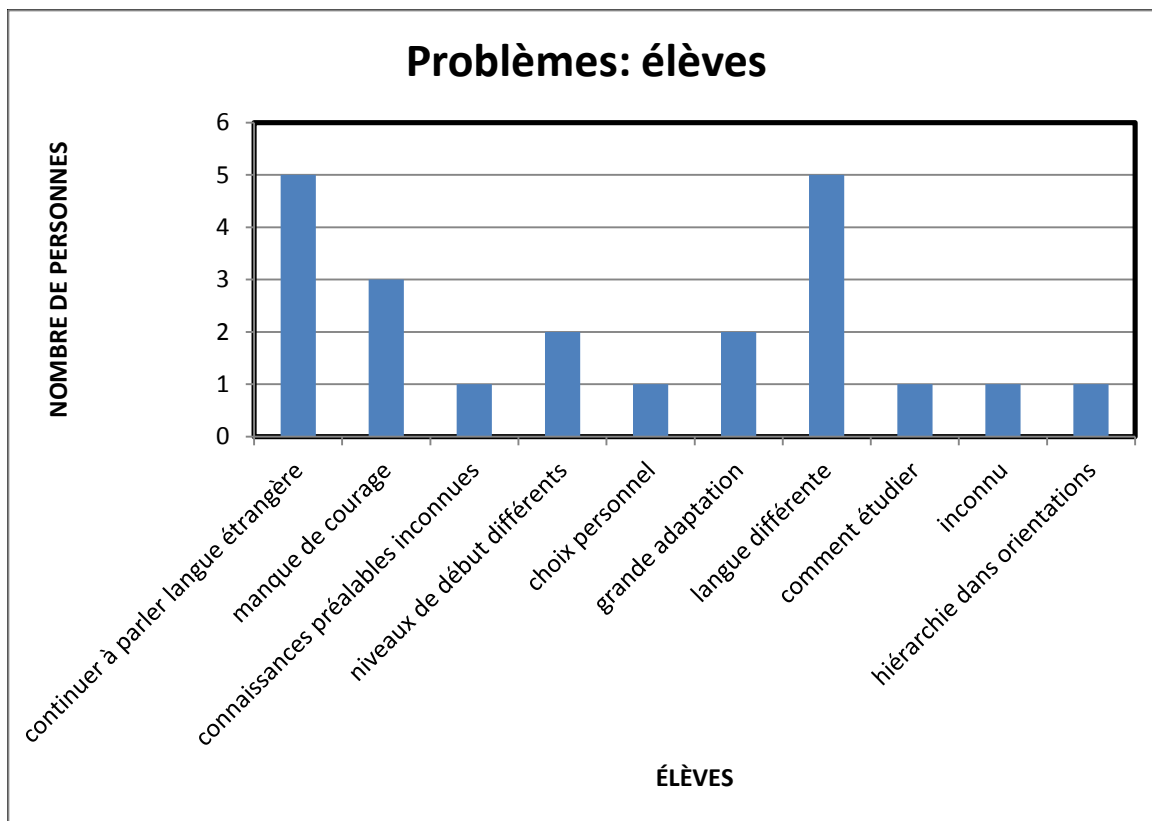


Figure 5.11: problèmes liés aux élèves

La prochaine catégorie de problèmes concerne ceux liés à la législation en Flandre au sujet d'EMILE (voir la figure 5.12 p. 73). Ici, la formation des enseignants est mentionnée le plus souvent. Ces formations ne prêtent pas encore beaucoup d'attention aux programmes d'EMILE qui exigent une méthode d'enseignement totalement différente de celle des programmes réguliers (mentionné par 25 % des participants). Ce sujet est traité brièvement dans l'étude d'Eurydice (2006). Il faut noter qu'un participant a mentionné ce problème après la fin de l'interview. À cause d'un manque de temps, nous n'avons pas pu enregistrer cette réponse. Par conséquent, elle ne se trouve pas dans la transcription des interviews. Trois personnes attirent l'attention sur les programmes scolaires en Flandre qui sont différents de ceux en Wallonie ou en France. Ces différences peuvent constituer un problème dans la quête de matériel didactique adapté. En troisième lieu vient le mécontentement lié au manque de soutien venant du gouvernement. Un directeur voyait le fait que les élèves doivent suivre l'EMILE pendant une année scolaire entière comme un obstacle pour les inscriptions. La dernière difficulté signalée par un enseignant est le fait que la loi de langue en Flandre, qui disait longtemps que l'enseignement devait se passer en néerlandais uniquement, a fait en sorte que beaucoup

de personnes pensent que l'enseignement dans une L2 pose trop de problèmes pour l'élève.

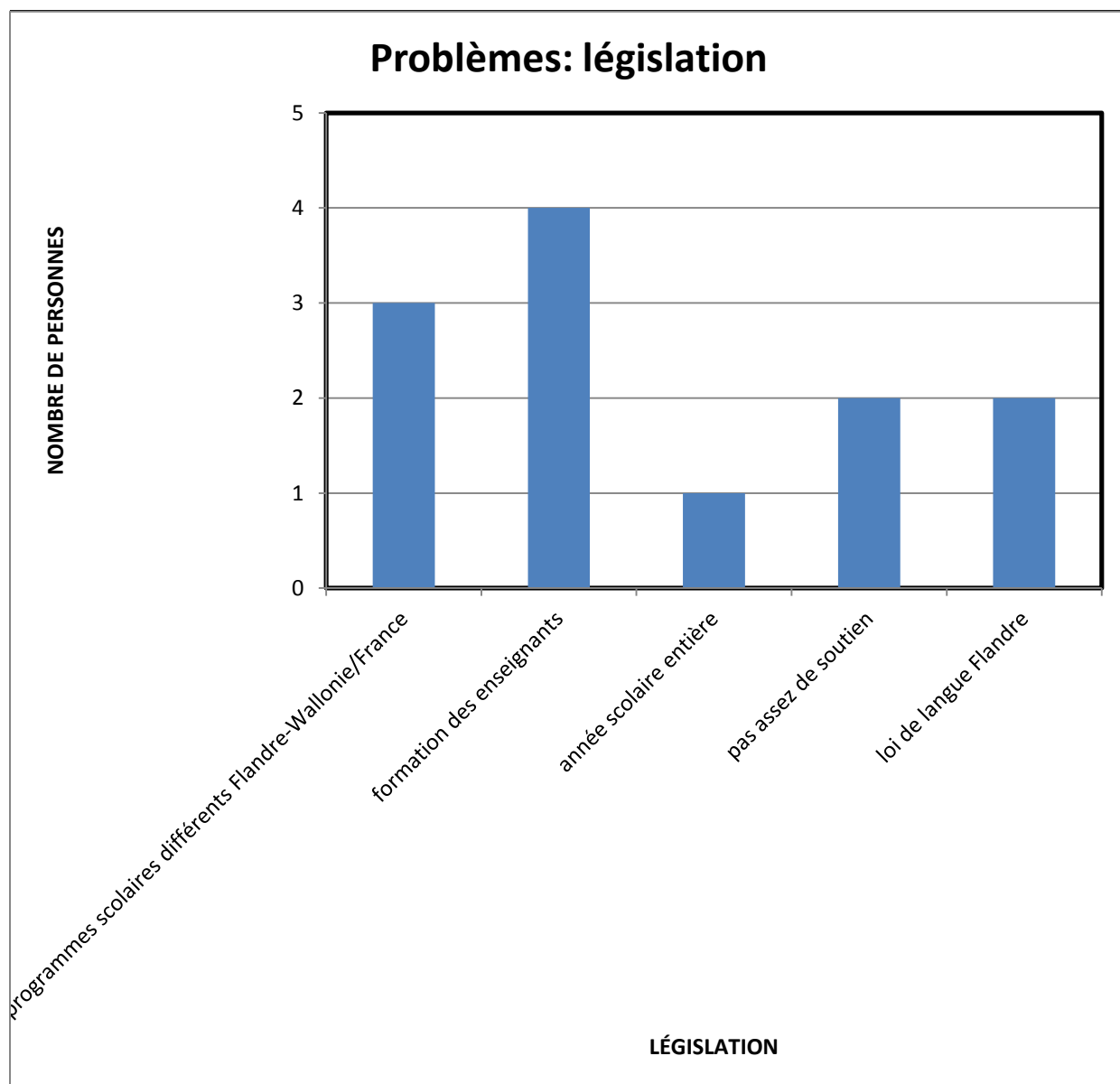


Figure 5.12 : problèmes liés à la législation d'EMILE en Flandre

L'organisation des programmes existants pose également des problèmes pour certains participants (voir la figure 5.13 p. 74). Le plus grand souci des enseignants (deux personnes) est que les classes sont trop grandes : « Ik zou veel liever me kleinere groepen werken hé. » (réponse du participant 4). De plus, il est difficile pour eux de trouver une méthode d'évaluation adéquate (exprimé par deux personnes). Selon Walker et Tedick (2000), les systèmes d'évaluation des matières d'immersion posent un problème réel. Dans une école, la procédure de sélection n'était pas sans faille (mentionné par deux personnes). Cette école ne voulait pas que des élèves bilingues participent au programme,

mais d'après la loi, elle ne peut pas les refuser. Par conséquent, les élèves n'osent pas parler la L2 en présence de ces élèves bilingues. Deux personnes ont exprimé leur inquiétude concernant la possibilité de trouver des enseignants remplaçants dans le cas où un des enseignants d'EMILE partirait. Ce manque d'enseignants qualifiés pour donner des cours d'immersion constitue un problème majeur dans toute l'Europe (Herder et de Bot, 2005 ; Eurydice, 2006). Un enseignant a souligné que les enseignants ont besoin de plus d'heures de cours pour donner leur matière.

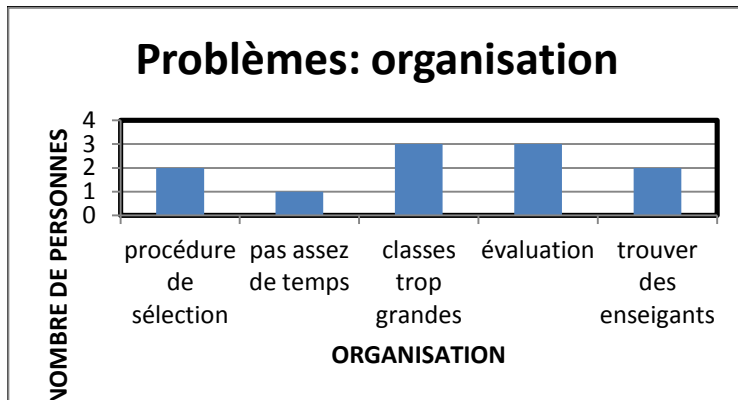


Figure 5.13 : problèmes liés à l'organisation du programme

La dernière catégorie dans le thème principal des problèmes est la catégorie des problèmes liés à la méthode d'enseignement. La figure 5.14 montre que trois enseignants trouvent qu'ils enseignent de trop, que les élèves ne sont pas assez impliqués dans les cours. En outre, deux enseignants disent que les cours d'EMILE se déroulent plus lentement que les cours réguliers. Un enseignant avait l'impression que les devoirs individuels dans les cours d'EMILE étaient trop compliqués pour les élèves.

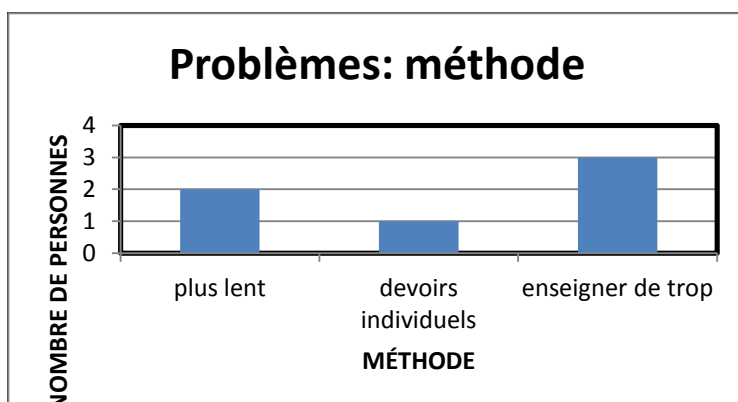


Figure 5.14 : problèmes liés à la méthode d'enseignement

5.2.4 Méthodes d'enseignement

Les enseignants utilisent différents types de matériel dans leurs cours d'EMILE. La figure 5.15 présente tous les types. 85 % des enseignants utilisent une liste de mots que les élèves peuvent compléter pendant les cours. 71 % disent qu'ils utilisent uniquement du matériel qu'ils ont produit eux-mêmes. 25 % des enseignants utilisent des images ou un dictionnaire. L'utilisation des images est une bonne stratégie d'enseignement selon Cummins (1998) et Christian (1996). Trois enseignants n'utilisent pas de dictionnaire. Un enseignant utilise de la musique dans ses cours, un autre des jeux et encore une personne utilise des sous-titres néerlandais.

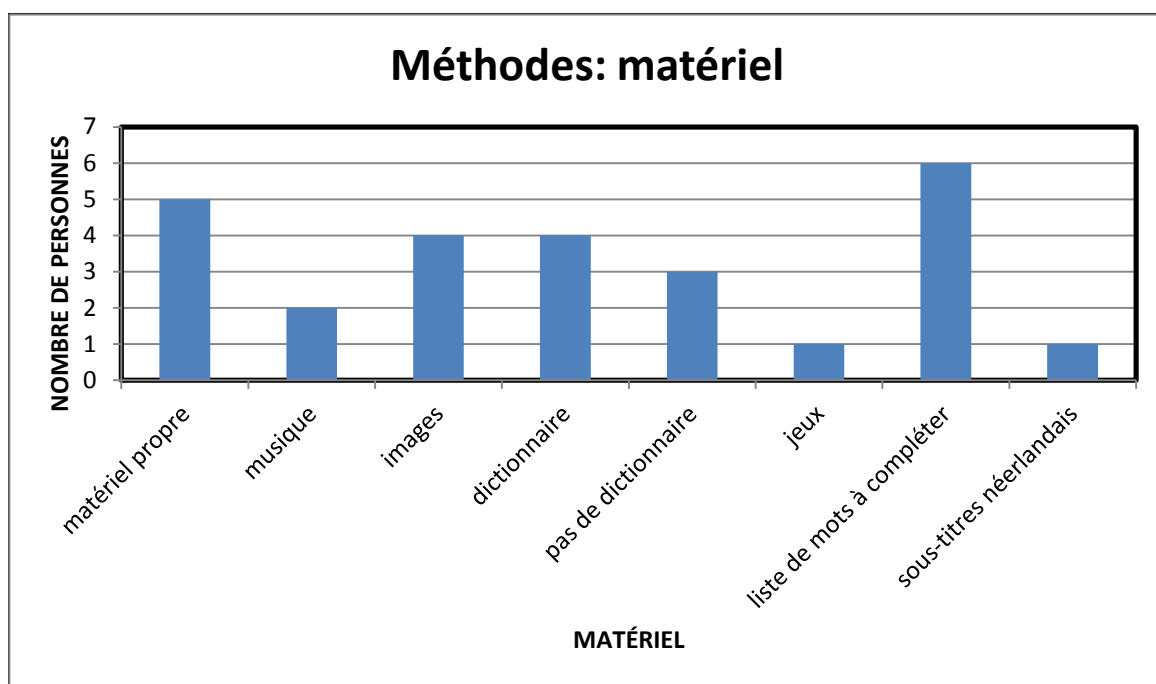


Figure 5.15 : matériel employé dans les cours d'EMILE

Tout comme pour des cours réguliers, les enseignants doivent préparer leurs cours d'EMILE. Comme cette année scolaire est la première dans laquelle les élèves peuvent opter pour un programme d'EMILE, les enseignants et les membres de la direction doivent encore chercher des méthodes d'enseignement appropriées. Pour ce faire, la plupart d'entre eux ont suivi des formations continues sur l'EMILE ou ont visité une école qui offrait déjà l'EMILE depuis un certain temps (mentionné par chaque fois quatre personnes). Par contre, deux enseignants n'ont pas suivi de formation continue. Une autre préparation possible, effectuée par deux personnes, est la lecture d'un manuel qui parle d'EMILE. Dans deux écoles, les enseignants devaient s'entraîner pour atteindre le niveau C1 du Cadre européen commun de référence pour les langues. Souvent, les enseignants

doivent retravailler leurs cours préparés (mentionné par trois personnes). En outre, ils doivent parfois anticiper sur la théorie ou les questions des élèves pour éviter des problèmes pendant les cours (chaque fois exprimé par un enseignant). Contrôler le matériel préparé est également important (exprimé par une personne). Une personne pose toutes ses questions à des collègues expérimentés. Finalement, les enseignants réfléchissent sur leurs méthodes dans des groupes de travail spécialisés (exprimé par une personne). La figure 5.16 montre ces différentes approches de préparation des cours.

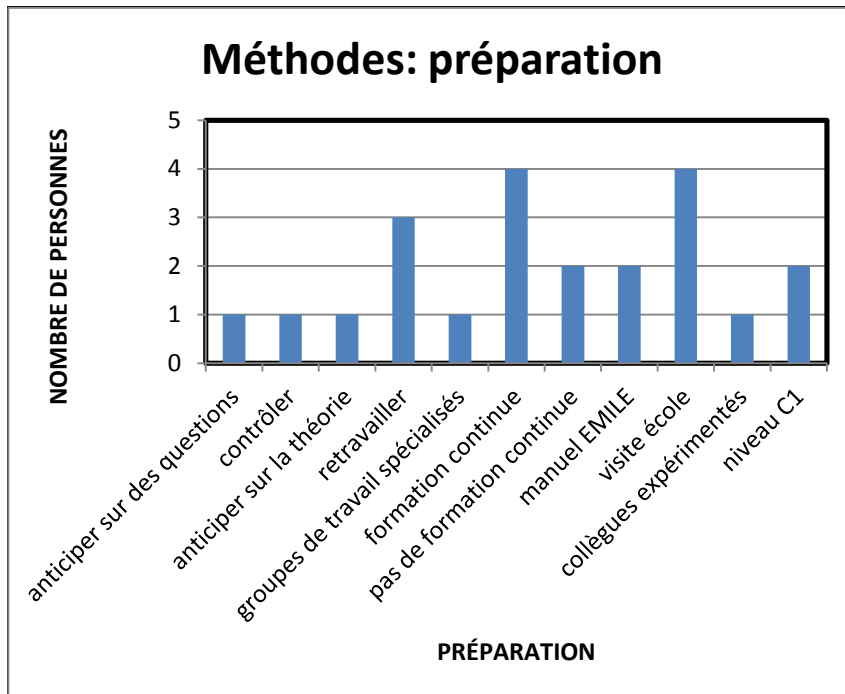


Figure 5.16 : méthodes de préparation des cours d'EMILE

La figure 5.17 (p. 77) montre les activités organisées par les enseignants d'EMILE. Ce tableau contient 27 activités différentes. Seules les trois activités qui ont été mentionnées par le nombre de personnes le plus élevé seront discutées ici. Chaque enseignant essaie d'appliquer la théorie dans la pratique, souvent à l'aide d'exercices. Le participant 3 donne un exemple de cette activité : « Want uiteraard krijgen zij wel heel wa uren Frans als je het over het heel secundair bekijkt, maar dat is vaak theoretische kennis hé. Dus nu kunnen ze dat dan meteen in de praktijk toepassen ». En deuxième lieu vient l'usage unique de la L2 pendant les cours (mentionné par cinq enseignants). L'usage du néerlandais est évité le plus possible. Swain et Lapkin (2005) et Braun et Vergallo (2010) attirent l'attention sur le fait que l'usage de la L1 n'est pas toujours néfaste pour l'acquisition de la L2. Au contraire, pendant les premiers mois d'apprentissage, elle peut aider à mieux apprendre la L2. Quatre enseignants prêtent attention à la grammaire

pendant leurs cours et également quatre d'entre eux laissent les élèves faire des travaux de groupe. Cette dernière stratégie est une bonne idée d'après Cummins (1998). Selon Baker (2011), les aspects grammaticaux sont oubliés trop souvent dans les cours d'EMILE. Par conséquent, les élèves commettraient trop d'erreurs. Dans cette étude, un enseignant seulement dit ne pas tenir compte de la grammaire lors de ses cours.

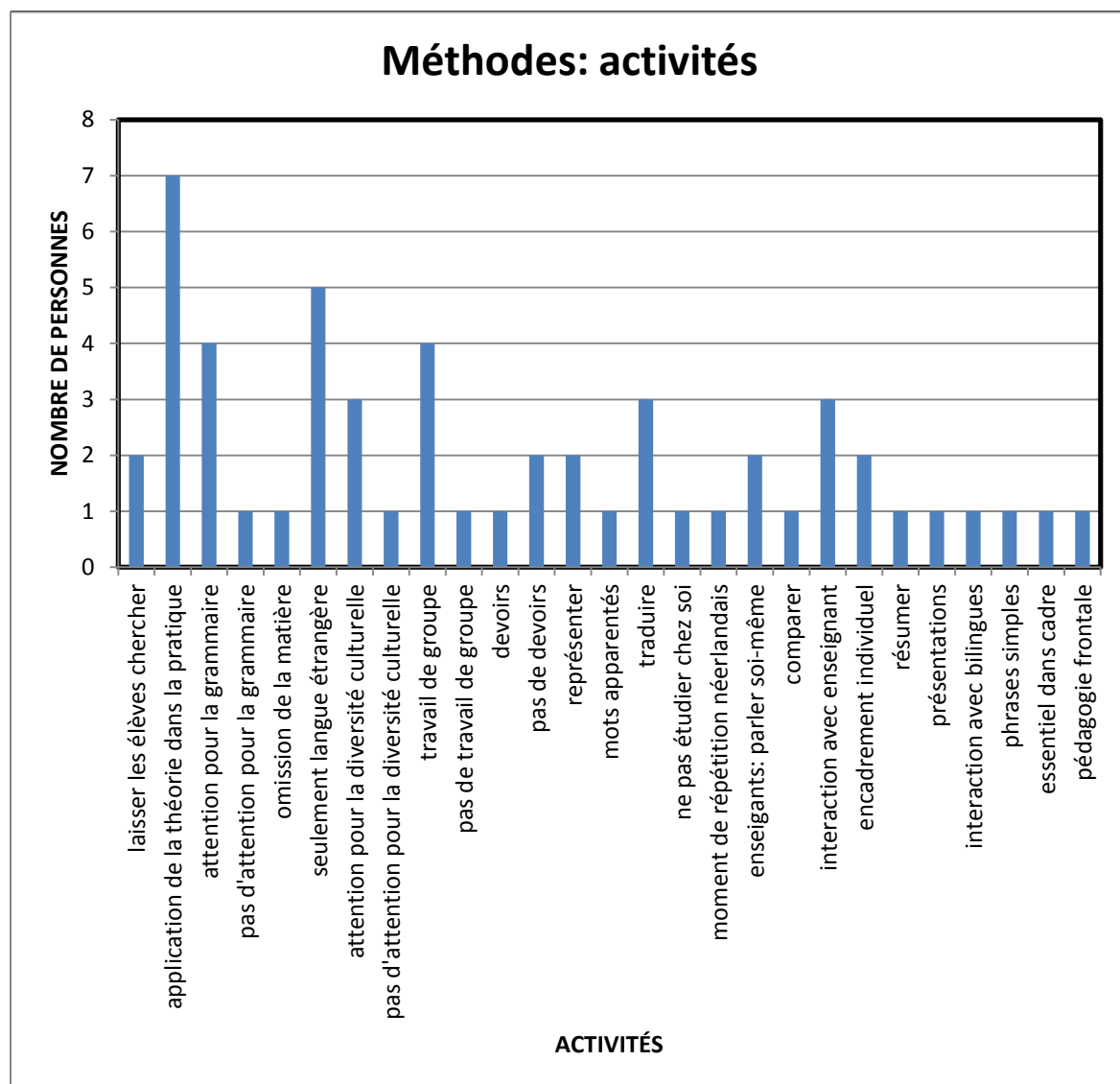


Figure 5.17 : activités pendant les cours d'EMILE

Comme déjà mentionné avant, l'évaluation des matières est un aspect problématique des programmes d'EMILE. La plupart des enseignants (quatre personnes) disent ne pas évaluer le langage des élèves, alors que trois enseignants disent effectivement évaluer la langue. Une méthode qui est également populaire parmi les enseignants, c'est-à-dire pour quatre personnes, est l'utilisation de notes bonus à l'examen, quand les élèves répondent dans la L2 ou répondent sans fautes de langue. De plus, trois enseignants mettent l'accent

sur l'utilisation de la L2 dans des tests. Deux personnes ont mentionné que pendant le premier semestre, les élèves ont reçu des examens d'EMILE assez simples. Pour vraiment motiver les élèves, les enseignants ne peuvent pas toujours chicaner sur l'usage de la L2 des élèves (mentionné par deux personnes). En dernier lieu, un enseignant divise ses examens en deux parties, à savoir une partie en néerlandais et une partie en français. La raison pour cette division est le fait qu'une heure de cours est donnée en néerlandais, tandis que l'autre heure est donnée en français. Ces méthodes d'évaluation sont montrées dans la figure 5.18.

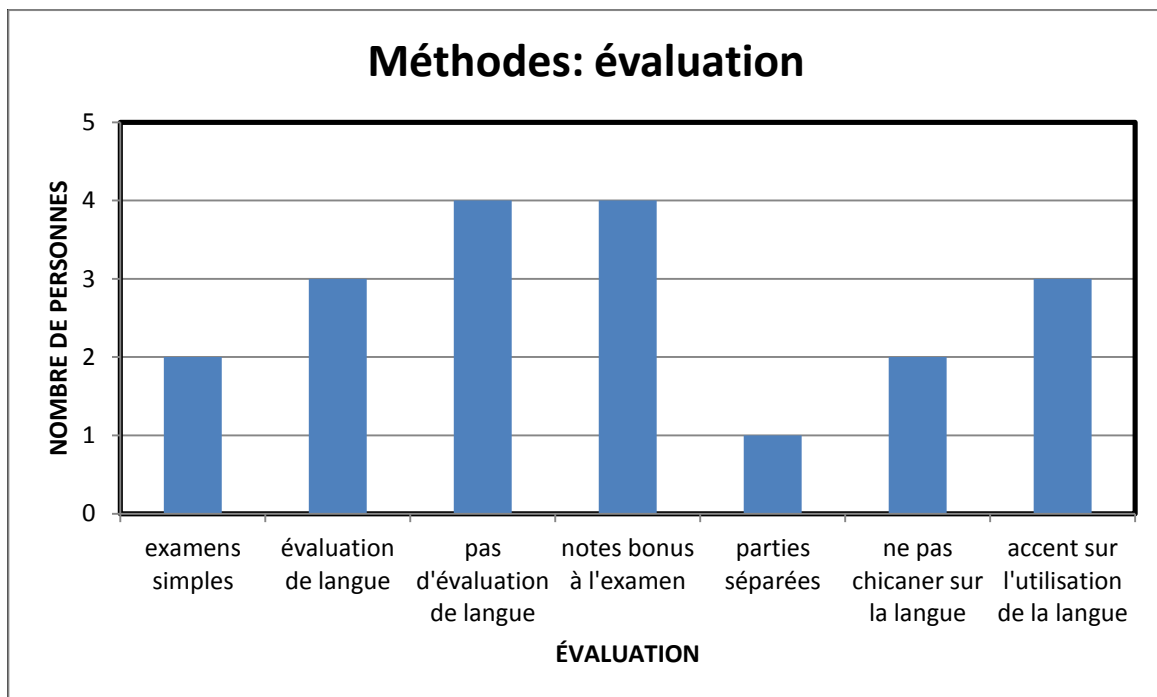


Figure 5.18 : méthodes d'évaluation des matières d'EMILE

Différentes écoles organisent les cours de différentes manières (voir la figure 5.19 p. 79). Cinq personnes ont dit que les matières d'EMILE comportent exactement le même contenu que les cours réguliers. Une école organise les cours de façon différente. Les cours d'EMILE se passent seulement dans la L2 pour quelques chapitres. Le reste du temps, les cours sont donnés en néerlandais (mentionné par deux personnes).

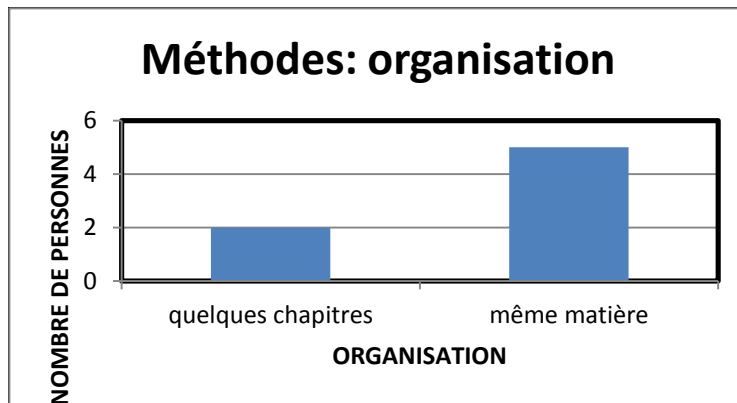


Figure 5.19 : méthodes d'organisation des cours d'EMILE

5.2.5 Critères pour un bon programme d'EMILE

Les participants posent quelques conditions en ce qui concerne les enseignants d'EMILE (voir la figure 5.20). 37,5 % des participants trouvent important que les enseignants soient motivés pour enseigner les matières d'EMILE : «Ik denk da je, ja gemotiveerde leerkrachten moet hebben die het ni ontzien van ja, d'r veel werk in te steken » (réponse du participant 11). Presque 20 % des participants (trois personnes) exigent que les enseignants soient bilingues. Cette exigence se retrouve aussi dans l'étude de Coady et Ó Laoire (2002). Un bon enseignant d'EMILE doit faire attention à la structure de ses cours et à ses méthodes d'instruction (mentionné chaque fois par une personne).

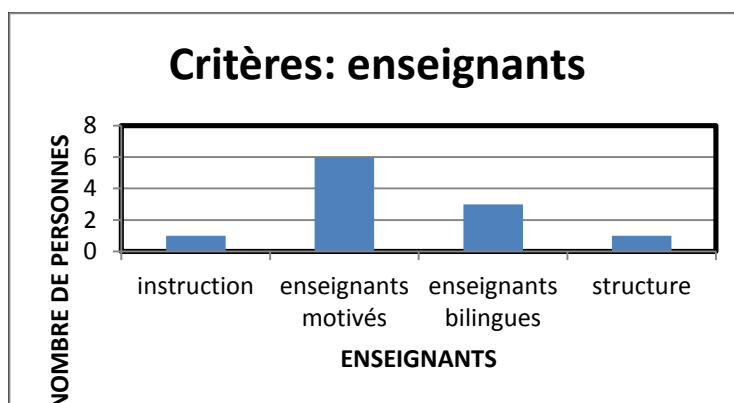


Figure 5.20 : critères pour un bon enseignant d'EMILE

Selon six personnes, l'accent dans un bon programme d'EMILE doit être mis sur aussi bien la langue que le contenu. Cinq personnes sont d'avis que le contenu des cours d'EMILE est plus important que la langue d'enseignement. La figure 5.21 (p. 80) montre ces résultats.

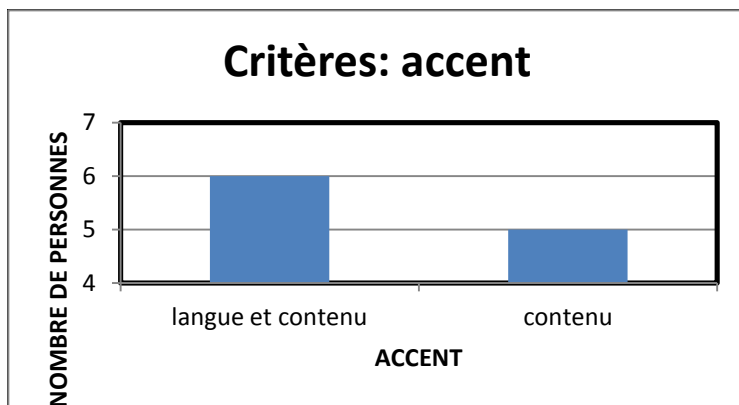


Figure 5.21 : accent dans un bon programme d'EMILE

Deux conditions sont posées aux élèves qui suivent le programme (voir la figure 5.22). Premièrement, selon 12,5 % des participants, ils doivent être motivés pour suivre les cours. Deuxièmement, ils doivent avoir confiance dans les enseignants et dans eux-mêmes (mentionné par une personne).

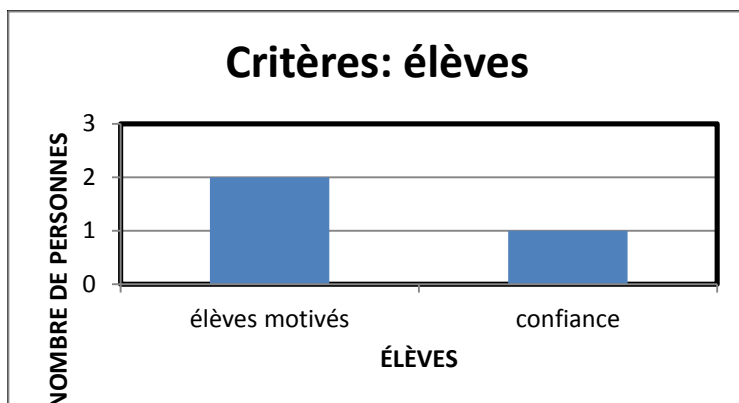


Figure 5.22 : critères pour un bon élève d'EMILE

L'organisation du programme est également soumise à deux critères, c'est-à-dire suffisamment d'heures de cours et des matières appropriées (chaque fois mentionné par une personne). Figure 5.23 représente ces critères.

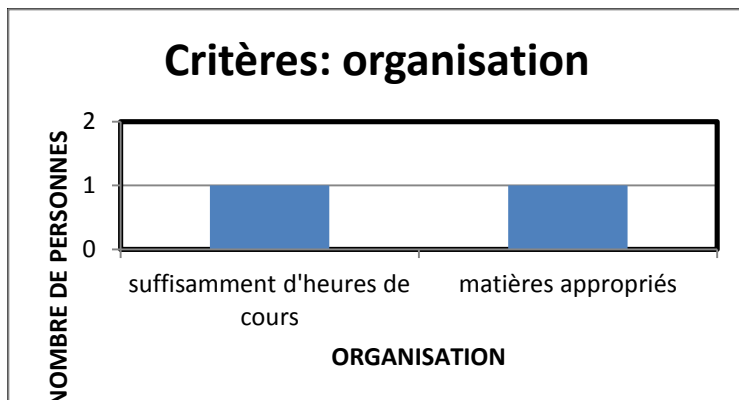


Figure 5.23 : critères pour une bonne organisation des programmes d'EMILE

12,5 % des participants sont d'opinion que toute l'école doit soutenir les programmes d'EMILE. Les critères suivants sont exprimés par une personne : la sincérité de l'école envers ses élèves et leurs parents, la reconnaissance des erreurs commises par l'école, la correction de ces erreurs et le perfectionnement des éléments à améliorer. Ces critères se trouvent dans la figure 5.24.

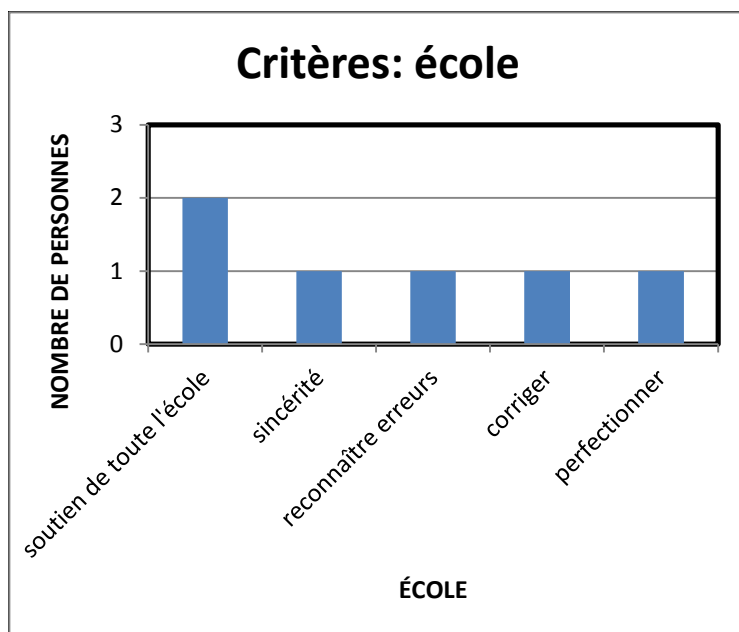


Figure 5.24 : critères d'une école qui propose un bon programme d'EMILE

Un seul critère concernant l'évaluation des matières d'EMILE a été exprimé par un participant : l'EMILE ne peut pas avoir une influence négative sur les notes de l'élève (voir la figure 5.25).

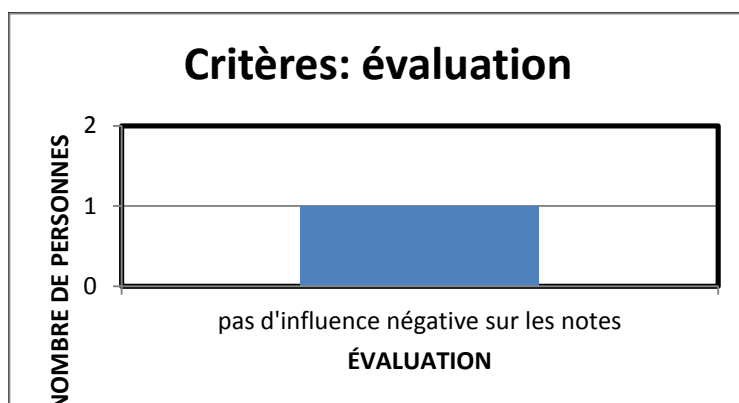


Figure 5.25 : critères d'un bon système d'évaluation des matières d'EMILE

Le rôle principal des parents semble être de motiver et d'aider leurs enfants qui suivent un programme d'EMILE (mentionné chaque fois par quatre personnes). Un parent mentionne que son rôle est également d'apprendre à son enfant que l'apprentissage des matières d'EMILE est sa propre responsabilité. La figure 5.26 illustre le rôle des parents.

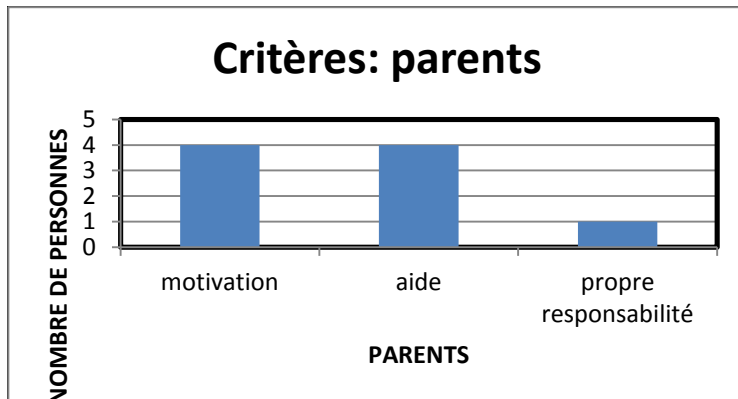


Figure 5.26 : rôle des parents

5.2.6 Choix

Dans la plupart des cas (quatre élèves), les élèves avaient choisi de s'inscrire dans un programme d'EMILE en accord avec leurs parents. Deux élèves disaient que leur inscription était principalement leur propre choix. Baker (2011) remarque que ce choix doit venir de l'élève même, autrement ce dernier aura des problèmes de motivation au cours du programme. Les possibilités de choix se retrouvent dans la figure 5.27.

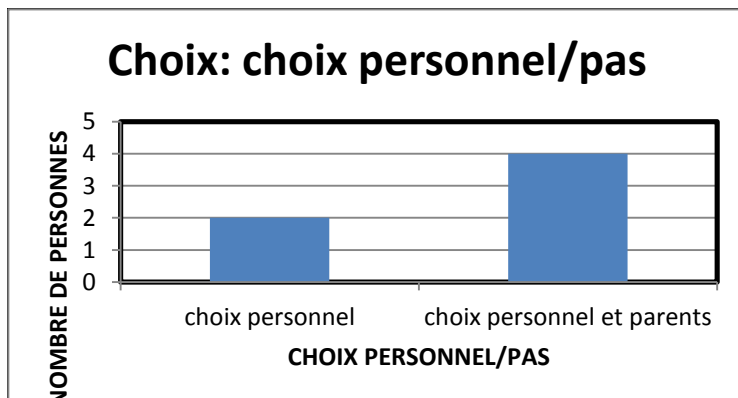


Figure 5.27 : choix des élèves pour une inscription dans un programme d'EMILE

Les élèves, les enseignants et les membres de la direction ont opté pour un programme d'EMILE surtout par intérêt (25 % des participants), comme le dit le participant 7 : « Ik heb altijd gezegd, toen da 'k zelfs nog studeerde, dat da superfijn zou zijn om mijn twee favoriete vakken, Frans en aardrijkskunde, te combineren ». Le facteur principal dans le choix de la direction et des enseignants pour les matières offertes en EMILE est le

contenu (c'est le cas pour deux personnes). Ces considérations sur le choix du contenu des matières sont montrées dans la figure 5.28.

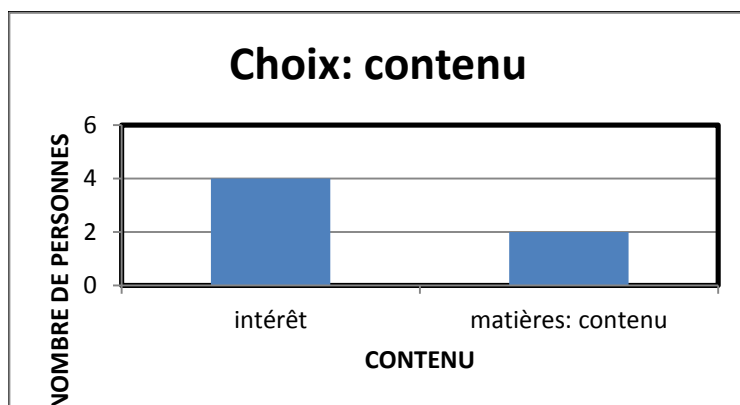


Figure 5.28 : considérations liées au contenu de la matière

Des considérations linguistiques jouent également un rôle lors du choix des participants pour un programme d'EMILE (voir la figure 5.29 p. 84). Leur première considération (exprimée par six personnes) est le fait que ce type de programme permet d'élargir les connaissances linguistiques des élèves : « Ja, bij mij is da om mijn taal ja, uit te breiden zoda ik meer talen kan » (réponse du participant 5). En deuxième lieu, ils sont d'avis que les cours de langues réguliers ne suffisent pas pour vraiment apprendre une langue étrangère. Gebauer, Zaunbauer et Möller (2012) partagent cette opinion. Un membre de la direction a décidé d'organiser l'EMILE dans une orientation dans laquelle la plupart des élèves ont une préférence pour les langues. Cette même personne est également d'avis que les connaissances linguistiques des élèves se dégradent de plus en plus. Un élève a opté pour un programme d'EMILE parce que ces cours lui permettaient d'apprendre la L2 dans un autre contexte que celui des cours réguliers.

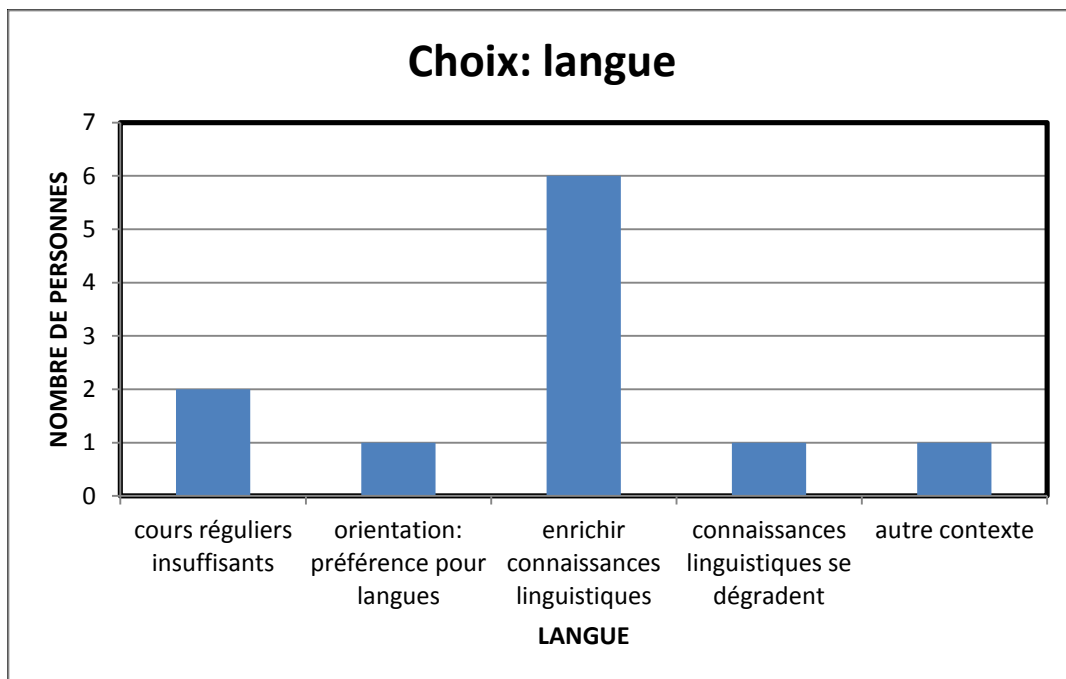


Figure 5.29 : considérations linguistiques

Les avantages qu'un tel programme offre sont importants dans le choix des participants (voir la figure 5.30 p. 85). Cinq personnes ont dit que beaucoup d'élèves s'inscrivent pour avoir un avantage sur le marché du travail plus tard. Trois personnes, à savoir deux enseignants et un élève, ont opté pour un tel programme parce qu'il constitue un défi. Swain et Lapkin (2005) disent également que l'immersion fait que les études deviennent un défi. Deux personnes trouvent un tel programme une bonne préparation aux études supérieures. Un autre avantage important avancé par deux participants est que l'EMILE améliorerait le développement du cerveau. Une personne parle de l'avantage que l'EMILE offre sans spécifier lequel et une autre personne a choisi de s'inscrire dans un tel programme pour pouvoir voyager autour du monde.

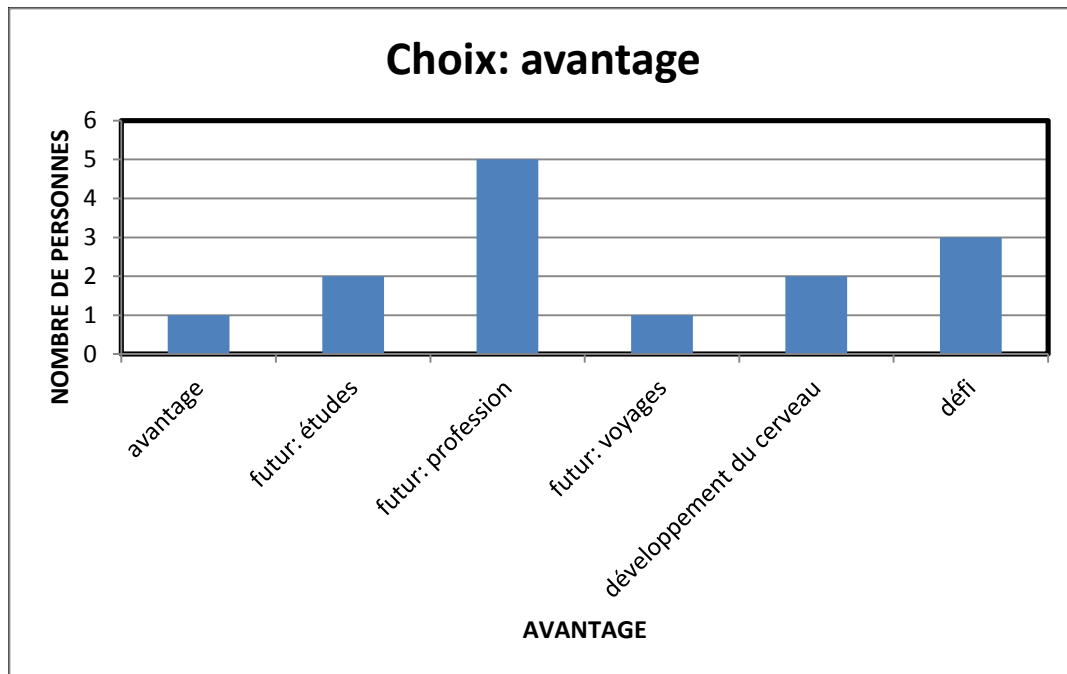


Figure 5.30 : avantages d'EMILE qui influencent le choix des participants

Enfin, le choix des participants est influencé par des considérations pratiques (voir la figure 5.31 p. 86). Quatre personnes, aussi bien des élèves que des enseignants, ont opté pour un programme d'EMILE parce que la direction le leur avait proposé. La deuxième raison principale pour les élèves est que de cette façon, ils peuvent éviter les cours d'allemand. Deux membres de la direction ont opté pour offrir les langues pour lesquelles ils avaient des enseignants disponibles. Le même raisonnement vaut pour les matières offertes (mentionné par un membre de la direction). Pour un membre de la direction, la localisation géographique de l'école a influencé le choix de langues à offrir. Une personne a remarqué que les élèves qui ne s'inscrivent pas pour un programme d'EMILE, ne veulent pas manquer des matières qui ne sont pas offertes dans un tel programme.

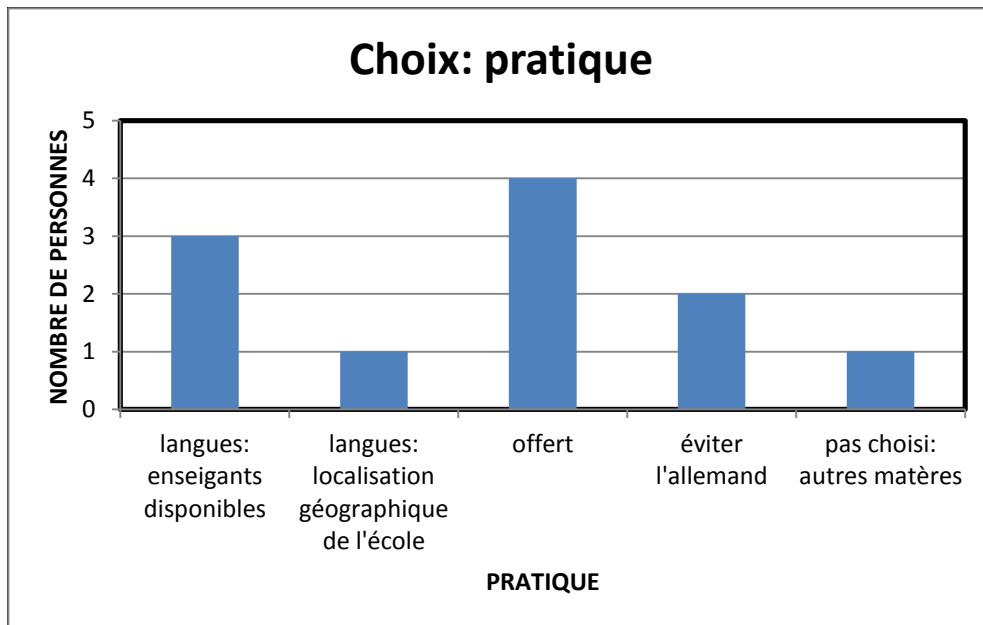


Figure 5.31 : considérations pratiques

5.2.7 Occasion de parler la langue étrangère

Les élèves parlent la L2 qu'ils apprennent pendant les cours d'EMILE surtout avec leur famille (40 % des élèves). Ensuite, ils la parlent avec leurs amis (20 %), à l'école primaire (20 %) ou dans leur environnement (20 %). La figure 5.32 montre ces différentes occasions.

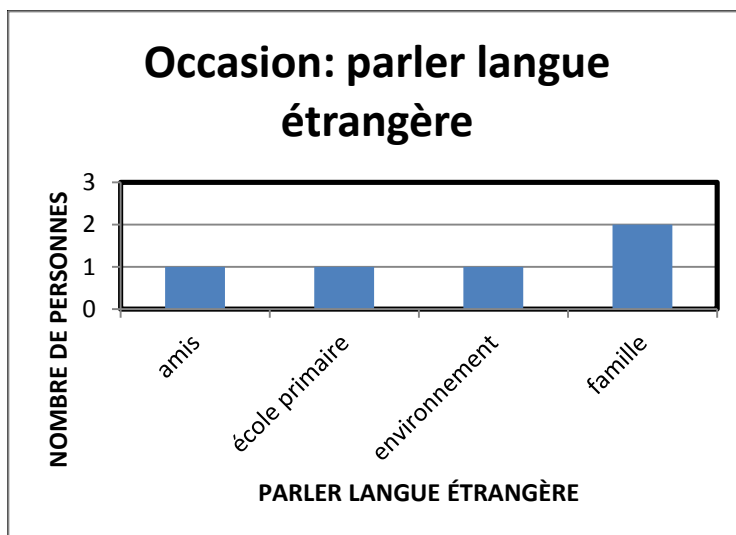


Figure 5.32 : occasions pour les élèves de parler la L2 hors des cours d'EMILE

5.2.8 Choses à améliorer

Selon les participants, six aspects peuvent être améliorés dans l'organisation du programme d'EMILE existant (voir la figure 5.33). Premièrement, 25 % des participants souhaite que l'école propose une autre L2 dans les programmes d'EMILE, comme le participant 16 : « Ja, nee misschien dat het toch beter zou zijn als ze dan misschien twee uur in het Frans...of ja, CLIL in het Frans zouden geven, da zou ook zeker nodig zijn ». Le même pourcentage de participants voudrait que l'EMILE soit offert dans plusieurs classes. Les améliorations suivantes ont été proposées par, chaque fois, une personne : offrir plus de matières pratiques, introduire l'évaluation permanente dans ces cours, offrir plus de matières d'EMILE dans le programme et améliorer la continuation possible du programme. Cette dernière proposition est faite car beaucoup d'élèves dans certaines orientations n'ont pas la possibilité de continuer dans le programme d'EMILE après quelques années.

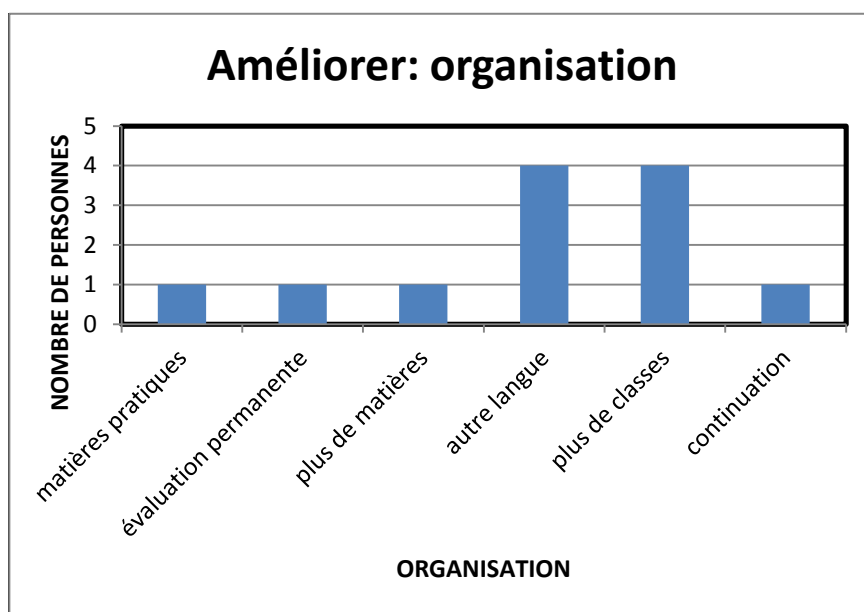


Figure 5.33 : améliorations dans l'organisation du programme d'EMILE proposées par les participants

En ce qui concerne les méthodes d'enseignement, les participants veulent surtout que les élèves aient plus d'opportunités de parler eux-mêmes pendant les cours. Ce souhait a été exprimé par trois personnes. Les souhaits suivants sont exprimés par chaque fois un seul individu : l'omission de devoirs individuels, l'enrichissement du matériel didactique et finalement le feed-back des élèves sur les méthodes d'enseignement. La figure 5.34 (p. 88) montre ces souhaits.

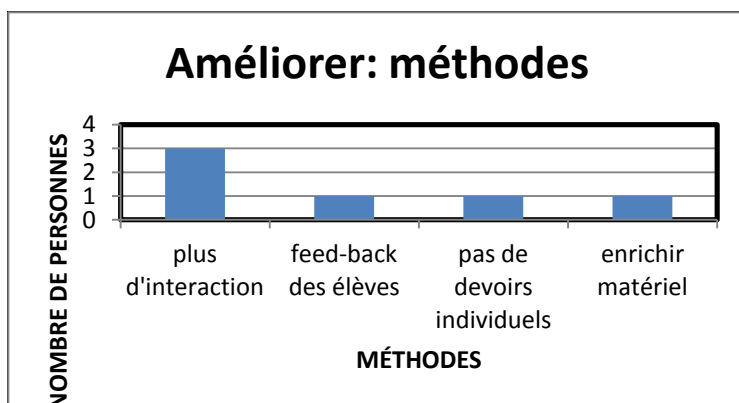


Figure 5.34 : souhaits des participants en ce qui concerne les méthodes d'enseignement

Les membres de la direction et les enseignants ont exprimé quelques suggestions pour améliorer la législation existante dans le domaine d'EMILE (figure 5.35). Premièrement, ils voudraient que tous les élèves soient obligés de suivre l'EMILE (mentionné par deux personnes). Une école voudrait également simplifier la soumission du dossier pour solliciter l'autorisation de proposer un programme d'EMILE. La soumission actuelle est trop compliquée, ce qui peut intimider les écoles. Troisièmement, une école veut plus de liberté pédagogique. Un dernier souhait exprimé par un membre de la direction est que plus d'écoles puissent proposer l'EMILE.

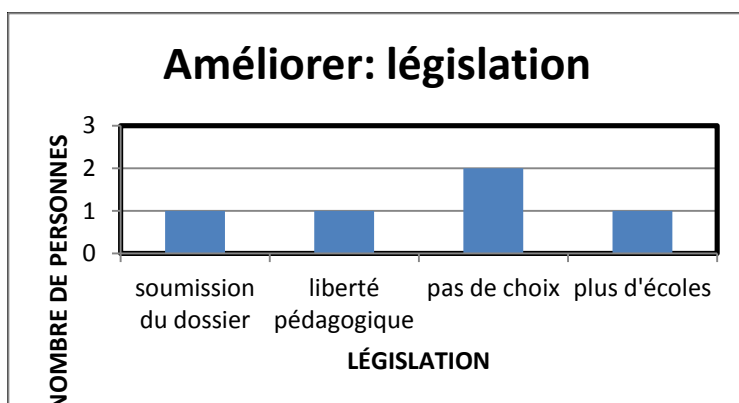


Figure 5.35 : propositions pour améliorer la législation sur l'EMILE

5.2.9 Différences entre EMILE-programmes réguliers

Les méthodes d'enseignement d'EMILE diffèrent de celles d'un programme régulier sur trois points, à savoir la langue d'enseignement (mentionné par trois participants), l'accent qui est mis sur la communication (mentionné par un enseignant) et les méthodes d'enseignement plus créatives (mentionné par un enseignant). Herder et de Bot (2005) et Baker (2011) affirment également que l'accent dans un programme d'immersion est toujours mis sur la communication. La figure 5.36 (p. 89) présente les différences entre les méthodes d'enseignement.

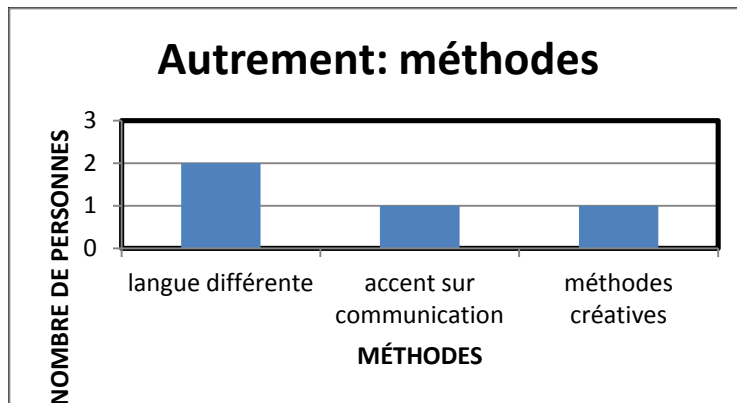


Figure 5.36 : différences entre les méthodes d’enseignement d’un programme d’EMILE et celles d’un programme régulier

D’autres différences se situent au niveau des efforts livrés par les enseignants et les élèves (figure 5.37). Les enseignants livrent le plus d’efforts selon sept participants. Trois personnes sont d’avis que les élèves doivent aussi faire des efforts. La préparation des cours demande beaucoup de temps des enseignants (mentionné par cinq personnes).

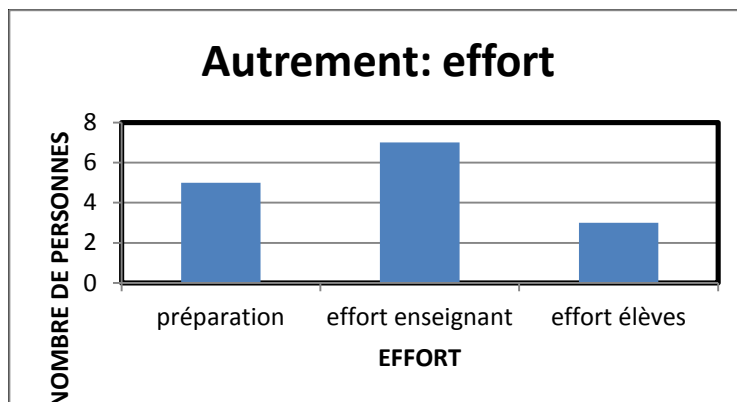


Figure 5.37 : différence entre les efforts livrés par les enseignants et les élèves d’un programme d’EMILE et d’un programme régulier

Quelques points dans l’organisation d’un programme d’EMILE diffèrent de l’organisation d’un programme scolaire régulier (figure 5.38 p. 90). Il s’agit ici du contenu des cours (mentionné par un enseignant) et du programme d’EMILE qui doit être offert aussi bien en néerlandais que dans la L2 (mentionné par un membre de la direction).

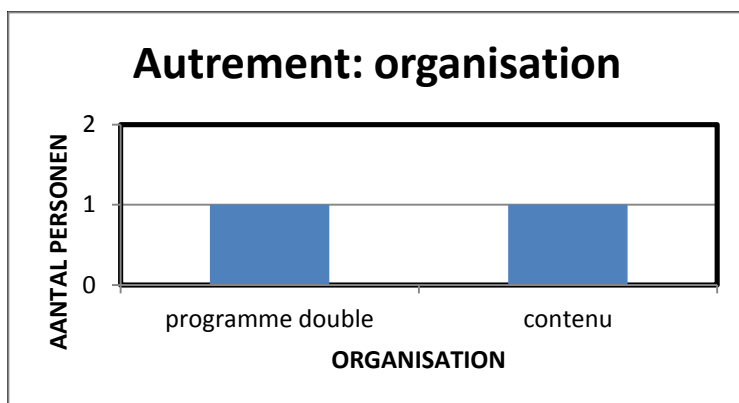


Figure 5.38 : différences entre l'organisation d'un programme d'EMILE et celle d'un programme régulier

5.2.10 Choix de la langue

L'allemand n'était offert dans aucune école. La raison principale pour ce fait est que les élèves auraient trop de difficultés à suivre les cours en allemand. Cette raison a été mentionnée par trois personnes, entre autres par le participant 9 : « Dit is 't eerste jaar da we Duits hebben. Dus 't zou een beetje moeilijk zijn ». Un élève a dit que cette langue ne l'intéressait pas. Un membre de la direction a remarqué que trop peu d'élèves reçoivent des cours réguliers d'allemand pour pouvoir offrir l'EMILE dans cette langue. La figure 5.39 donne un aperçu des raisons pour lesquelles personne n'a opté pour l'allemand comme langue d'EMILE.

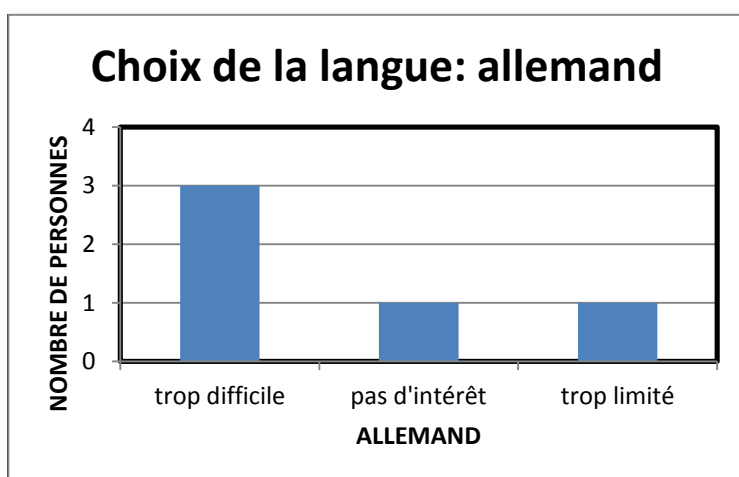


Figure 5.39 : raisons pour lesquelles les participants n'ont pas choisi l'allemand comme langue d'EMILE

Une école propose l'EMILE en anglais. La figure 5.40 (p. 91) montre les raisons pour lesquelles les enseignants et les élèves trouvent que l'anglais est une bonne langue pour offrir l'EMILE. Les opinions les plus fréquentes sont que l'anglais est une langue internationale et qu'elle est utilisée de plus en plus souvent dans l'enseignement supérieur (mentionné chaque fois par deux personnes). Un enseignant a choisi d'enseigner en anglais par intérêt pour la langue. Une personne trouve que c'est une langue qui est facile

à apprendre et encore une personne trouve que c'est une langue importante dans les sciences.

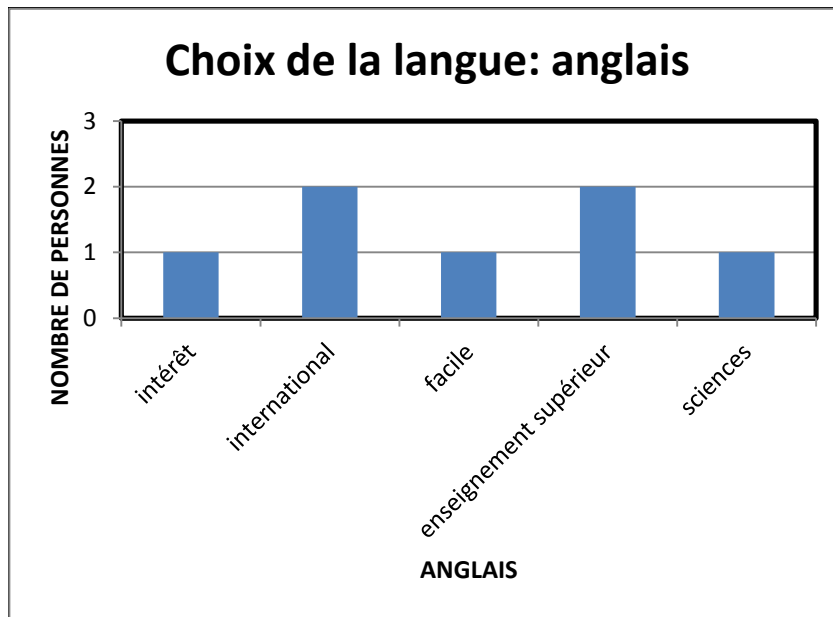


Figure 5.40 : raisons pour lesquelles les participants ont choisi l'anglais comme langue d'EMILE

Le français est surtout considéré comme une langue importante sur le marché du travail (figure 5.41). Cet avantage est exprimé par deux personnes, entre autres par le participant 13 : « Terwijl Frans dan op werkgebied misschien handig is ».

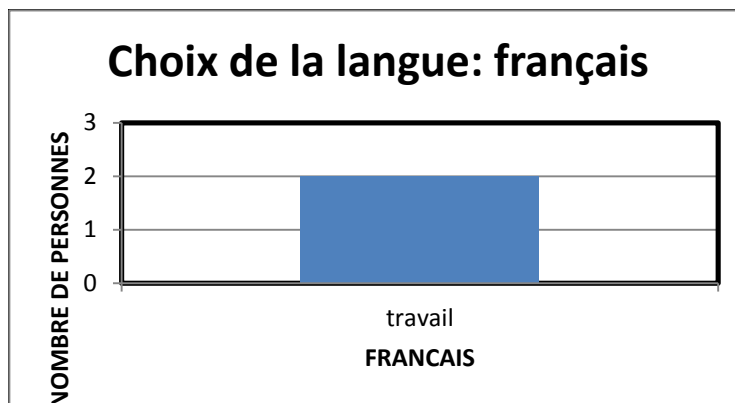


Figure 5.41 : raison pour laquelle les participants ont choisi le français comme langue d'EMILE

Un élève avait proposé d'offrir les cours d'EMILE en espagnol. Cet élève choisirait, si l'occasion se présentait, cette langue par intérêt (voir la figure 5.42)

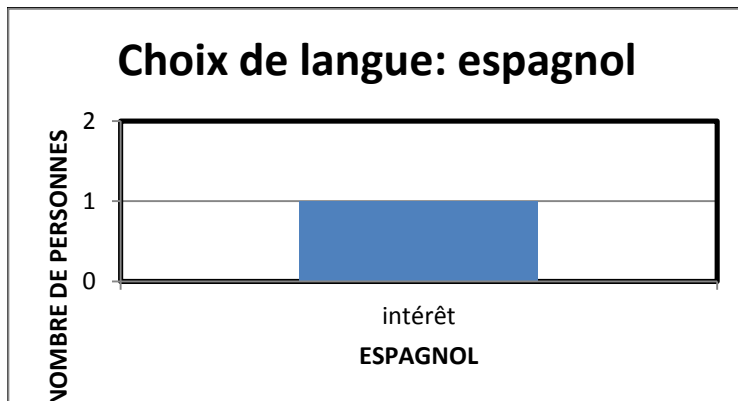


Figure 5.42 : raison pour laquelle l'élève choisirait l'espagnol comme langue d'EMILE

Ce même élève voudrait également recevoir des cours en persan (voir la figure 5.43). Le persan est un exemple de son intérêt pour les langues exotiques.

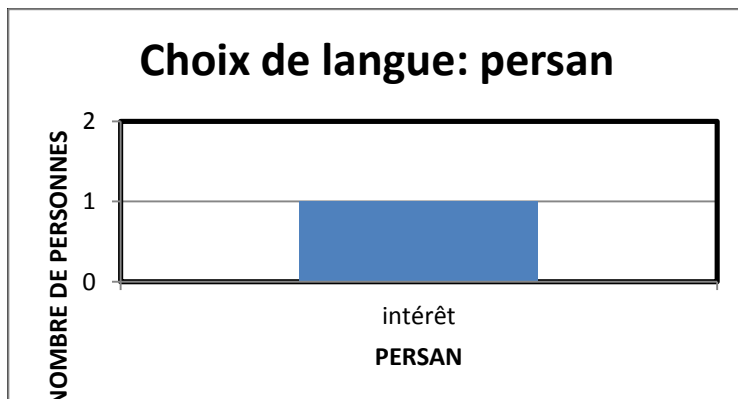


Figure 5.43 : raison pour laquelle l'élève choisirait le persan comme langue d'EMILE

En général, nous pouvons conclure que les participants sont contents du programme d'EMILE dans leur école. Cependant, ces programmes présentent encore quelques problèmes, qui pourront être résolus ou évités dans de futurs programmes. Les suggestions d'amélioration peuvent sensiblement améliorer la qualité de l'enseignement en immersion.

Le chapitre suivant présente la discussion critique des résultats de notre étude.

6. Discussion des résultats

Sur la base des résultats présentés dans le chapitre précédent, des réponses aux questions de recherche peuvent être formulées. Ces réponses se trouvent ci-dessous.

1. Comment les enseignants d'EMILE dans les écoles secondaires en Flandre enseignent-ils aussi bien le contenu d'une matière qu'une langue étrangère?

1.1 Quelles méthodes emploient-ils pour ce faire ?

Six personnes ont mentionné que les enseignants utilisent une liste de mots à compléter dans les cours d'EMILE. Pour préparer leurs cours, ils ont principalement suivi une formation continue ou ont visité une école avec plus d'expérience dans le domaine de l'EMILE. L'activité principale dans les cours d'EMILE consiste en l'application de la théorie dans la pratique, par exemple à l'aide d'exercices. Selon Christian (1996), la participation active est nécessaire pour que les élèves puissent vaincre leur peur de parler en classe. L'évaluation des matières d'EMILE se passe surtout par des notes bonus à l'examen quand les élèves répondent dans la L2 ou répondent sans fautes de langue. Mais 25 % des participants disent ne pas évaluer le langage des élèves, comme le contenu des matières est selon eux plus important que la langue d'enseignement. Les matières d'EMILE présentent le même contenu que les cours réguliers. Le programme d'immersion doit, en effet, toujours être parallèle au programme monolingue (Cummins, 1998 ; Walker et Tedick, 2000 ; Swain et Lapkin, 2005 ; Baker, 2011 ; Gebauer, Zaunbauer et Möller, 2012).

1.2 Quels problèmes les enseignants et les élèves éprouvent-ils lors des cours ?

La préoccupation principale des enseignants est qu'il n'y a pas assez de matériel didactique existant pour les cours d'EMILE en Flandre. Par conséquent, ils doivent composer leur matériel eux-mêmes, ce qui demande énormément de temps. Ce problème est également mentionné dans les études de Herder et de Bot (2005) et d'Eurydice (2006). Le contenu des cours est perçu par environ 19 % des participants comme difficile. Les élèves ont souvent des difficultés à continuer à parler la langue étrangère pendant les cours d'EMILE. En outre, la langue d'enseignement, qui est différente de leur L1,

entraîne des difficultés à suivre les cours. En ce qui concerne la législation, un quart des participants voudrait que les formations des enseignants prêtent plus d'attention aux programmes d'EMILE. Selon Herder et de Bot (2005) et l'étude d'Eurydice (2006), ce manque de formation adaptée est un problème réel dans toute l'Europe. Les problèmes principaux dans l'organisation se situent dans les classes qui sont trop grandes et dans le système d'évaluation. Ce dernier problème figure également dans l'étude de Walker et Tedick (2000). Les enseignants doivent aussi trouver le juste milieu entre enseigner et faire participer les élèves aux cours, une difficulté mentionnée également dans l'étude de Walker et Tedick (2000).

2. Dans quelle mesure les élèves, les parents, les enseignants et la direction des écoles secondaires en Flandre sont-ils satisfaits du programme d'EMILE?

Les participants sont surtout satisfaits des programmes d'EMILE parce qu'ils présentent un important défi aux élèves et aux enseignants, un grand avantage selon Swain et Lapkin (2005). En général, ils sont satisfaits des résultats obtenus par le programme. Un quart des participants ont exprimé leur contentement sur les langues offertes dans le programme existant. En dernier lieu, ils sont satisfaits du matériel didactique employé par les enseignants.

2.1 Quels points du programme existant voudraient-ils encore améliorer?

Au niveau de l'organisation du programme, les participants voudraient surtout avoir la possibilité de suivre les cours dans une autre langue et ils voudraient que l'EMILE soit offert dans plusieurs classes. En ce qui concerne les méthodes d'enseignement, trois personnes souhaitent que les élèves puissent plus souvent participer aux cours. Cette interaction est selon Christian (1996) indispensable à l'acquisition de la L2. Dans une école, deux personnes trouvent que tous les élèves devraient être obligés de suivre les cours d'EMILE.

3. Quels résultats le programme d'EMILE existant a-t-il obtenu selon les élèves, les parents, les enseignants et la direction des écoles?

75 % des personnes qui ont participé à l'étude sont d'avis que les élèves d'EMILE ont fait beaucoup de progrès dans leur maîtrise de la L2 depuis le début de l'année scolaire. Environ 31 % pensent que les enseignants et les élèves sont plus motivés qu'avant. Ces résultats correspondent à ceux de l'étude de Van de Craen, Mondt, Ceuleers et Migom (2010) qui ont évalué les résultats des programmes d'EMILE en Wallonie. Dans leur étude, les élèves avaient une meilleure connaissance de la langue cible à la fin d'un programme d'EMILE et ils étaient plus motivés. 29 % des enseignants remarquent une différence dans les notes de deux orientations différentes, à savoir entre le latin et l'orientation moderne. Encore 12,5 % des participants sont d'opinion que la langue ne constitue pas un problème dans le processus d'apprentissage des élèves.

Un résultat remarquable de cette étude est que les opinions concernant le type de programme dans lequel les élèves apprennent le plus sur la L2 diffèrent fortement. 12,5 % pensent que les élèves apprennent le plus avec une combinaison des cours de langue réguliers et des cours d'EMILE. Walker et Tedick (2000) disent que c'est effectivement cette combinaison qui fait que les élèves apprennent le plus. Un tiers des élèves pensent qu'ils apprennent le plus dans les cours d'EMILE et un tiers des élèves sont d'avis qu'ils apprennent le plus dans les cours réguliers. Le participant 9 dit qu'elle apprend surtout plus de vocabulaire dans les cours réguliers.

4. En quoi un bon programme d'EMILE consiste-t-il selon les parents, les enseignants et la direction?

L'enseignant d'EMILE idéal doit surtout être motivé. L'accent du programme doit être mis aussi bien sur le contenu que sur la langue d'enseignement. Cette vision correspond à celle de Tucker et Dubiner (2008), qui disent que la compréhension de la langue est essentielle pour pouvoir suivre les cours. Les élèves doivent également être motivés. Le programme doit offrir suffisamment d'heures de cours et des cours appropriés. Selon 12,5 % des participants, toute l'école devrait soutenir le programme. Coady et Ó Laoire (2002) considèrent ce soutien également comme un critère pour un programme d'EMILE effectif. L'évaluation des matières d'EMILE ne devrait pas avoir une influence négative

sur les notes de l'élève. Les parents devraient principalement aider et motiver leurs enfants qui suivent un programme d'EMILE.

4.1 Pourquoi les participants ont-ils opté pour un tel programme ?

La plupart des élèves optent pour un programme d'EMILE en concertation avec leurs parents. 25 % des participants ont opté pour un tel programme sur base de leur intérêt pour les matières. La motivation linguistique principale pour les élèves est de pouvoir enrichir leurs connaissances linguistiques, ce qui est finalement le but des programmes d'EMILE (Eurydice, 2006). Ils pensent avoir besoin de ces connaissances dans leur profession plus tard. Baker (2011) affirme que les élèves d'immersion ont plus de chances de trouver un emploi plus tard. Quatre personnes ont opté pour un tel programme parce que la direction le leur avait proposé.

L'allemand n'est offert dans aucune école, principalement à cause du fait que les élèves pensent qu'ils n'ont pas assez de connaissances de cette langue pour pouvoir suivre les cours. L'anglais est perçu comme une langue importante dans le monde entier et dans l'enseignement supérieur. Le français est considéré comme important sur le marché du travail. Un élève choisirait l'espagnol ou le persan comme langue d'EMILE par intérêt.

20 % des élèves parlent la L2 qu'ils apprennent dans les cours d'EMILE surtout avec leur famille. Ces résultats contredisent la thèse de Cummins (1998), Walker et Tedick (2000), Swain et Lapkin (2005) et Baker (2011) que l'exposition à la L2 dans un programme d'immersion est principalement limitée aux cours.

4.2 Sur quels points un programme d'EMILE est-il différent d'un programme régulier ?

La langue d'enseignement qui est différente de la L1 des élèves est le plus grand point de différence dans les méthodes d'enseignement. Les enseignants doivent également faire plus d'efforts que ceux d'un programme régulier. Au niveau de l'organisation du programme, il y a deux différences à noter, à savoir le programme scolaire qui doit être offert aussi bien en néerlandais que dans la L2 et le contenu des matières. Les écoles qui proposent l'EMILE sont légalement obligées d'offrir les deux programmes (Vlaamse Overheid, 2013).

Le chapitre suivant présente une brève conclusion de la recherche.

7. Conclusion

Dans ce chapitre, nous donnerons un bref résumé des résultats de notre étude. Puis, ses points forts et faibles seront commentés, tout comme des suggestions pour des recherches ultérieures.

À la question de savoir si les programmes d'immersion peuvent mener au bilinguisme, Tucker et Dubiner (2008, p. 276) répondent ce qui suit: « Immersion education can provide a clear and pedagogically attractive pathway to multilingualism ». Notre recherche a également révélé que les élèves qui suivent un programme d'EMILE améliorent fortement leurs connaissances linguistiques de la L2. Ces programmes pourraient donc effectivement résoudre le problème du monolinguisme en Belgique. En outre, la plupart des participants ont dit qu'ils sont très contents du programme existant, malgré quelques problèmes qu'ils ont signalés. Un résultat surprenant de cette recherche est qu'un tiers des élèves interviewés sont d'avis qu'ils apprennent plus dans les cours de langues réguliers. Un de ces deux élèves dit qu'ils n'apprennent pas assez de vocabulaire dans les cours d'EMILE, un problème également signalé dans la recherche de Gebauer, Zaunbauer et Möller (2012). Par contre, la méthode d'enseignement la plus populaire pendant ces cours est l'utilisation d'une liste de mots à compléter. Cependant, les enseignants d'EMILE pourraient faire plus attention à l'acquisition du vocabulaire de la L2.

Notre recherche présente quelques points forts, mais également quelques points faibles. D'abord, les points forts seront discutés. En premier lieu, les écoles qui ont participé à cette étude sont suffisamment dispersées géographiquement. Une école est située dans le Brabant flamand, une autre dans la Flandre-Occidentale et la dernière dans le Limbourg. En outre, ces écoles proposent l'EMILE pour différentes matières, dans différentes orientations et dans différentes langues. Les participants appartiennent à des catégories diverses, aussi bien en ce qui concerne leur rôle dans l'école (élève, parent, enseignant ou membre de la direction) qu'en ce qui concerne leur âge et leur sexe.

Notre étude présente également quelques points faibles. Tout d'abord, le nombre de participants est assez limité, ce qui était inévitable vu le cadre limité de ce mémoire. Un nombre de participants plus élevé aurait donné une image plus détaillée des opinions sur l'EMILE en Flandre. Vu que seulement un parent a participé à l'étude, les résultats obtenus pour cette personne ne peuvent pas être généralisés à d'autres personnes. En outre, tous les participants n'ont pas répondu à chaque question, ce qui peut avoir déformé les résultats.

Une suggestion pour une étude ultérieure pourrait être de vérifier les résultats linguistiques obtenus par un programme d'EMILE au niveau de toutes les compétences, à savoir lire, écrire, parler et écouter.

Quelques aspects de l'immersion linguistique n'ont selon nous pas encore été suffisamment étudiés. Un élément qui mérite sûrement plus d'attention est la question de savoir si les programmes d'immersion ont un effet positif sur chaque type d'élève. Van de Craen, Mondt, Ceuleers et Migom (2010) signalent par exemple que plus de recherches sur l'effet d'EMILE sur différents groupes d'âge seraient désirables.

Une autre remarque est que la plupart des études sur l'immersion se concentrent seulement sur les États-Unis ou sur le Canada, où les programmes ont apparu dans les années 1960, tandis que ces programmes existent dans une grande partie du monde. Le contexte culturel et social ne varie pas assez pour pouvoir généraliser les résultats à tous les pays qui proposent l'enseignement en immersion.

Dalton-Puffer, Llinares, Lorenzo et Nikula (2014) sont d'avis que les chercheurs ne prêtent pas assez d'attention au rôle de l'intégration sociale des élèves dans les programmes d'immersion et à la classe comme environnement linguistique. Quelques points peuvent encore être améliorés dans les programmes d'immersion selon Tucker et Dubiner (2008). D'après eux, ils ne prêtent pas assez attention aux besoins spécifiques des élèves qui viennent de commencer le programme, aux besoins des personnes avec un handicap et au transfert linguistique.

8. Références

- Baarda, D.B., De Goede, M.P.M & Teunissen, J. (2005). *Basisboek Kwalitatief Onderzoek: Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baus, C., Costa, A. & Carreiras, M. (2013). On the effects of second language immersion on first language production. *Acta Psychologica*, 142(3), 402-409. doi: 10.1016/j.actpsy.2013.01.010
- Bollen, K. & Baten, K. (2010). Bilingual Education in Flanders: Policy and Press Debate (1999-2006). *The Modern Language Journal*, 94(3), 412-433. doi: 10.1111/j.1540-4781.2010.01089.x
- Braun, A. & Vergallo, E. (2010). Influences de l'immersion linguistique sur la maîtrise du français. *Éducation & Formation*, e-292, 155-163. Consulté par <http://ute3.umh.ac.be/revues/>
- Buyl, A. & Housen, A. (2013). 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
- Cammarata, L. & Tedick, D.J. (2012). Balancing Content and Language in Instruction: The Experience of Immersion Teachers. *The Modern Language Journal*, 96(2), 251-269. doi: 10.1111/j.1540-4781.2012.01330.x
- Christian, D. (1996). Two-Way Immersion Education: Students Learning Trough Two Languages. *The Modern Language Journal*, 80, 66-76. Consulté par [http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111/\(ISSN\)1540-4781](http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111/(ISSN)1540-4781)
- Coady, M. & Ó Laoire, M. (2002). Mismatches in language policy and practice in education: the case of Gaelscoileanna in the Republic of Ireland. *Language Policy*, 1, 143-158. Consulté par <http://link.springer.com/journal/10993>

- Commission européenne. (2005). *Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe: Belgium-Flemish community*. Consulté par <http://www.eurydice.org>
- Commission européenne. (2006). *Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe*. Consulté par <http://www.eurydice.org>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Consulté par http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf
- Cummins, J. (1998). Immersion Education for the Millennium: What We Have Learned from 30 Years of Research on Second Language Immersion. Dans M.R. Childs & R.M. Bostwick (dir.), *Learning through two languages: Research and practice. Second Katoh Gakuen International Symposium on Immersion and Bilingual Education* (pp. 34-47). Consulté par carla.acad.umn.edu/cobalt/modules/strategies/immersion2000.pdf
- Dagenais, D. (2008). Developing a Critical Awareness of Language Diversity in Immersion. Dans T.W. Fortune & D.J. Tedick (dir.), *Pathways to Multilingualism: Evolving Perspectives on Immersion Education* (pp. 201-220). Clevedon: Multilingual Matters.
- Dalton-Puffer, C., Llinares, A., Lorenzo, F. & Nikula, T. (2014). "You Can Stand Under My Umbrella": Immersion, CLIL and Bilingual Education. A Response to Genoz, Genesee & Gorter (2013). *Applied Linguistics*, 35(2), 213-218. doi: 10.1093/applin/amu010
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (s.d.). L'immersion linguistique dans le fondamental: dispositions. Consulté le 12 octobre 2014 par <http://www.enseignement.be/index.php?page=23802&navi=899>
- Fortune, T.W. & Tedick, D.J. (2008). One-Way, Two-Way and Indigenous Immersion: A Call for Cross-Fertilization. Dans T.W. Fortune & D.J. Tedick (dir.), *Pathways to Multilingualism: Evolving Perspectives on Immersion Education* (pp. 3-21). Clevedon: Multilingual Matters.
- Garcia, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*. Chichester (UK): Wiley-Blackwell.

- Gebauer, S.K., Zaunbauer, A.C.M. & Möller, J. (2012). Cross-language transfer in English immersion programs in Germany: Reading comprehension and reading fluency. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 64-74. Consulté par www.elsevier.com/locate/cedpsych
- Gravé-Rousseau, G. (2011). L'EMILE d'hier à aujourd'hui: une mise en perspective de l'apprentissage d'une discipline en langue étrangère. Consulté par http://www.emilangues.education.fr/files/par-rubriques/L_EMILE_d_hier_a_aujourd'hui_G_Grave-Rousseau.pdf
- Herder, A. & de Bot, K. (2005). *Vroeg vreemdetalenonderwijs in internationaal perspectief: literatuurstudie*. Groningen: Expertisecentrum taal, onderwijs en communicatie.
- Johnson, J.S. & Newport, E.L. (1989). Critical Period Effects in Second Language Learning: The Influence of Maturational State on the Acquisition of English as a Second Language. *Cognitive Psychology*, 21(1), 60-99. Consulté par www.elsevier.com
- Lindholm-Leary, K. & Howard, E.R. (2008). Language Development and Academic Achievement in Two-Way Immersion Programs. Dans T.W. Fortune & D.J. Tedick (dir.), *Pathways to Multilingualism: Evolving Perspectives on Immersion Education* (pp. 177-200). Clevedon: Multilingual Matters.
- Mettewie, L. (2008). De taal van de andere gemeenschap leren. De invloed van contact op taal (leer) attitudes tav het Nederlands en het Frans in het Nederlandstalig onderwijs in Brussel. Dans S. Vanhooren & A. Mottart (dir.), *Tweeëntwintigste Conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp. 66-71). Gent: Academia Press.
- Mortelmans, D. (2009). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Leuven: Acco.
- Nicolay, A.C. & Poncelet, M. (2013). Cognitive abilities underlying second-language vocabulary acquisition in an early second-language immersion education context: A longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 115(4), 655-671. doi: 10.1016/j.jecp.2013.04.002
- Raedts, M. (2014). *Communicatievraagstukken: onderzoeken* [texte de cours]. Bruxelles: KU Leuven-Campus Brussel.

- Swain, M. & Lapkin, S. (2005). The evolving sociopolitical context of immersion education in Canada: some implications for program development. *International Journal of Applied Linguistics*, 15(2), 169-186. Consulté par [http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111/\(ISSN\)1473-4192](http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111/(ISSN)1473-4192)
- Tucker, G.R. & Dubiner, D. (2008). Concluding Thoughts: Does the Immersion Pathway Lead to Multilingualism? Dans T.W. Fortune & D.J. Tedick (dir.), *Pathways to Multilingualism: Evolving Perspectives on Immersion Education* (pp. 267-277). Clevedon: Multilingual Matters.
- Valdés, G. (1997). Dual-Language Immersion Programs: A Cautionary Note Concerning the Education of Language-Minority Students. *Harvard Educational Review*, 67(3), 391-429. Consulté par <http://hepg.org/her-home/home>
- Van de Craen, P., Mondt, K., Ceuleers, E. & Migom, E. (2010). EMILE a douze ans. Douze ans d'enseignement de type immersif en Belgique. Résultats et perspectives. *Synergies Monde*, 7, 127-140. Consulté par <http://gerflint.fr/synergies-monde>
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming: redactie Klasse. (2014). 25 scholen geven zaakvakken in een andere taal. Consulté par <http://www.klasse.be/leraren/48014/25-scholen-geven-zaakvakken-in-andere-taal/>
- Vlaamse overheid. (2013). Decreet betreffende het Onderwijs XXIII. Consulté par http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi_loi/change_lg.pl?language=nl&la=N&table_name=wet&cn=2013071957
- Walker, C.L. & Tedick, D.J. (2000). The Complexity of Immersion Education: Teachers Address the Issues. *The Modern Language Journal*, 84(1), 5-27. Consulté par [www.onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111/\(ISSN\)1540-4781](http://www.onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111/(ISSN)1540-4781)

Annexe

Questionnaire

Questions pour la direction

1. **Welke specifieke redenen hebben ervoor gezorgd dat uw school deelneemt het CLIL-programma?**
2. **Welke talen biedt u aan in het CLIL-programma? Om welke specifieke redenen heeft u gekozen om juist deze talen aan te bieden?**
3. **Is er sinds de aanvang van het programma een stijging van het aantal inschrijvingen?**
4. **Aan welke voorwaarden moet een succesvol CLIL-programma volgens u voldoen? In welke mate voldoet het huidige programma volgens u aan deze voorwaarden?**
5. **Welke punten van het CLIL-onderwijs zijn volgens u nog voor verbetering vatbaar?**
6. Aan welke criteria moeten leerkrachten voldoen om aangeworven te worden als CLIL-leerkracht in deze school? *¹⁶
7. Welke instanties of personen hebben meegewerkt om een CLIL-programma op te richten in deze school?
8. Op welke manier besteedt uw school aandacht aan culturele diversiteit? *
9. Welke achtergrond hebben de meeste leerlingen die zich inschrijven in het CLIL-onderwijs?
10. Welke specifieke gevolgen heeft het CLIL-onderwijs voor uw functie als directielid?
11. In welke mate denkt u dat ouders tevreden zijn over het CLIL-onderwijs?
12. In welke mate denkt u dat leerlingen tevreden zijn over het CLIL-onderwijs?
13. Hoe ziet u de rol van de leerkracht in het bereiken van de doelen van het CLIL-onderwijs?
14. Hoe ziet u de rol van de ouders in het bereiken van deze doelen?
15. Zou u graag nog iets willen toevoegen aan ons gesprek? *

¹⁶ Les questions suivies d'un astérisque sont basées sur la recherche de Walker et Tedick (2000).

Questions pour les élèves

1. **Welke zijn voor jou de voordelen van een CLIL-programma? En de nadelen?**
2. **In welke mate ben je tevreden over de aangeboden talen van het programma?**
3. **In welke mate zijn je vreemde talen volgens jou verbeterd na het volgen van CLIL-vakken?**
4. **Welke punten kunnen volgens jou nog verbeterd worden tijdens de lessen?**
5. In welke mate ben je tevreden over het aantal uren dat je les krijgt in een vreemde taal?
6. Vind je de lessen in een andere taal moeilijker dan de gewone lessen? Om welke redenen?
7. Welke zijn volgens jou de positieve punten van het aangeboden lesmateriaal? En de negatieve punten?
8. Om welke redenen vind je het belangrijk om vreemde talen te leren?
9. Heb je vrijwillig gekozen om deel te nemen aan het CLIL-programma? Zo ja, om welke redenen?
10. Op welke manieren probeer je buiten de lessen je vreemde talen te oefenen?
11. Wat zijn de positieve punten van de lesmethode van jouw CLIL-leerkrachten?
12. Ben je van plan om later nog iets met vreemde talen te doen, in je verdere opleiding of beroep bijvoorbeeld?
13. In welke mate speelt volgens jou de leerkracht een rol bij het aanleren van een vreemde taal in de CLIL-lessen?
14. Zou je graag nog iets willen toevoegen aan ons gesprek? *

Questions pour les enseignants

1. **Op welke manieren verschilt volgens u les geven in het CLIL-onderwijs van les geven in het gewoon secundair onderwijs? ***
2. **Welke specifieke problemen ondervindt u tijdens het onderwijzen van een CLIL-vak? * Hoe gaat u met deze problemen om?**
3. **Op welke manier probeert u zowel de inhoud van het vak als een vreemde taal te integreren in uw lessen?**
4. **Welke punten van het CLIL-onderwijs zijn volgens u nog voor verbetering vatbaar?**
5. **In welke mate vindt u dat de taalvaardigheid van de leerlingen verbetert door CLIL?**
6. Aan welke voorwaarden moet een succesvol CLIL-programma volgens u voldoen? In welke mate voldoet het huidige programma volgens u aan deze voorwaarden?
7. Hoe houdt u rekening met zowel taaldiversiteit als culturele diversiteit tijdens uw lessen?*
8. Welke specifieke redenen hebben u ertoe aangezet om les te geven in het CLIL-onderwijs? *
9. In welke mate staat u het gebruik van de moedertaal van de leerlingen toe tijdens de lessen?
10. Maakt u gebruik van speciaal lesmateriaal? Hebt u dit materiaal zelf mogen selecteren?
11. Hebt u voor dit soort onderwijs een speciale opleiding gevolgd? *
12. Hoe ziet u de rol van de ouders in het bereiken van de doelen van het CLIL-programma? *
13. Hoe ziet u de rol van de leerkracht in het bereiken van deze doelen?
14. Hoe ziet u de rol van de leerling in het bereiken van deze doelen?
15. Aan welke criteria moet een goede CLIL-leerkracht volgens u voldoen? Moet een goede CLIL-leerkracht volgens u perfect tweetalig zijn?
16. Zou u graag nog iets willen toevoegen aan ons gesprek? *

Questions pour les parents

- 1. Welke elementen van het CLIL-onderwijs zijn volgens u nog voor verbetering vatbaar?**
- 2. In welke mate zijn de vreemde talen van uw kind volgens u verbeterd na het volgen van CLIL-vakken?**
- 3. In welke mate bent u tevreden over de aangeboden talen in het CLIL-programma?**
4. Aan welke voorwaarden moet een succesvol CLIL-programma volgens u voldoen? In welke mate voldoet het huidige programma volgens u aan deze voorwaarden?
5. Welke specifieke redenen hebben ervoor gezorgd dat u uw kind inschreef voor een CLIL-programma?
6. Wordt er in het gezin veel aandacht besteed aan vreemde talen?
7. Hoe ziet u de rol van de leerkracht in het bereiken van de doelen van het CLIL-programma?
8. Hoe ziet u uw rol in het bereiken van deze doelen? *
9. Als u de mogelijkheid had om uw kind meerdere lessen te laten volgen in een vreemde taal, zou u dat dan doen?
10. Zou u graag nog iets willen toevoegen aan ons gesprek? *