

L'enseignement bilingue: "l'immersion linguistique"

CLIL
(CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING)
EMILE
(ENSEIGNEMENT DE MATIERES PAR
INTEGRATION D'UNE LANGUE
ETRANGERE)

Digest préparé par le groupe d'accompagnement de
l'immersion linguistique

Novembre 2004

Membres du "Groupe d'Accompagnement de l'Immersion"

BYA Nicole
CHOPEY-PAQUET Mary
DEMOUSTIER Jean-Marie
DESCAMPS Maryse
HULHOVEN Thierry
JOACHIM Baudouin
MAQUET Anne
MATHELART Bruno
MEINGUET Olivier

Rédaction du document:

BYA Nicole
CHOPEY-PAQUET Mary

« L'apprentissage intégré d'un contenu et d'une langue, c'est-à-dire l'apprentissage d'une matière dans une langue étrangère, a une contribution majeure à apporter à la réalisation des objectifs de l'Union européenne en termes d'apprentissage des langues.

Cette méthode permet aux élèves d'utiliser directement leurs nouvelles compétences linguistiques, plutôt que de se concentrer d'abord sur l'apprentissage avant de passer à la pratique.

Elle ouvre les portes de l'apprentissage des langues à un plus large éventail d'apprenants, en conférant plus d'assurance aux jeunes apprenants et à ceux pour qui l'apprentissage linguistique formel organisé dans le cadre de l'enseignement général n'a pas donné de bons résultats... »

Communication de la Commission au conseil, au Parlement européen, au Comité des régions : « Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique : un plan d'action 2004-2006 », Bruxelles, le 24.07.2003.

Remarques préliminaires

Il existe une multitude de documents présentant et développant les divers aspects de CLIL/EMILE , et ce dans différentes langues. Nous en avons sélectionné quelques uns qui donnent un premier aperçu de la question. Ces documents ont été publiés à des moments différents de l'histoire récente de l'immersion. Bien que relativement courte, celle-ci connaît une évolution très rapide en Europe et des modifications, des adaptations, des évolutions ne cessent d'intervenir. Il faudra donc garder à l'esprit cette évolution constante.

Par ailleurs, il existe, en anglais, un document récent (2002) qui actualise la réflexion au niveau européen et propose un état des lieux circonstancié, destiné à la Commission Européenne. Il est disponible sur le site :

http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/languages/download/david_marshall-report.pdf .

Ce « digest » est une compilation d'extraits de ces documents. Pour faciliter la lecture, les citations sont identifiables grâce à des codes que vous trouverez à côté des différentes références reprises ci-après.

Les extraits sélectionnés sont organisés selon les axes suivants :

- l'immersion, c'est / ce n'est pas ;
- les retombées pour les élèves / retombées plus larges ;
- les difficultés ;
- les questions ;
- les conditions de mise en œuvre ;
- les démarches pour faire progresser l'immersion.

| Codes | Références |
|--------------|---|
| BBDSH | Baetens Beardsmore Hugo : (2003), « Variables macrologiques des programmes d'éducation bilingue en Europe », in : <i>Cahiers du Centre Interdisciplinaire des Sciences du Langage</i> , A. Borell (éd) <i>Actes du XIIIe Colloque International SCAV, « Recherches et procédures récentes en phontique formations plurilingues, Université de Toulouse-le-Mirail, 12-14 septembre 2002.</i> |
| BBDSM | Baetens Beardsmore Hugo : (2003) « A propos de 'L'histoire sacrifiée sur l'autel des langues' » in : <i>Le Ligueur, (...)</i> |
| BERTX | Bertaux Patricia : (2000) « Utiliser les langues pour apprendre, apprendre en utilisant les langues. », in: Marsh David & Langé Gisela (editors), <i>Using languages to learn and learning to use languages</i> , Jyväskylä, Finland, UniCOM, University of Jyväskylä , Finland, pp. 1-16. |
| BLOND | Blondin Christiane : (2003) « L'immersion linguistique dans l'enseignement fondamental en Communauté française de Belgique : état de la question », in : <i>Journal de l'immersion journal/</i> volume 25, numéro 2, octobre 2003, pp.19 à 31. |

- CEILR « CEILINK Recommandations » in : *CLIL Initiatives for the Millenium, report on the CEILINK Think Tank*. Marsh,D. &B. Marsland (Eds), University of Jyväskylä, Finland 1999; pp.46-54.
- COYLE Coyle Do : Vidéo conférence du professeur Do Coyle (Université de Nottingham, Royaume Uni) avec le Groupe d'accompagnement de l'immersion – FESeC, Liège, 28/10/04.
- COYLD Coyle Do : (2002) «Relevance of CLIL to the European Commision's Language Learning Objectives», in: Marsh David (2002), *CLIL/EMILE – The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential*, Jyväskylä, Finland, UniCOM, Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, Finland; pp. 27-28.
- DUVEJ Duverger Jean : (1995) « Repères et enjeux », in : *Revue internationale d'éducation*, n° 7, « Dossier enseignements bilingues », septembre 1995, Sèvres, CIEP, pp. 40-42.
- DUVER Duverger Jean et Maillard Jean-Pierre : (1996) *L'enseignement bilingue aujourd'hui*, Saint-Amand-Montrond, Albin Michel Education, pp. 18-35.
- F,C&C Fruhauf Gianna, Coyle Do et Christ Ingeborg: (1997), *L'enseignement des matières non-linguistiques par une langue étrangère* - (Chapitre 10 : Conclusions), Alkmaar, Stichting Europees platform voor het Nederlands onderwijs, Alkmaar, pp. 191-199.
- HAZTT Document transmis par le Cabinet du Ministre Pierre Hazette lors d'une réunion de chefs d'établissement le 28/04/2004 : CLIL (content and language integrated learning) / EMILE (enseignement de matières par intégration d'une langue étrangère) – Enseignement de type immersif.
- MARSH Marsh David : (2002) « Quelques questions qui font débat partout... » relevé de questions extraites du chapitre 2 : « CLIL/EMILE in Europe : dimensions » – Section « Theoretical Justification, Concerns and debate », in : Marsh David, *CLIL/EMILE – The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential*, Jyväskylä, Finland, UniCOM, Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, Finland; pp. 65-88.
- TEL2L Extrait du site internet de TEL2L: (1998-2000) (Projet Lingua-A d'éducation bilingue financé par la Commission Européenne. <http://www.unavarra.es/tel2l/fr>)

1. L'immersion, c'est...

1.1. L'immersion, c'est un concept: CLIL/EMILE

« CLIL (Content and Language Integrated Learning) / EMILE (Enseignement de matières par l'intégration d'une Langue Etrangère) décrit les différentes formes d'apprentissage envisageant la combinaison de l'enseignement linguistique et non-linguistique. En général, on comprend par ce terme le fait que la matière non-linguistique - par exemple l'histoire, la géographie, la biologie, la chimie etc. - est pratiquée dans une langue étrangère. Il en est de même des matières musicales, artistiques et sportives qui se prêtent excellemment au lancement de CLIL. »

HAZTT
p. 6

« Bien qu'EMILE puisse fonctionner de manière efficace dans des contextes

bilingues, il est possible de l'introduire comme outil pour la promotion du plurilinguisme dans l'éducation et même au-delà de l'éducation. De ce fait, EMILE ne devrait pas viser une langue particulière, mais devrait être perçu davantage comme une approche éducative favorisant la diversité linguistique. Une première exposition à EMILE dans une langue de grande diffusion peut servir de tremplin pour un prolongement dans une autre langue de grande diffusion, ou une langue de petite diffusion. »

CEILR
p. 1

« L'EMILE fournit aux élèves la possibilité d'utiliser une langue étrangère dans un cadre naturel, de telle façon qu'ils oublient rapidement la langue pour se concentrer uniquement sur l'objet de leur apprentissage. Cela consiste généralement à réserver des plages, dans l'emploi du temps de la semaine, à l'apprentissage de certaines matières ou au traitement de certains thèmes en langue étrangère. Avec l'EMILE, l'apprentissage d'une langue et celui d'autres matières s'entremêlent, les modalités de ce mélange pouvant varier. Par conséquent, pendant ce cours il y aura deux objectifs principaux, l'un relié à la matière ou au thème étudié, l'autre lié à la langue. Ainsi, on parle parfois de l'EMILE en tant qu'enseignement à double objectif. »

BERTX
p. 6

« De nombreuses formes, très variées, d'EMILE ont produit de bons résultats, et il est clair qu'une petite quantité d'EMILE peut beaucoup apporter aux jeunes sur le plan de la motivation et des capacités dans l'apprentissage et de la langue, et de la matière. »

BERTX
p. 7

1.2. Le CLIL/EMILE, ce sont quatre principes fédérateurs: les « 4 C »

CLIL/EMILE participe à la promotion de quatre principes clés qui sont en interaction permanente : Contenus, Communication, Cognition et Culture(s)/ Citoyenneté.

« Le premier principe place l'apprentissage du **contenu**, l'acquisition des savoirs, des compétences et de la compréhension inhérents à cette discipline au cœur du processus d'apprentissage. (...) La relation symbiotique entre langue et compréhension des matières demande de se focaliser sur le « *comment* » ; la façon d'enseigner les matières tout en travaillant *avec et à travers* une autre langue plutôt que simplement *dans* une autre langue. Cela implique la nécessité de redéfinir les méthodologies qui tiennent compte de l'utilisation de la langue, à la fois par les enseignants et les apprenants, afin d'encourager un réel engagement et une véritable interactivité.

Le deuxième principe définit la langue comme outil de **communication** autant que d'apprentissage. Dans cette perspective, la langue est apprise en l'utilisant dans des situations authentiques et nouvelles mais soutenues pour compléter les approches plus structurées typiques des cours de langues étrangères. L'approche CLIL/EMILE sert à renforcer la notion qu'une langue est un outil qui, pour avoir du sens, a besoin d'être activé dans des contextes motivants et ayant du sens pour nos apprenants.

Le troisième principe, (la **cognition**), veut que CLIL soit un défi cognitif pour les apprenants – quelles que soient leurs capacités. Il génère un terreau riche pour le développement des capacités de réflexion en combinaison avec les compétences de base de la communication interpersonnelle (BICS – basic interpersonal communication skills) et la maîtrise de la langue cognitivo-académique (CALP – cognitive-academic language proficiency).

Le quatrième principe embrasse la pluriculturalité. « Etudier une matière par le biais d'une langue d'une **culture** différente ouvre la voie à une compréhension et une tolérance accrues d'autres perspectives. (...), cet élément est fondamental pour favoriser une compréhension européenne et faire de la citoyenneté une réalité.

L'évolution de ces quatre principes – les 4 Cs – contenus, communication, cognition et culture/citoyenneté élève le CLIL/EMILE à une position majeure et signifiante pour contribuer à la réalisation de la Politique Linguistique de la Commission Européenne. »

1.3. Le CLIL/EMILE : Pourquoi ?

« Imaginez que vous apprenez un instrument de musique, par exemple, le piano, sans pouvoir toucher le clavier. Qu'est-ce que cela donnerait si nous apprenions à jouer au foot sans la possibilité de donner un coup de pied dans le ballon? Apprendre la maîtrise d'un instrument de musique ou la maîtrise du ballon exige d'acquérir simultanément des connaissances et des techniques. Autrement dit, notre apprentissage est efficace quand nous acquerrons et des connaissances sur l'instrument et un entraînement pratique en même temps.

BERTX
p. 7

Le soir, ou pendant l'école, un jeune peut avoir le temps de pratiquer la musique en jouant du piano, mais est-ce que vous, ou vos enfants, avez l'occasion de vous entraîner à jouer de la langue pendant ou après l'école? Si ce n'est pas le cas, alors le bénéfice de ce qu'ils ont appris en cours de langue peut être en partie perdu. Avec l'EMILE, nous avons la possibilité d'éviter cela en donnant aux jeunes l'occasion de s'entraîner tout en apprenant. »

« Un apprentissage a le plus de chances de réussir quand la personne a l'occasion de suivre un enseignement, tout en vivant des situations quotidiennes qui lui permettent d'acquérir la langue par la pratique. (...) Les occasions que nous avons de pratiquer la langue demeurent un facteur essentiel dans la réussite de l'apprentissage. Et c'est ici que l'EMILE peut être d'une grande utilité. »

BERTX
p. 3

En Belgique,

« on parle de CLIL si, au minimum, un quart de l'enseignement est réalisé dans une langue étrangère. (cf Décret juillet 1998)

Il ne connaît pas de limite d'âge: il peut être pratiqué de la maternelle jusqu'à la formation des adultes.

Ce n'est pas une méthode particulière, mais plutôt la somme de diverses possibilités d'intégrer efficacement le plurilinguisme dans l'enseignement.

HAZTT
p. 6

L'idée que tout enseignement - même celui de la langue maternelle - comprend des éléments linguistiques en est l'origine. Tout enseignant est - en dehors des contenus techniques - aussi enseignant de la langue, la langue étant l'instrument de tous. Par conséquent, tout enseignement devrait élargir la compétence linguistique de l'élève: par de nouveaux termes, par l'emploi de structures linguistiques plus complexes etc. À condition que les enseignants se rendent compte de cette tâche et tiennent particulièrement à l'aspect linguistique de leur enseignement, ils réalisent aussi - au sens large du terme - les objectifs de CLIL, même s'ils enseignent une matière dans leur langue maternelle.

Aujourd'hui l'enseignement moderne des langues étrangères suit largement les principes de l'enseignement communicatif et pragmatique. Un objectif essentiel en est la capacité de comprendre et d'utiliser (oralement et par écrit) la langue dans des situations concrètes, par exemple comme touriste, comme étudiant étranger, comme employé d'une entreprise étrangère etc. Le fait que CLIL considère la langue comme instrument d'apprentissage de matières non-linguistiques correspond à l'orientation pragmatique de l'enseignement moderne de langues étrangères. »

« L'enseignement de matières non-linguistiques représente un contexte stimulant et complexe dont l'authenticité est évidente. La langue n'est pas enseignée ou apprise pour elle-même, mais elle sert de langue de travail dans les cours. Des situations artificielles que l'enseignement linguistique est souvent obligé de simuler peuvent être abandonnées en faveur de différents genres d'usage linguistique dans les matières (spécifiques). Cela ne veut pas dire qu'on peut remplacer l'enseignement de langues étrangères par CLIL, au contraire: il est impératif de soutenir CLIL par une offensive de l'enseignement des langues étrangères. »

HAZTT
p. 7

« Au niveau de l'enseignement secondaire, il complète logiquement l'enseignement des langues étrangères et suscite l'intérêt des élèves aux relations interculturelles.

HAZTT
p. 9

L'initiative de sa mise en application est multiple: des enseignants, des élèves, de la direction ou des autorités de l'enseignement. L'image de l'établissement y joue également un rôle important. »

1.4 . La motivation à créer une section d'immersion CLIL/EMILE

« La motivation pour la création d'un programme bilingue est presque toujours la même. Tous les auteurs citent comme objectif évident celui de donner aux élèves une meilleure maîtrise de la langue cible et d'améliorer ainsi leurs perspectives d'emploi sur le marché européen du travail. Mais il est intéressant de constater que de nombreux pays considèrent l'enseignement bilingue comme faisant partie intégrante de l'internationalisation et du développement de la conscience culturelle des élèves. Au départ, les modèles allemand et français étaient basés presque entièrement sur le désir de promouvoir la connaissance et la compréhension de leurs cultures respectives. Un certain nombre d'auteurs font référence à des objectifs tels que la préparation des élèves à devenir des 'ambassadeurs culturels', ou des citoyens du 'village

F,C&C
p. 23

mondial'. De ce point de vue, beaucoup d'auteurs se demandent avec quelque inquiétude comment trouver les moyens d'intégrer une dimension européenne ou internationale dans les programmes scolaires bilingues.

Dans un grand nombre de pays, les établissements paraissent s'intéresser à un objectif moins idéaliste, à savoir celui de leur survie. De nombreux établissements semblent utiliser l'enseignement bilingue pour se créer un profil flatteur qui attirera plus d'élèves dans un marché de plus en plus compétitif. Pratiquement tous les auteurs font également mention, directement ou indirectement, de la nécessité de préparer les élèves à des perspectives d'emploi futur dans un contexte européen de plus en plus intégré. Mais ils sont moins nombreux à mentionner l'objectif d'accroître l'intérêt ou la motivation des élèves pour une discipline qu'ils pourraient, autrement, trouver inintéressante. »

1.5. L'immersion, c'est un cadre légal

En Communauté Française, l'immersion linguistique est définie dans un cadre légal (Décret du 13 juillet 1998 – ce décret concerne plus explicitement l'Enseignement Fondamental) qui inscrit notamment les cours en immersion dans une plage horaire allant de 7 à 11 périodes par semaine. Il précise également que cette démarche d'enseignement bilingue doit s'inscrire dans le Projet d'Etablissement et avoir fait l'objet d'un accord au sein du Conseil de Participation avant de recevoir l'accord ministériel d'organisation. Un décret du 17 juillet 2003 décrit -notamment- les conditions de recrutement du personnel enseignant pour l'immersion.

N.B. Pour des informations plus complètes et plus concrètes, voir le « Vade mecum administratif des Directeurs »

« Le décret du 17 juillet 2003 ne remet pas en cause les principes sous-jacents au décret sur l'enseignement (...) en matière de titres requis mais tente principalement d'assouplir les critères à respecter ou de permettre la prise en compte d'autres critères de compétences. »

BLOND
p. 29

A. La maîtrise de la langue française

« En ce qui concerne la maîtrise de la langue française, le nouveau décret limite les exigences à ce qui est "nécessaire à la communication orale avec les collègues, parents, élèves concernés par l'immersion". (Ainsi,) les enseignants chargés des cours en immersion qui ont obtenu leur diplôme dans un autre régime linguistique doivent également faire la preuve d'une compétence au moins suffisante en langue française (mention du français sur le diplôme ou réussite d'un examen organisé par la Communauté française). D'aucuns contestent cette exigence,

BLOND
p. 29

BLOND
p. 22

tirant argument du fait qu'avec ses élèves, l'enseignant utilise exclusivement la langue cible. Il ne faut cependant pas perdre de vue, au-delà des impératifs des lois linguistiques, que cet enseignant doit pouvoir communiquer efficacement avec ses collègues, avec les membres de la hiérarchie scolaire, avec les parents de ses élèves, qui ne maîtrisent généralement pas la langue cible ; il doit aussi être capable de prendre connaissance des documents officiels (socles de compétences, circulaires...) et de gérer une palette de situations diverses dans un milieu francophone (par exemple en cas d'accident lors d'un déplacement avec sa classe). »

B. La compétence en langue cible

« La compétence en langue cible est attestée par le fait que le titre de base, ou au moins le certificat d'enseignement secondaire supérieur ait été obtenu dans la langue cible. »

BLOND
p. 22

« La reconnaissance de *l'équivalence de titres étrangers* peut dorénavant se baser non seulement sur des décisions générales du Gouvernement en matière d'équivalence, mais également sur une habilitation individuelle accordée par le Gouvernement sur la base de l'avis d'une commission. Cette commission sera chargée d'examiner les effets professionnels dans le domaine de l'enseignement du diplôme considéré dans le pays qui l'a conféré.

BLOND
p. 29

La connaissance de *la langue cible* pourra également être *attestée par un Jury* chargé de délivrer un certificat de connaissance approfondie de cette langue en vue de l'enseignement de cours en langue d'immersion, ou se baser sur la détention d'un certificat de connaissance approfondie du néerlandais ou de l'allemand délivré par la Communauté flamande ou la Communauté germanophone et reconnaissant la capacité de son titulaire à enseigner dans ces langues. Les licenciés en langues et littératures germaniques ou langues modernes et les licenciés traducteurs ou interprètes sont considérés d'office comme ayant atteint le degré de maîtrise des langues étudiées requis par l'immersion.

Enfin, en vue de pallier à une éventuelle pénurie initiale de porteurs des titres requis correspondant aux cours à dispenser, le décret prévoit des titres dits "suffisants". »

« A défaut d'enseignants répondant aux critères mentionnés ci-dessus, d'autres profils sont admis, mais uniquement à titre temporaire. La dérogation à l'obligation d'une connaissance suffisante du français est soumise à trois conditions :

BLOND
p. 22

- L'avis du conseil de participation est requis.
- Le directeur ou le pouvoir organisateur doit prendre des dispositions

en matière de communication avec les parents.

- L'enseignant ne peut être nommé ou engagé à titre définitif tant qu'il n'a pas satisfait aux obligations en matière d'emploi des langues. »

1.6. L'immersion, c'est une approche méthodologique

« La différence principale entre CLIL et l'enseignement dans la langue maternelle réside dans le fait que des objectifs linguistiques s'ajoutent aux objectifs du contenu. De sorte que CLIL a une double fonction: d'une part, la transmission de connaissances (spécifiques), d'autre part celle de la compétence linguistique. Pour réaliser cette double fonction, il ne suffit pas de remplacer la langue maternelle par la langue étrangère comme langue de travail. Il est plutôt nécessaire (d'articuler) les exigences des deux domaines. (...)

En général, CLIL demande une structure bien organisée du cours, l'usage de plusieurs voies de communication et différentes formes de soutien (linguistique).

Quelques éléments prépondérants de la méthode:

- Visualisation

La visualisation est une exigence prédominante, valable pour toutes les disciplines et tous les âges. Certaines matières se prêtent à la visualisation par leur caractère spécifique (par exemple l'art, c'est-à-dire la contemplation d'œuvres d'art), d'autres exigent la visualisation par un matériel convenable (transparents, illustrations, cartes, diagrammes etc.).

Les apprenants sont initiés à déchiffrer et à utiliser des images et des graphiques aussi bien que des éléments non-verbaux accompagnant les textes.

- Rythme d'apprentissage

Le rythme d'apprentissage joue un rôle important dans cette méthode. Trop accéléré, il peut dépasser les capacités des apprenants, les monologues rapides des enseignants fatiguent les élèves et dépassent probablement la compréhension globale.

- Simplification (en vue d'une amplification)

La pratique démontre que parfois la méthode entraîne des simplifications des sujets traités, d'où des positions divergentes. Certains estiment que la suppression de détails a des effets positifs sur

HAZTT
pp. 13 -
14

l'enseignement, la conséquence en serait une sélection des contenus et, par cela, la concentration sur l'essentiel. D'autres cependant y voient le risque d'une réduction du contenu et d'un manque de différenciation et d'approfondissement.

En général, les élèves apprécient la précision et la clarté propre à CLIL. Leur activité, exigée par la méthode, compense certains inconvénients de la présentation des sujets.

- Redondance

CLIL dépend - plus que d'autres formes d'enseignement - d'une certaine redondance lors de la transmission d'informations. Des répétitions et des paraphrases augmentent la compréhension. La paraphrase vaut alors mieux que la reprise identique de mots, elle contribue aussi à l'amélioration de la compétence linguistique.

Le besoin élevé de temps réside entre autre dans cette redondance exigée.

- Contrôles de compréhension

Selon les avis autorisés, les résultats de CLIL ne se laissent pas aisément contrôler. En effet, les difficultés de compréhension apparaissent des deux côtés: dans le domaine linguistique aussi bien que dans le domaine (spécifique). Les formateurs doivent fréquemment vérifier si les élèves ont assimilé les contenus tant du point de vue (de la discipline traitée que du point de vue) linguistique.

Les problèmes de communication formateurs / formés sont réglés d'un commun accord dès l'apparition du moindre problème.

- Méthodes centrées sur l'enseignant ou sur l'élève

Les méthodes centrées sur les élèves sont sans conteste acceptées. Cela convient bien à la méthode qui est par essence interactive. »

« Cette façon de travailler, en faisant appel à la pédagogie de la réussite, crée chez les jeunes une confiance en soi qui les encourage à aborder de façon positive l'apprentissage des langues. »

« - L'usage de différentes langues

La fréquence de l'usage de la langue étrangère dans les matières non-linguistiques peut différer d'un système d'enseignement à l'autre: elle va

BERTX
p. 2

HAZTT
pp.15-
16

de l'usage exclusif de la langue étrangère jusqu'au passage fréquent de la langue étrangère à la langue maternelle. Dans les écoles d'enseignement secondaire en Europe, la fréquence de l'usage va de 50% à 90%. Les élèves apprécient l'usage facultatif de la langue maternelle.

Il faut distinguer entre le "code-mixing" (le mélange plutôt discutable de plusieurs langues à l'intérieur d'une phrase) et "code-switching" (l'alternance nécessaire des langues dans des phases nettement délimitées de l'enseignement).

- Communication en classe

Une question-clé de CLIL est celle de la communication en classe... »

(- qui parle à qui? – dans quelle proportion ?)

« A l'aide de certaines méthodes et formes de travail, l'enseignant peut encourager la communication en classe, par exemple par des consignes qui seront effectuées en groupes ou à deux, par des discussions, des prises de position, des jeux de rôles, etc.

- Matériel pédagogique

Surtout au début, la méthode requiert beaucoup de préparatifs. Elle résulte du manque existant de matériel pédagogique convenable. Il faudrait, si possible, avoir recours au matériel déjà existant. Une source en est internet. Il dépend de la compétence linguistique de l'enseignant s'il se sent capable de produire lui-même des documents écrits. (La correction par un prof de langue étrangère ou un locuteur natif est en tout cas recommandable.)

S'il s'agit de matériel préfabriqué - par exemple provenant de l'étranger - il y a lieu d'en vérifier le contenu ou le niveau par rapport au programme d'études obligatoire du pays; il se peut que les manuels scolaires de l'étranger suivent un programme assez différent.

Dans ce contexte, il ne faut pas oublier l'importance des moyens financiers dont une école doit disposer pour composer une collection de matériel pédagogique dans la langue étrangère. Les enseignants ont besoin de nombreux documents source de bonne qualité et pour les élèves d'une bibliothèque spécialisée dans la langue étrangère.

Les documents écrits sont un élément essentiel. Dans la majorité des cas, les élèves constatent qu'ils sont obligés de lire plus que dans les cours donnés dans leur langue maternelle (il est possible que les enseignants rattrapent le temps 'perdu' en obligeant les élèves à la lecture individuelle de certains documents). Dans ce contexte, il est important que les élèves soient bien habitués à la lecture de textes de langue étrangère et qu'ils disposent de certaines techniques de lecture.

Les enseignants devraient attirer l'attention de leurs élèves sur la nécessité de ces techniques et les y entraîner. Mais la lecture fréquente est déjà une sorte d'entraînement.

De même, le choix de textes exige un soin particulier: en général, les textes authentiques - c'est-à-dire ceux qui ne sont pas produits pour un but scolaire - sont plus attrayants. Des extraits de journaux ou d'internet sont souvent plus actuels et vivants que les extraits de livres scolaires. Evidemment, l'enseignant choisit les difficultés linguistiques des textes et habitue ses élèves aux stratégies de lecture convenables. »

2. L'immersion, ce n'est pas...

2.1. *L'immersion, ce n'est pas le sacrifice d'une discipline*

On l'a clairement vu: l'immersion n'implique pas de "sacrifier" une discipline au profit de l'apprentissage d'une langue mais bien d'intégrer les deux axes, avec tous les bénéfices que l'interdisciplinarité permet.

« Il s'avère qu'au début de ce type d'enseignement, le progrès dans la discipline est très lent, mais qu'après quelques mois tout s'accélère, à tel point que les expériences en Grande-Bretagne ont permis aux élèves de se présenter aux examens nationaux un an avant les élèves de la filière unilingue. Au Val d'Aoste, où les mathématiques sont données en français langue seconde, les résultats dans la discipline se sont avérés supérieurs à ceux obtenus par les cours en italien. De tels résultats, qui vont à l'encontre d'un apparent bon sens, s'expliquent par le fait que, selon les professeurs et les chercheurs impliqués, l'enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère exige de la part des professeurs, ainsi que des élèves, une plus forte concentration sur la compréhension des concepts, où rien ne va de soi, et où il y a davantage de négociation sur la précision des énoncés. »

BBDSM
p. 2

2.2. *L'immersion, ce n'est pas une approche élitiste*

Contrairement à une préconception courante, l'immersion ne doit pas être une forme d'élitisme. on peut même parler de la dimension sociale D'EMILE. En effet, à l'heure où la connaissance (suffisante) d'une ou plusieurs langues étrangères est clairement un atout, souvent indispensable, dans le monde du travail, seuls les plus nantis peuvent bénéficier de séjours linguistiques et autres stages coûteux pour parfaire leurs connaissances linguistiques en dehors du cadre scolaire.

Or l'immersion, par son mode de fonctionnement, est accessible à tous les élèves et met la pratique intensive d'une langue étrangère à la portée des tous les jeunes qui le souhaitent, quels que soient ses milieux socio-économiques et socio-culturels. C'est ainsi que dans certains pays, des situations d'enseignement en immersion se rencontrent aussi dans des options du qualifiant. Les cours qui en font l'objet sont soit des cours à faible contenu matière, comme par exemple l'éducation physique soit des cours pratiques. On imagine le plus que cela peut représenter pour des jeunes qui se forment dans les filières économiques ou de l'hôtellerie. Bien entendu, comme tous les choix scolaires, l'immersion a ses exigences, en lien direct avec la nature des cours non-linguistiques dispensés en langue cible.

L'idée assez répandue que l'immersion est affaire d'élitisme trouve son origine dans son histoire propre :

« Loin d'être une nouveauté, l'EMILE s'utilise depuis déjà des siècles dans des formes d'éducation où l'apport en enseignement de langues étrangères vise chez certains élèves une capacité plurilingue, de parler au moins deux langues, en fin de scolarité.

Les sociétés de différents pays, sachant que certains citoyens devraient avoir *le don de la parole* en plusieurs langues, s'impliquent depuis longtemps dans différentes formes d'EMILE.

La possibilité de bénéficier d'une telle formation, cependant, était très souvent donnée à des groupes restreints de jeunes, sélectionnés - quelles qu'en aient été les raisons - pour faire partie des élites socio-économiques et politiques de la société. Autrement dit, en remontant dans le temps, même dans votre propre pays, vous trouverez probablement qu'à un moment donné, l'éducation était organisée dans le but de donner à une élite la capacité de parler certaines autres langues. Nous trouvons là le reflet de l'idée que seulement certaines personnes sont capables de bénéficier d'une formation supplémentaire en langues.

Même de nos jours, dans certaines sociétés européennes, des écoles privilégiées, souvent privées, parfois appuyées par le gouvernement, sont bien placées pour opérer une sélection.

(Mais) l'EMILE nous donne à tous l'occasion de nous défaire de ce système reçu en héritage, puisqu'il donne à chaque jeune, quelle que soit sa position sociale et économique, la possibilité d'acquérir et d'apprendre des langues étrangères de façon probante. Car aujourd'hui encore, la connaissance de langues étrangères peut être un atout majeur pour un jeune qui entre sur le marché du travail. »

BERTX
p. 9

« Comme le rappellent HAMERS & BLANC (2000), « dans toutes les cultures et à toutes les époques, les élites ont procuré une éducation bilingue à leurs enfants quand cela leur semblait nécessaire, soit en employant un professeur privé, soit en envoyant l'enfant dans une école pour l'élite, souvent dans un pays où la seconde langue est parlée. Dans la dernière partie du XXème siècle, certains groupes dominants ont adopté une façon plus démocratique d'assurer une éducation bilingue, c'est-à-dire les programmes d'immersion"(page 331).

BLOND
p. 29

Une enquête de l'INRA-BELGIUM (2001) auprès de 700 parents d'élèves scolarisés en Belgique, dont 404 en Communauté française, permet d'appréhender plus concrètement cette affirmation. Selon cette enquête, 4 élèves sur 10 bénéficient d'occasions d'apprendre les langues complémentaires à l'école, telles que des séjours à l'étranger, du parascolaire ou des stages de langue, pour un montant annuel moyen de 7.481 BF (185 €) en Communauté française et 11.973BF (297€) en Communauté flamande.

Face à cette situation peu équitable en matière d'apprentissage des langues modernes, les partisans de l'immersion voient dans celle-ci la possibilité d'un enseignement bilingue accessible à tous. L'immersion telle qu'elle est mise en pratique dans l'enseignement [...] en Communauté française joue-t-elle ce rôle de démocratisation de l'apprentissage des langues?

En Communauté française, la présence de sections immersives dans l'enseignement organisé ou subventionné, par définition gratuit, met l'enseignement bilingue à la portée des familles moins fortunées. Cependant, tant qu'il n'existe que quelques rares établissements pourvus d'une section immersive, le bénéfice de l'innovation reste dans une certaine mesure un privilège, même si celui-ci n'est pas de nature économique: privilège de ceux qui ont la chance d'habiter à proximité de l'une de ces écoles, ou privilège des parents suffisamment bien informés et prêts, par exemple, à inscrire leur enfant dans une école en immersion plusieurs années à l'avance. Plus les sections immersives seront nombreuses, plus l'intérêt de cette approche sera largement connu, et plus l'innovation deviendra accessible à tous les enfants. »

3. Retombées pour les élèves

3.1. *Bénéfices linguistiques... ou comment mieux connaître une langue II, mais aussi sa langue maternelle*

DUVER
p. 18

«Incontestablement, la seconde langue est mieux maîtrisée lorsqu'elle est utilisée pour apprendre d'autres disciplines scolaires que lorsqu'elle n'est apprise que pour elle-même. Il faut faire fonctionner ce nouvel outil de communication, cette langue 2, il faut s'en servir, c'est assurément la meilleure manière d'affiner son apprentissage. Mais il y a plus: on sait maintenant que l'apprentissage et l'usage scolaire d'une seconde langue en même temps que la première, est également utile au développement d'une meilleure maîtrise de celle-ci. Par exemple, les fameuses épreuves CE2/6e de français sont mieux réussies - toutes conditions égales par ailleurs au niveau des établissements, des enseignants, etc. - par des enfants en classes bilingues basques-françaises (50 % / 50 %) qu'en classes monolingues françaises.

DUVEJ
p. 41

La conscience métalinguistique que l'enseignement bilingue permet de développer explique largement ce phénomène. L'élève prend conscience (intuitivement d'abord, explicitement ensuite, pour peu que les maîtres s'engagent, s'ils le peuvent - ce qui est hautement souhaitable -, dans une perspective comparatiste) du fonctionnement des langues, donc de sa langue maternelle, et cette éducation linguistique est, parallèlement, très précieuse pour aborder une troisième langue (l'anglais ?), une quatrième, etc. C'est le « bilinguisme positif » (Lambert). Les performances en lecture, orthographe, connaissance lexicale et syntaxique, les capacités de traduction bien sûr, sont aussi à mettre à l'actif d'un enseignement bilingue, même chez des enfants à QI faible. »

« De plus, les compétences auditives et phonatoires sont améliorées. En effet, le jeune enfant, disposant d'une palette importante d'acquisition et de reproduction des sons, va pouvoir développer, dans l'enseignement bilingue, ces deux références phonatoires et les conserver. Alors que dans un enseignement monolingue, il y aura fixation sur un seul registre et en grandissant, l'enfant perdra cette compétence (on sait qu'il est très difficile d'apprendre une langue passé un certain âge).

HAZTT
pp. 16 -
17

L'enseignement bilingue est également un atout pour l'apprentissage de la lecture. Mais il faut s'entendre sur la définition de ce qu'est la lecture. Si la lecture c'est comprendre, c'est à dire acquérir du sens grâce à

l'écrit, avoir deux écrits comme référence est bien évidemment un atout supplémentaire. Deux écrits racontant la même histoire renvoient directement au sens sans passer par l'oral, qui est sûrement moins bien maîtrisé dans l'une des deux langues. La lecture va donc se trouver favorisée par l'étude simultanée de ces deux langues écrites. Ce fait est d'ailleurs observé depuis un certain nombre d'années dans les classes bilingues.

En tout état de cause, l'enseignement bilingue est une excellente approche de ce que l'on appelle une éducation linguistique. Car (les enfants) ont pris l'habitude, dès le début de leur pratique de la lecture et de l'écriture, de manipuler deux codes. Notons qu'il ne faut pas confondre langue et langage. Les langues sont des codes, des systèmes qui s'apprennent. Le langage, lui, est une fonction que tous les enfants en principe développent naturellement. Evidemment, quand on est monolingue, on confond les deux mots: langage et langue. Mais un bilingue, lui, en plus de sa fonction langage, dispose de deux codes ou 'boîte à outils' - les langues - pour développer cette fonction. »

3.2. Bénéfices culturels... ou comment développer des qualités d'ouverture et de tolérance

DUVER
p. 27

« On sait que la langue est porteuse d'une autre manière de découper le réel, qu'elle transmet des valeurs culturelles différentes, et l'enseignement bilingue ne peut qu'ouvrir aux autres, à d'autres manières de penser le monde. Il n'est pas besoin d'insister sur ce point, tant il a été développé, décrit et valorisé; et même s'il conviendrait sans doute, quelquefois, de nuancer des propos par trop optimistes, il est indéniable que l'enseignement bilingue élargit l'horizon culturel de l'élève. »

DUVEJ
p. 41

3.3. Bénéfices cognitifs... ou comment développer des capacités d'apprentissage

DUVER
p. 30

« C'est un fait que, sur ce point, il faut concentrer les énergies. Car il est certain que l'enseignement bilingue permet d'accroître les capacités d'apprentissage et le développement de l'alerte intellectuelle. Il y a lieu d'insister particulièrement sur ce point; car cela bouleverse tout ce que l'on disait jusqu'à maintenant, pour des raisons diverses mais surtout par mauvaise foi. »

HAZTT
p. 18

« Une valeur ajoutée d'EMILE fréquemment citée est l'impact sur l'amélioration des stratégies d'apprentissage, qui concernent le développement de capacités cognitives. Une exposition à une approche transdisciplinaire à travers des capacités spécifiquement liées à l'apprentissage des langues, pourrait favoriser le développement de

CEILR
p. 1

capacités de production liées à l'apprentissage d'un contenu. Ce but pourrait être atteint en associant de manière plus étroite à l'élaboration du curriculum des spécialistes de la langue source, de la langue cible et des disciplines. »

« Les enfants bilingues sont habitués à vivre dans une 'jungle sémiotique' leur permettant de ne pas s'arrêter sur des mots qu'ils ne connaissent pas ou dont le champ sémantique est différent d'une langue à l'autre. Bref, ils sont mieux 'outillés' pour comprendre des situations linguistiques nouvelles et mettent cette agilité intellectuelle au service d'une plus grande créativité. Ces arguments doivent être mis en avant pour convaincre que l'enfant a tout à gagner dans le cadre de l'enseignement bilingue.

Cependant, il subsiste des poches de résistance chez certains parents mais aussi dans le milieu enseignant. Ces personnes, sans doute mal informées, disent que cet enseignement ne serait pas à la portée des enfants issus des milieux défavorisés. Car déjà sous le couperet de l'échec scolaire, une langue de plus serait la cause d'une véritable ruine de leur avenir scolaire.

Un enseignement bilingue bien vécu par l'enfant apporte donc des bénéfices linguistiques, culturels et cognitifs. Et ceci, quelle que soit la deuxième langue enseignée: qu'elle soit proche du français sur le plan structurel comme dans le cas des langues romanes, ou bien fortement éloignée comme le basque ou le breton. Car on ne rencontre aucun problème de surcharge cognitive. »

« L'enseignement bilingue (...) est porteur de bénéfices cognitifs, longuement décrits par de nombreux auteurs et que l'on peut rapidement résumer de la manière suivante: le bilinguisme et l'enseignement bilingue développent des capacités d'abstraction (prise de conscience de l'arbitraire signifiant/signifié), des capacités à forger des concepts (exposition à des interactions linguistiques et culturelles), des compétences de traitement de l'information plus affirmées (perceptions plus vastes et plus fines, capacités d'écoute, d'attention, de vigilance), des qualités d'adaptabilité (alerte intellectuelle) mais aussi de créativité et de pensée plus ouverte et divergente. »

(Des) « observations, expérimentations, et analyses soulignent que les bilingues présentent une meilleure "flexibilité cognitive", des compétences perceptives plus grandes, des qualités d'écoute, d'alerte intellectuelle, d'attention, de vigilance, d'adaptabilité plus performantes. »

HAZTT
pp. 18 -
19

DUVEJ
p. 42

DUVER
p. 34

« Mais ces bénéfices potentiels, attendus, de l'enseignement bilingue, ne sont pas automatiques. Un certain nombre de conditions doivent être réunies pour les atteindre. »

N.B. voir le chapitre "Conditions de mise en œuvre".

DUVEJ
p. 42

« Nous sous-estimons souvent la capacité (...) d'apprendre des langues. Le cerveau dispose d'immenses possibilités du point de vue langagier. (...) Lorsque l'on apprend plusieurs langues, cela contribue au développement des processus de pensée, et c'est pourquoi on considère souvent comme un atout de « penser » en plusieurs langues.

BERTX
p. 9

Il faut donc savoir que la possibilité de parler plusieurs langues, même si ce n'est qu'à un degré très modeste, aura presque certainement des retombées favorables en ce qui concerne les processus de pensée du jeune. Envisager un même phénomène sous des angles différents, comme si l'on chaussait différentes paires de 'lunettes langagières', peut avoir des répercussions très intéressantes sur nos façons de réfléchir et de comprendre. Autrement dit, la possibilité de formuler ses idées à l'aide de langues supplémentaires avantagerait un jeune sur le plan de la réflexion et donc dans ses études.

L'EMILE ne cherche donc pas à améliorer uniquement la compétence linguistique. A cause de la variété d' 'horizons conceptuels' résultant du travail en langue étrangère, l'EMILE peut aussi influencer sur la conceptualisation, littéralement, *la façon dont nous réfléchissons*. Être capable de réfléchir à quelque chose dans plusieurs langues peut enrichir notre compréhension des concepts et aider à augmenter nos ressources de structuration conceptuelle. Il en résulte une meilleure association de concepts différents qui permet à l'apprenant d'avancer vers un niveau plus sophistiqué dans l'apprentissage en général.

Avec l'EMILE, nous fournissons un cadre où l'attention de l'élève porte sur une forme d'activité d'apprentissage autre que la langue en elle-même. Ce que nous faisons donc, c'est d'offrir l'occasion d'apprendre à « réfléchir » dans cette langue, plutôt que d'apprendre seulement la langue elle-même en tant qu'objet principal d'apprentissage. »

« Aujourd'hui, les résultats de nombreuses recherches (voir notamment une recherche menée par l'Université de Bâle (Georges Lüdi, Université de Bâle L'enfant bilingue: chance ou surcharge?) permettent les affirmations suivantes:

HAZTT
pp. 21 -
22

- Les enfants bilingues disposent d'une faculté à la pensée créative accrue. Ils réussissent significativement mieux dans des tâches où il

ne s'agit pas de trouver LA réponse correcte à une question, mais d'imaginer une multitude de réponses, p.ex. imaginer un maximum d'usages intéressants et inhabituels pour une tasse (Baker 1988, Ricciardelli 1992).

- Leurs facultés métalinguistiques sont plus avancées que celles de leurs pairs unilingues. Cela signifie une meilleure compétence analytique, mais aussi et surtout un contrôle cognitif supérieur des opérations linguistiques (Bialystok 1987, 1988). Cela entraîne des avantages lors de l'acquisition de la littératie et de meilleures chances de succès scolaire.
- Ils disposent d'une meilleure sensibilité communicative dans la mesure où ils perçoivent mieux des facteurs situationnels et y réagissent plus rapidement pour corriger des erreurs de schématisation et de comportement (Ben-Zeev, 1977). On pense que ceci est dû à la nécessité de déterminer rapidement, à partir d'indices divers, le choix de langue approprié à une situation (Baker 1996 136).
- Dans des tests de perception spatiale, ils obtiennent de meilleures performances. Ainsi, des enfants bilingues sont mieux capables de retracer des figures emboîtées (embedded figure test) (Witkin et al. 1971), ce qui signifierait une clarté cognitive et une capacité d'analyse supérieures.

Ces avantages des enfants bilingues pourraient s'expliquer par des expériences culturelles plus variées et par la nécessité de choisir et d'alterner ('code-switcher') entre deux langues. En suivant Vygotsky, on ajoutera une distanciation accrue par rapport à la langue: l'enfant est conscient de la relativité de la grille conceptuelle à travers laquelle une langue particulière verbalise le monde parce qu'il en utilise deux ou plusieurs. Cela lui confère une capacité d'abstraction accrue et une plus grande facilité à manipuler les catégories (Vygotsky 1985, Diaz/Klingler 1991). »

3.4. La motivation de l'apprenant

Comme l'indiquent plusieurs sources,

« il s'avère que l'usage de la langue étrangère intégré à l'apprentissage de disciplines non-linguistiques, non seulement permet des progrès dans l'apprentissage des langues mais aussi renforce la motivation des élèves à continuer l'étude de langues étrangères. »

TEL2L

« L'utilisation des langues étrangères dans des situations qui apparaissent plus pratiques aux élèves et qui sont utilisées sur des supports 'réels', autres que ceux écrits spécifiquement pour les classes de langues (qui peuvent apparaître artificiels aux élèves), peut accroître un intérêt personnel dans la pratique de la langue, et amoindrir les stéréotypes négatifs considérant la pratique de la langue comme une pratique 'élitiste'.

L'utilisation active et fonctionnelle d'une langue étrangère pour comprendre et s'exprimer dans le cadre d'un cours (spécifique) peut augmenter la confiance de l'élève, si l'accent n'est pas prioritairement mis sur la correction de la langue mais sur le contenu de la séquence de cours (de la discipline travaillée).

Une approche de l'enseignement multilingue au niveau de l'établissement grâce au CLIL, met dès lors l'accent, non plus sur la "langue" mais sur la "communication", permettant aux élèves qui y ont accès et en font l'expérience, d'utiliser un plus large éventail de styles de communication. »

« Quel que soit l'âge de l'apprenant, EMILE contribue à l'apprentissage réussi d'une langue dans la mesure où il donne l'occasion de pratiquer cette langue dans une situation naturelle, dans le cadre d'autres formes d'apprentissage. Cette utilisation naturelle d'une langue peut avoir un effet positif sur la motivation, sur la faim d'apprendre des langues. Le naturel, la situation authentique que fournit l'EMILE - qu'il s'agisse de l'apprentissage de la langue ou de celui de la matière enseignée dans cette langue - explique son accueil favorable et son importance grandissante. »

« De même qu'un enfant peut montrer des capacités de communication extraordinaires avec un vocabulaire très limité, nous pouvons nous exprimer dans différentes langues avec beaucoup de succès, même si notre grammaire est défectueuse, que nous avons peu de mots à notre disposition, que notre prononciation est plutôt approximative. Nous devrions tous nous insurger contre l'idée selon laquelle 'j'attends d'être assez bon dans la langue avant de m'en servir'. Au contraire, nous devrions nous servir de la langue comme outil de communication et d'apprentissage dès que possible.

La pratique d'EMILE peut aider dans ce sens. Elle peut nourrir de l'assurance chez les jeunes qui constatent par eux-mêmes que la réussite, même modeste, est possible et qu'ils se trouvent vraiment sur le chemin des progrès. L'astuce, c'est de tirer profit des attitudes positives qu'ils peuvent manifester envers les langues - que ce soit à

HAZTT
p. 27

BERTX
p. 3

BERTX
p. 8

cause de l'EMILE ou non - et d'utiliser cette motivation pour obtenir les meilleurs résultats possibles, dans l'apprentissage de la langue et dans l'apprentissage de la matière enseignée à travers cette langue. »

4. Retombées plus larges

4.1. *Les effets pédagogiques secondaires positifs*

« Langue et communication constituent un des aspects les plus complexes du comportement humain. Notre envie de mesurer la réussite en termes de résultats d'examens, par exemple - une partie fondamentale de la culture scolaire - nous empêche parfois de voir d'autres qualités d'apprentissage qui peuvent comporter de grands avantages pour tout le monde. »

BERTX
p. 8

« Nous avons aussi été surpris de constater que beaucoup d'auteurs trouvaient que l'introduction de l'enseignement bilingue avait conduit certains enseignants à être plus conscients de leurs méthodes pédagogiques et à améliorer la qualité de leur enseignement. Une approche plus centrée sur l'apprenant, une conscience accrue des méthodes d'enseignement, une utilisation plus intensive de matériel audiovisuel et des travaux interdisciplinaires plus fréquents semblent être les effets secondaires positifs de l'introduction de l'enseignement bilingue. »

F,C&C
pp. 195
- 196

4.2. *Le plurilinguisme, option centrale de l'intégration européenne*

« La globalisation des affaires, du commerce et de l'industrie rend impérative pour tous, la connaissance des éléments de base d'une ou plusieurs langues dès la fin des études secondaires, afin de s'assurer une préparation adéquate au monde du travail dans toute l'Union. Le plurilinguisme des Européens et Européennes est la condition centrale de l'intégration européenne réussie. »

HAZTT
p. 5

« Avant de tenter d'illustrer les réussites notables de ce système dans des études de cas, provenant de divers pays et régions d'Europe et de différents types d'établissements scolaires, il est nécessaire d'examiner les questions clé associées à l'éducation bilingue pour mieux évaluer l'importance de celle-ci et l'impact qu'elle aura à l'avenir sur l'apprentissage interculturel, la compréhension mutuelle et la communication entre les citoyens européens au cours du nouveau millénaire. »

TEL2L

« C'est par la connaissance de plusieurs langues que la conscience de soi, l'identité et la compétence sociale des jeunes européens seront consolidées. La compétence linguistique a pour effet une flexibilité intellectuelle - condition indispensable pour s'imposer dans un monde en constante évolution.

HAZTT
p. 5

Les besoins linguistiques et scolaires très diversifiés de la majorité des citoyens européens sont mis en évidence dans le Livre Blanc publié par la Commission Européenne en 1995. La promotion de capacités trilingues pour un maximum de personnes, l'accent mis sur l'enseignement précoce d'une seconde langue et l'encouragement de l'enseignement de matières non-linguistique (CLIL/EMILE) par le biais d'une seconde langue en sont les éléments moteurs. »

« On ne cesse de nous parler des façons dont nos sociétés changent, et particulièrement des changements occasionnés par les processus d'intégration dans le cadre de l'Europe. L'utilisation des nouvelles technologies, à elle seule, réduit constamment les distances à travers le monde - un monde où il devient de plus en plus évident que le fait de savoir parler plusieurs langues est un avantage considérable. C'est cette réalité, ainsi que les connaissances affinées apportées par les dernières recherches dans les champs de l'acquisition et de l'apprentissage des langues, qui provoquent un tel intérêt pour l'EMILE. »

BERTX
p. 10

« Nous connaissons les avantages sociaux, économiques et culturels qu'entraîne la promotion du plurilinguisme par l'apprentissage des langues à tous les niveaux de notre société. L'EMILE nous propose un moyen supplémentaire de donner à nos jeunes l'occasion d'améliorer leurs capacités dans les langues étrangères, et d'en tirer profit dans leur vie, aujourd'hui et demain. »

BERTX
p. 11

5. Les difficultés et défis...

5.1. A divers niveaux

Selon les chefs d'établissement, l'organisation d'un enseignement bilingue entraîne des difficultés et des exigences d'ordre divers. En voici une liste (non exhaustive) dont les points les plus délicats sont développés ci-après.

- gérer les relations entre les enseignants d'immersion et les parents ;
- établir de bonnes relations entre les enseignants d'immersion et les autres enseignants de l'école ;
- intégrer les enseignants d'immersion à l'équipe éducative en place ;

Cf.
BLOND
pp. 25 -
27

- affecter des locaux adéquats aux classes d'immersion ;
- apporter un soutien pédagogique aux enseignants d'immersion ;
- empêcher le développement d'une concurrence entre la section francophone et la section immersive ;
- recruter un enseignant possédant les titres requis pour enseigner en immersion / en assurer le remplacement éventuel ;
- assurer la qualité pédagogique des cours en immersion ;
- équiper la section immersive de documents en langue cible ;
- s'assurer que tous les membres de l'équipe éducative soient partie prenante dans le projet immersion ;
- trouver des informations nécessaires pour adapter ses pratiques en tant que directeur aux particularités de l'immersion ;

D'autres difficultés concernent plus directement les enseignants; ce sont par exemple le fait que:

- les supports pédagogiques adéquats sont toujours à adapter ou à développer,
- l'évaluation doit être repensée et gérée en fonction des deux objectifs qui s'articulent dans les cours en immersion.

Par ailleurs, il reste aussi des problèmes qui dépassent les établissements mais auxquels ils sont néanmoins confrontés. On pense entre autre ici à la certification officielle de la plus-value linguistique acquise par les élèves durant les années d'étude dans une section d'immersion.

On le voit, de nombreux points posent problème tant au niveau organisationnel qu'au point de vue institutionnel. Quelques uns méritent qu'on les développe davantage.

5.2. La gestion locale

Il faut noter que la direction d'un établissement qui veut "se lancer" dans l'immersion doit savoir que ce choix aura des implications dans la gestion de l'école: ainsi, à titre d'exemple, elle devra être attentive à susciter auprès de tous la collaboration entre enseignants hors et en immersion, à soutenir et encourager les projets interdisciplinaires,...; au niveau de la gestion du personnel, la direction devra négocier des glissements d'attribution et anticiper des départs pour introduire de façon opportune les nouveaux collègues venus pour l'immersion.

5.3. Le recrutement des enseignants

Le problème du recrutement des enseignants et de la reconnaissance de leurs qualifications (formation initiale et continue) devrait faire l'objet d'une prise de conscience et d'une décision au niveau politique.

« Pour recruter des enseignants d'immersion, les directeurs recourent à des stratégies variées: des appels aux instituts de formation des maîtres, tant en Communauté française, qu'en Communauté flamande ou à l'étranger (Angleterre principalement), des annonces dans les médias (presse écrite et radio), l'utilisation de l'Internet, le recours à des organismes officiels en charge des questions relatives à la recherche d'emploi ou des relations internationales. De façon plus informelle, ils utilisent aussi le bouche à oreille et sollicitent les personnes déjà en place et susceptibles de connaître d'autres candidats. »

BLOND
p.25

5.4. La formation initiale et continue des enseignants

« La qualification des enseignants est un problème clé pour la plupart des pays. Même dans les pays où les enseignants peuvent obtenir une bivalence dans une discipline et dans une langue (comme en Allemagne ou en Autriche), il est nécessaire de développer davantage les programmes de formation initiale et continue pour préparer les enseignants aux exigences spécifiques de l'enseignement d'une discipline dans une langue étrangère. Il ne suffit pas nécessairement d'être familiarisé à la fois avec la langue cible et la discipline non linguistique pour faire un bon enseignant bilingue. Il y a également un certain nombre de questions pédagogiques et didactiques qui doivent être prises en considération.

F,C&C
pp. 193
- 194

Dans les pays où la bivalence est impossible, les établissements ont souvent des difficultés à trouver des locuteurs natifs ayant la qualification adéquate pour enseigner dans le cadre des exigences des programmes scolaires nationaux. Lorsque les établissements trouvent des locuteurs natifs qui conviennent, ils peuvent se heurter, à toute une série de difficultés logistiques et juridiques pour les engager. Dans ces pays, les enseignants d'une discipline qui ne sont pas des locuteurs natifs ont souvent un immense besoin de formation dans la langue cible, et les locuteurs natifs ou non-natifs pourraient tirer profit d'une formation initiale ou continue en méthodologie de l'enseignement bilingue. »

« Aucun des professeurs de ces deux types n'aura été formé aux méthodes pédagogiques particulières à l'éducation bilingue, domaine qui commence seulement à émerger et qui forge peu à peu sa propre identité. Même dans des pays où les classes bilingues existent depuis quelques 35 années, comme c'est le cas en Allemagne, il n'a jusqu'à présent pas été tenu compte dans les programmes de formation pédagogique des besoins particuliers à ce domaine. Ce sont les professeurs des établissements possédant une section bilingue qui ont dû arriver à des solutions pragmatiques et développer leurs propres méthodes, souvent peu systématiques, fort individuelles et pourtant tout aussi souvent extrêmement efficaces en raison des années d'expérience qu'ont ces professeurs. Il est évident qu'une formation des professeurs orientée vers l'éducation bilingue et répondant d'une manière spécifique aux besoins de ces classes est nécessaire. »

TEL2L

5.5. L'évaluation et la certification

Comment valoriser officiellement le 'plus' linguistique qui découle logiquement de l'approche par immersion ?

« Presque tous les pays semblent concernés par la certification, et indiquent clairement qu'ils n'ont pas encore trouvé une forme satisfaisante ou normalisée de reconnaissance officielle des performances des élèves. Les approches allemande et française fournissent un exemple intéressant d'accords bilatéraux, accords autorisant les élèves à poursuivre des études supérieures dans le pays partenaire. Mais la plupart des pays ont un sentiment de frustration lorsque les examens ne peuvent être passés dans la langue cible et que les programmes qui varient énormément d'un établissement à l'autre ne leur permettent pas d'offrir une forme de certification standard. On craint beaucoup que, sans une certification officielle, les élèves ne soient pas assez motivés pour terminer leurs programmes bilingues. L'expérience allemande (où 25% des élèves des sections bilingues seulement continuent vers leur 'Abitur' à moins qu'ils aient l'option 'Abitur/Baccalauréat') et l'expérience britannique (où l'inquiétude porte sur le fait que les programmes ne pourront pas continuer si les IGCSE ne sont plus proposés dans la langue cible) semblent accréditer cette théorie. »

F,C&C
p. 193

« Il devrait y avoir reconnaissance formelle au niveau national des acquis de l'apprenant engagé dans certains types d'EMILE exigeant une activité intensive. Ce genre de documentation devrait être reconnue par des autorités et des institutions au niveau transnational. »

CEILR
p. 1

« Quant à l'évaluation des résultats scolaires, il faut y vérifier l'influence de la compétence linguistique sur la performance non-linguistique. Des erreurs formelles (par exemple grammaticales) peuvent être classifiées assez facilement (ou même négligées); tandis que l'évaluation pose des problèmes, s'il s'agit d'une matière complexe qui exige forcément une réalisation linguistique complexe. Or, les élèves seraient bien capables de s'exprimer de façon complexe dans leur langue maternelle, mais pas dans la langue étrangère.

HAZTT
p. 7

En tout cas, il est indispensable de fixer les critères de l'évaluation dès le début de l'apprentissage et d'en tirer un consensus. L'enseignant est ainsi forcé à la réflexion et à la formulation des sujets 'd'exams'. »

« L'Evaluation de la performance EMILE d'un apprenant devrait tenir compte de la dualité contenu-langue inhérente à beaucoup de modèles d'EMILE. L'apprentissage pédagogique intégré devrait être évalué à l'aide d'outils d'évaluation intégrés. Une évaluation portant seulement sur le contenu d'un texte d'examen ou seulement sur la langue nie la dimension transdisciplinaire d'une approche EMILE. Il y a lieu d'élaborer des outils d'évaluation qui permettent à des apprenants de montrer l'étendue de leurs connaissances et de leurs capacités par rapport aux contenus et par rapport à la langue. »

CEILR
p. 1

5.6. Le matériel didactique

« Pour de nombreux professeurs, les classes bilingues représentent un véritable défi car il leur faut résoudre des problèmes qui se situent hors des sentiers battus, en matière de méthode, de contenu, de langue, et enfin et surtout, de recherche de matériaux appropriés. Les matériaux authentiques utilisés dans le pays où la langue cible est parlée est assez facile à obtenir, du moins pour le professeur motivé et qui voyage à l'étranger. Il sera toutefois rarement possible de l'utiliser tel quel en classe car les manuels en langue originale seront trop difficiles pour les élèves. Un travail supplémentaire est donc nécessaire de la part du professeur pour adapter ces matériaux authentiques au niveau linguistique de sa classe. De plus, l'abord de la discipline, particulièrement dans des matières telles que l'histoire et la géographie, sera très souvent différent. D'autre part, des matériaux authentiques ajoutent à la dimension internationale et interculturelle qui est un objectif de l'éducation bilingue. C'est donc un équilibre délicat et le professeur devra évaluer les mérites de l'emploi de ces matériaux dans sa classe. »

TEL2L

« Trouver les matériaux didactiques adaptés à l'enseignement bilingue est une pierre d'achoppement pour les établissements de chaque pays. Il est extrêmement difficile pour les établissements de trouver les manuels et autres supports pédagogiques dans la langue cible qui couvrent les thèmes que leurs programmes nationaux nécessitent. Même s'ils trouvent des manuels couvrant les thèmes exigés, ils sont souvent 'confrontés à des divergences entre les capacités cognitives et linguistiques de leurs élèves. Les manuels adaptés à l'âge des élèves du pays où l'on parle la langue cible utilisent une langue trop compliquée pour les élèves bilingues. Les enseignants dépensent beaucoup de temps et d'énergie pour rassembler, photocopier et traduire divers passages de différents manuels pour en faire un programme cohérent. Bien que certaines initiatives intéressantes, telles que la création de groupes de travail où les enseignants collaborent à la création de matériaux standard pour sections bilingues, de même que la 'banque de documents' centralisée aux Pays-Bas, puissent aider les enseignants, il est nécessaire de trouver davantage de solutions permanentes et professionnelles. »

F,C&C
p. 194

« On pourrait se demander si les éditeurs de livres de classe ont déjà découvert un nouveau marché dans ce domaine. En fait, peu d'entre eux semblent en tenir compte car, en matière de rentabilité, il existe un cercle vicieux. Jusqu'à présent l'enseignement en classe bilingue n'est pratiqué qu'à une échelle peu importante et par conséquent les ouvrages publiés dans ce domaine ne se vendront qu'en petit nombre. Les enseignants, d'autre part, hésitent à mettre en place un programme d'éducation bilingue en raison du choix très limité de matériaux. Cette situation demande que les centres de formation pédagogique interviennent et, en collaboration avec des enseignants expérimentés en matière d'éducation bilingue, élaborent des matériaux qui allient authenticité et niveau linguistique appropriés. »

TEL2L

« La plupart des pays bénéficient de certains financements des autorités locales ou nationales, ou de subventions ad-hoc, mais bien souvent cela ne couvre qu'une petite partie des frais auxquels les établissements doivent faire face, et la majorité des parties engagées ont l'impression qu'il pourrait ou devrait y avoir plus de financements disponibles. Beaucoup de programmes bilingues semblent dépendre de l'enthousiasme et du dévouement d'un petit nombre d'enseignants prêts à sacrifier leur temps libre sans aucune compensation. Sans financement structuré continu et sans soutien les programmes bilingues

F,C&C
p. 195

risquent fort de s'effondrer dès que ces quelques personnes dévouées seront mutées dans d'autres établissements ou seront épuisées par ce trop-plein de travail. »

5.7. Le soutien institutionnel

Enfin, si

« à peu près tous les auteurs indiquent qu'il existe une forme de soutien gouvernemental ou ministériel pour le développement de l'enseignement bilingue dans leurs pays, certains prétendent que le gouvernement pourrait rendre service aux établissements en "joignant le geste à la parole" (...). »

F,C&C
p. 193

6. Les questions

6.1. Des questions générales

Partout où il est question d'immersion linguistique, les mêmes questions de fond surgissent et font débat...

« Q : Comment présenter l'immersion aux parents? Comment tenir compte du public? »

R: Madame Do Coyle insiste beaucoup sur deux éléments dans cette présentation: la cohérence du dispositif proposé et son enracinement dans le contexte local. La réponse met aussi en évidence combien les parents sont à impliquer dans le pilotage local. (chez nous, le conseil de participation devrait donner réponse à cette attente).

Q: Quelle plus-value génère un dispositif d'immersion?

R: Lorsqu'il est question de plus-value dans un tel dispositif, on pointe essentiellement deux aspects: un aspect pédagogique et un aspect éducatif. Plus explicitement, Emile va certainement améliorer:

- la connaissance linguistique et plus particulièrement le développement de l'expression et de la conversation. La langue étant utilisée comme un outil de communication requiert certes des connaissances en vocabulaire mais réclame une assez grande concentration qui n'est pas sans effets dans d'autres apprentissages;
- la conceptualisation par le fait des diverses approches et des différentes stratégies mises en œuvre lors des apprentissages;

COYLE

- la méthodologie personnelle de l'élève;
- la communication avec l'entourage;
- ...

Q: Quels types d'élèves s'engagent dans un tel dispositif?

R: Au début de l'expérience, dans les écoles pilotes, on rencontrait un public plus doué. Ce n'est plus le cas aujourd'hui, on y trouve davantage un public plus hétérogène. Cette nouvelle situation est bénéfique puisqu'elle produit aussi des effets positifs, en particulier, en résolvant quelques difficultés d'apprentissage de la langue maternelle rencontrées chez certains élèves.

Q: Avez-vous une expérience avec des élèves étrangers?

R: Oui, des demandeurs d'asile par exemple. C'est une belle occasion de transférer dans des situations moins académiques.

Q: Comment accompagner les élèves qui rencontrent des difficultés?

R: Le système réclame une bonne maîtrise de la pédagogie différenciée. En effet, la première remédiation est intégrée dans le dispositif d'apprentissage. C'est ainsi qu'un élève qui rencontre quelques difficultés d'expression dans la langue cible, peut répondre durant une période déterminée dans sa langue maternelle ou encore, on utilise des stratégies (...) pour codifier la prise de parole dans l'une ou l'autre langue...

Q: Que pensez-vous de la formation des professeurs?

R: (Ce qui précède) fait apparaître qu'à côté d'une formation didactique solide, il faut aussi développer une formation à la communication des professeurs lors d'un accompagnement complémentaire fort utile.

Madame Do Coyle montre que la formation initiale des professeurs peut aussi être développée en immersion: ainsi un professeur peut avoir une formation initiale en histoire-géographie en langue allemande. De plus, elle souligne l'importance d'une formation continuée en lien avec la formation initiale. Mais il faut dire qu'il n'y a pas de recettes-miracles qui peuvent garantir un effet préétabli.

La formation continuée doit assurer les liens entre les cadres théoriques donnés en formation initiale et la pratique de terrain. »

Q: A quel âge (introduire l'immersion) ?

R: Il n'y a pas d'âge standard optimal pour CLIL/EMILE – cela dépend de la situation. Une introduction précoce à une exposition faible est de plus en plus mise en cause comme avantageuse. L'important est que toute expérience d'apprentissage linguistique précoce soit largement naturelle et authentique.

Cf.
MARSH
pp. 65-
88

Q: Y a-t-il une menace pour la langue maternelle?

R: Il n'y a pas de preuve absolue qui soutienne le point de vue selon lequel une exposition faible à moyenne par le biais de CLIL/EMILE menace le développement de la langue maternelle. Il faut aussi noter que CLIL/EMILE fait fréquemment appel au principe de "translanguaging" selon lequel à la fois la langue-cible et la langue maternelle sont utilisées activement dans la classe. Une recherche longitudinale a été alimentée par une analyse globale (aux Pays-Bas); celle-ci révèle qu'après six ans de CLIL/EMILE à exposition moyenne, il y a une amélioration de la langue maternelle, le néerlandais, et de la langue-cible, l'anglais.

Q: Quelles compétences transversales sont visées pour l'apprenant?

R: Des indices montrent que certaines compétences transversales peuvent être acquises grâce à CLIL/EMILE parce que le langage est un des principaux moyens pour manipuler et s'approprier de nouveaux concepts. Il y a un intérêt considérable en terme de bénéfices pour les apprenants capables de manipuler des concepts à la fois dans la langue première et dans la langue-cible.

Grâce à la méthodologie mise en oeuvre, les différents types de CLIL/EMILE conviennent clairement aux différentes capacités des apprenants. Ce qui est particulièrement intéressant pour les apprenants, c'est la valeur ajoutée de cette approche en termes d'amélioration des savoirs et compétences.

Q: Quelles démarches "Assurance qualité"?

R: Toute procédure d'évaluation de la qualité doit être intégrée dans une démarche d'assurance qualité. Cela doit être situé dans un contexte local et de préférence en lien avec les découvertes de la recherche faites à l'intérieur du pays et à l'étranger. Une telle procédure présuppose non seulement une série d'objectifs consensuels pour CLIL/EMILE ainsi qu'une évaluation régulière des résultats, mais également un système d'audit. Dans un processus d'assurance qualité, c'est au stade de l'audit que les résultats des évaluations sont généralement interprétés, avec en corollaire des auditeurs qui ont l'autorité nécessaire pour ajouter, ajuster ou supprimer des objectifs et des procédures d'évaluation en fonction des besoins. Quelques pays européens appliquent ce type d'assurance qualité au niveau national, régional ou fédéral parce que bien souvent l'expérimentation de CLIL/EMILE y est relativement nouvelle. Des entités centrales n'ont pas encore décidé de proposer ce type de service qui apporterait, non seulement, des éléments issus de la recherche locale permettant de prendre des décisions, mais aussi un système d'aide et de soutien pour s'assurer que la qualité est atteinte et maintenue. »

6.2. La Foire Aux Questions des parents

De leur côté, avant d'inscrire leur enfant dans un projet d'immersion précoce ou tardive, les parents se posent habituellement une série de questions. Ce sont généralement les suivantes:

« *Q : Est-ce que le fait d'apprendre à travers une langue étrangère peut poser problème au niveau de la langue maternelle?*

R : Avec l'EMILE, le développement de la langue maternelle est une question de la plus grande importance. N'oubliez pas que dans l'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère, l'objectif n'est pas seulement d'apprendre une langue étrangère, mais aussi d'améliorer les compétences de votre enfant dans sa langue maternelle.

Au départ, un enfant mélange les sons et les mots quand il utilise plusieurs langues. Pendant qu'il apprend à maîtriser deux langues, il y a un certain degré d'*interférence*, qui se produit quand les éléments d'une langue sont utilisés alors qu'on en parle une autre. L'interférence fait partie du processus normal de l'apprentissage d'une langue, et ne signifie pas qu'il y a un problème, sauf si elle se produit à une fréquence inacceptable.

Q : Est-ce que mon enfant apprendra la matière avec la même efficacité que s'il apprenait uniquement en langue maternelle?

R: Oui, mais le processus de l'apprentissage peut ralentir, en particulier au début. Mais il est même possible que l'apprentissage soit plus efficace lors de l'utilisation d'une langue étrangère. Cela peut se produire parce que l'enfant travaille davantage sur le décodage en langue étrangère, parce que le professeur souligne les points à retenir, ou bien pour d'autres raisons telles qu'une plus grande motivation inspirée par le sentiment de plaisir qu'éprouve l'enfant.

Q : Et si mon enfant n'est pas aussi doué en langues que les autres enfants de la classe?

R: Chacun a des capacités différentes quand il s'agit de la maîtrise d'une langue, quelle que soit cette dernière. Une classe EMILE se composera toujours d'élèves hétérogènes, non seulement du point de vue de la langue étrangère, mais aussi du point de vue d'autres formes de connaissances et d'aptitudes. Un des éléments clés de la méthodologie EMILE exige que les élèves se servent de la langue en interagissant les uns avec les autres pendant le cours, pour que chacun aide l'autre à apprendre. Tous les élèves peuvent tirer bénéfice de l'EMILE, et pas seulement ceux que nous estimons doués pour les langues.

BERTX
pp. 12 -
16

Q : Est-ce que mon enfant devrait déjà avoir une expérience de la langue étrangère, par exemple, en ayant vécu à l'étranger, ou en l'ayant parlée avec des membres de la famille ou des amis avant de démarrer dans une classe EMILE?

R : Chaque classe EMILE devrait démarrer à un niveau qui convient aux élèves concernés. Beaucoup de classes démarrent en se basant sur l'hypothèse que les élèves n'ont pas de connaissances préalables de la langue. Une expérience préalable peut aider, mais elle ne constitue pas un pré-requis.

Q : Est-ce que mon enfant deviendra bilingue s'il fréquente une classe EMILE?

R: Dans le sens le plus large du terme, une personne bilingue est quelqu'un qui sait parler deux langues, même à un degré restreint. On utilise de plus en plus souvent le terme plurilingue pour décrire une personne qui sait parler plus de deux langues, à des degrés variables.

Autrefois on considérait comme bilingue une personne qui sait parler deux langues aussi bien que s'il s'agissait de sa langue maternelle. Mais cette définition ne tient pas compte de toutes les différentes sortes de connaissances et d'aptitudes qui entrent en jeu quand nous utilisons une langue étrangère. Autrement dit, une personne bilingue, c'est quelqu'un qui est capable d'utiliser plus d'une langue dans certaines circonstances. Par exemple, il se peut qu'il sache bien s'exprimer à l'oral dans une langue, mais qu'il sache mieux lire et écrire dans l'autre.

Q : Mon enfant aura-t-il plus de travail, et éventuellement plus de stress à gérer s'il fait partie d'une classe EMILE?

R : Il est possible que la classe EMILE soit perçue par votre enfant comme plus «exigeante», puisque le simple fait d'écouter, de lire et de parler en langue étrangère est fatigant tant qu'on n'en a pas pris l'habitude. Il est donc possible qu'il ait l'impression que la charge de travail soit plus lourde, mais c'est à l'école de vérifier qu'elle reste à un niveau acceptable. Rappelez-vous que certaines activités sont perçues comme distrayantes, d'autres comme ennuyeuses. Si votre enfant a plaisir à expérimenter l'EMILE, une charge de travail supplémentaire ne sera pas perçue comme problématique.

Q : Quel est le rôle des parents par rapport à l'EMILE?

R: Comme c'est le cas avec tout ce qui touche à l'éducation de leur enfant, les parents doivent s'impliquer dans le processus EMILE, et fournir un soutien pertinent à chaque fois que cela leur est possible. L'expression "s'intéresser activement" résume l'essentiel de leur rôle,

non seulement au début de l'EMILE, ou à la fin, mais tout au long du processus. S'intéresser activement signifie que les parents discutent avec leur enfant pour partager en permanence pendant le déroulement de l'EMILE les succès comme les soucis. En ce qui concerne plus particulièrement les jeunes enfants, les parents doivent garder à l'esprit que, si l'EMILE a lieu à l'école, c'est avant tout à la maison que l'enfant développe ses capacités de communication, surtout en ce qui concerne sa langue maternelle

Q : Aurai-je des dépenses supplémentaires en fournitures scolaires si mon enfant fréquente une classe EMILE ?

R : Cela dépend de la politique de l'école en ce qui concerne la mise à disposition

de matériel scolaire. Si vous souhaitez encourager activement l'utilisation de la langue EMILE chez vous, cela peut entraîner des coûts supplémentaires; on pense par exemple aux frais liés à une connexion internet ou à la télédistribution, à des abonnements de journaux ou à des visites ou des échanges organisés par l'école.

Q: Est-ce que l'enseignant aura recours à la langue maternelle si les difficultés que rencontre un enfant dans la langue EMILE l'empêchent de comprendre le contenu?

R : La plupart des classes EMILE ont recours à deux langues, la langue maternelle des élèves, et la langue EMILE. C'est une des raisons pour lesquelles le mot intégration fait partie du sigle EMILE: la méthode prévoit de passer d'une langue à une autre en fonction des besoins de l'apprentissage.

Q : Est-ce que l'EMILE encourage une politique multiculturelle qui reconnaît toutes les langues parlées à l'école, ou est-ce qu'il se concentre uniquement sur la langue EMILE?

R : Une classe EMILE travaille avec une langue étrangère, mais en combinaison avec la langue de l'environnement. Ainsi, dans une école au Portugal, la langue EMILE serait par exemple le français, et l'autre langue le portugais. Néanmoins, un des effets principaux de l'EMILE est non seulement d'asseoir la compétence dans ces deux langues, mais aussi de mettre en place une attitude positive permettant la réussite dans l'apprentissage des langues en général. Ainsi, très souvent, la langue EMILE servira de tremplin, permettant au jeune de s'intéresser aux autres langues.

De même, l'EMILE contribuera à la mise en valeur de la langue maternelle si celle-ci n'est pas la langue utilisée dans la société environnante. »

6.3. La Foire Aux Questions du monde de l'école

« *Q* : Est-ce que les locuteurs natifs sont les enseignants idéaux pour CLIL?

R : Il ne faut pas supposer a priori que les locuteurs natifs soient les meilleurs enseignants en raison de leur compétence linguistique. Les résultats dépendent aussi d'autres facteurs, comme par exemple de la compétence (...) » dans la discipline enseignée, « de la connaissance de barrières linguistiques, de la capacité d'adapter le rythme aux données actuelles.

Dans l'enseignement par la méthode (...) » immersive, « l'enseignant n'est pas l'unique modèle linguistique. La communication parmi les élèves se déroule aussi dans la langue étrangère. En plus, les élèves se servent des divers média et de matériel préfabriqué. Cela contribue au changement du rôle de l'enseignant qui initie et accompagne l'apprentissage en classe. Ainsi les élèves s'apercevront que l'enseignant lui-même est apprenant.

De nombreuses classes européennes sont peuplées d'élèves de langues maternelles différentes. Par conséquent une conscience linguistique et la réflexion sur l'usage de la langue maternelle et étrangère sont de plus en plus indispensables. C'est justement cette conscience qui qualifie les enseignants de langue étrangère mieux que les locuteurs natifs.

Q : Quel rôle est attribué aux enseignants de langues étrangères?

R : Si la méthode veut s'intégrer avec succès, la collaboration entre enseignants de matières non-linguistiques et linguistiques est indispensable. Les enseignants de langues étrangères devraient y voir l'énorme chance d'élargir la compétence linguistique de leurs élèves. (...).

L'esprit de concurrence y serait nuisible: CLIL ne peut remplacer l'enseignement de langues étrangères. Dans le cas idéal, l'enseignant de la langue étrangère peut (...) aider à résoudre les problèmes linguistiques (rencontrés lors de l'apprentissage non-linguistique), élargir et compléter le matériel authentique de la matière non-linguistique.

Quand les enseignants de matières non-linguistiques cherchent la coopération de leurs collègues, ils devraient se rendre compte que la traduction et la correction de textes rédigés par les élèves dans une langue étrangère exigent beaucoup de temps et d'effort. Il faut vérifier

HAZTT
pp. 10 -
11

par avance les dimensions de cette coopération. Cependant cette coopération constructive est dans l'intérêt des élèves.

Au niveau secondaire, d'autres qualités sont exigées au-delà de la compétence linguistique de l'enseignant, par exemple la connaissance de la terminologie (spécifique). Les sciences et les mathématiques ont un vocabulaire clairement délimité et une terminologie relativement concrète, tandis que des matières comme par exemple l'histoire et la psychologie exigent un vocabulaire flexible et nuancé. ».

Q : Quelles sont les attentes des élèves?

R : Les élèves du niveau secondaire savent bien que CLIL est plus exigeant que l'enseignement dans la langue maternelle. Quand ils se décident pour la méthode, ils s'attendent à une croissance nette de leur compétence linguistique, surtout de leur compétence orale, ce qui est (logiquement) le cas!

Les élèves du niveau secondaire acceptent aussi que CLIL soit appliqué par les spécialistes d'une certaine matière (et non par des professeurs de langue étrangère ou des locuteurs natifs). Ils s'attendent à ce que les professeurs qui n'enseignent pas dans leur langue maternelle comprennent mieux leurs propres problèmes dans l'usage de la langue étrangère.

Dans certains pays européens (par exemple en Allemagne et en Autriche), il y a, dans l'enseignement secondaire, quantité d'enseignants qui ont la double qualification et pour une langue étrangère et pour une matière non-linguistique (par exemple anglais-histoire, français-sport etc.).

Cette méthode rentable exige des enseignants une qualification supplémentaire. Il ne suffit pas d'additionner les deux composantes de l'enseignement, la langue et la matière (spécifique), mais il faut les intégrer l'une à l'autre. Par conséquent, tous les enseignants de matières non-linguistiques, possédant la compétence (spécifique) et linguistique, pourront se charger de cette forme d'apprentissage.

Q : Comment gérer le recrutement des élèves?

R: D'aucuns pensent que les programmes d'immersion sont élitistes car sélectifs. Cette question de la sélection des enfants qui participent au programme immersif est ainsi régulièrement posée. Si, selon MET (1989), "généralement on ne sélectionne pas les élèves qui vont participer à un programme d'immersion" (p.56), il arrive que le nombre de candidatures dépasse, et de loin parfois, le nombre de places possibles. Ainsi, lors de la mise en place de l'immersion dans une école,

l'équipe poursuivait l'objectif de former une seule classe de 25 enfants maximum. L'intérêt des parents pour l'entreprise était tel que, suite aux premières séances d'information, 69 "pré-inscriptions" avaient été enregistrées. Et ce phénomène est assez courant.

Selon une enquête menée par Ch. BLONDIN, 3 écoles seulement sur les 13 interrogées n'acceptent pas d'emblée toutes les demandes. Elles préfèrent tenir compte de l'ordre d'inscription, de résultats à des tests, de l'avis des enseignants, du Centre psycho-médico-social ou encore des enfants.

Cependant, une fois les classes constituées et l'année entamée, la moitié des écoles refusent l'inscription tardive d'un enfant en immersion, invoquant principalement la difficulté à rattraper leur retard en langue. Dans les autres écoles la possibilité d'une inscription tardive n'est pas écartée, mais à une condition importante: un minimum de connaissances préalables en langue cible. »

6.4. Des questions pour la recherche

Il est par ailleurs des questions spécifiques qui méritent réflexion et retiennent l'intérêt de la recherche. En voici quelques exemples:

- effet multiplicateur linguistique d'EMILE ;
- définition de concepts dans différentes langues ;
- cognition et alternance codique ;
- développement de compétences pragmatiques et métalinguistiques;
- changement d'attitudes ;
- approches comparatives à des matières ;
- impact sur la première langue (langue maternelle ou langue d'héritage) et l'identité culturelle ;
- impact d'EMILE à long terme sur les plans professionnel et sociétal;
- acquisition/apprentissage d'une langue seconde vis-à-vis d'EMILE ;
- apprentissage précoce dans un environnement EMILE ;
- compétences partielles ;
- intégration méthodologique de langues et de disciplines non-linguistiques.

« Presque tous les auteurs expriment leur intérêt pour des recherches supplémentaires sur les effets de l'enseignement bilingue. Dans certains pays, l'accent est mis sur les effets possibles de l'enseignement bilingue sur le développement de la langue maternelle des élèves et sur la

Cf.
CEILR
p. 4

F,C&C
pp. 194
-195



maîtrise de la discipline, car certains critiques ont exprimé leurs inquiétudes de voir l'enseignement bilingue entraîner des retards dans ces domaines. Dans d'autres pays, l'accent a été mis sur la recherche des méthodes pédagogiques efficaces pour les programmes bilingues. Une étude entreprise en Allemagne, qui suivra les lauréats des sections bilingues - pour comparer leurs choix et les possibilités qui leur seront offertes dans l'enseignement supérieur et pour l'emploi - avec ceux d'élèves du même âge issus des sections "normales", devrait donner des résultats intéressants. »

7. Les conditions de mise en œuvre

7.1. Une politique générale de l'école

« La mise en œuvre d'un programme d'éducation bilingue dans un établissement scolaire de quelque type qu'il soit ne peut se faire de manière improvisée. Une stratégie et la détermination de toutes les parties intéressées sont nécessaires. Enseignants, parents, administrateurs ainsi que la communauté locale doivent être convaincus que ce programme valorisera l'établissement et répondra aux besoins des élèves dans leur futures activités professionnelles. (...) »

Idéalement, il faudrait que tous les enseignants de l'établissement soutiennent la décision d'introduire un tel programme; dès le début, et en cours de route. Mais, avant tout, le chef d'établissement devra consulter les collègues professeurs de langues ainsi que des disciplines choisies comme cours en immersion (souvent des sciences humaines et des sciences) afin qu'ils apportent leur collaboration. Ceci peut se faire au moyen de plusieurs leçons de démonstration, dans des classes qui ont déjà fait jusqu'à trois ans d'études d'une langue étrangère et qui apprécieront la nouveauté d'une leçon d'histoire ou de géographie dans cette langue, soit dans un cadre d'enseignement en équipe. soit par un professeur ouvert à l'aventure d'une nouvelle approche. Des représentants des parents d'élèves ainsi que les administrateurs et autres intervenants seront invités à observer les leçons. S'il n'a pas le soutien à part entière de toute la communauté scolaire le programme sera en général considéré comme une initiative élitiste entreprise par une section distincte de l'établissement et il est peu probable qu'il puisse être développé ou que tout son potentiel soit réalisé. »

TEL2L

A. Déclaration de principe et d'objectifs, agrément officiel et coûts supplémentaires

« Convaincre la communauté scolaire n'est toutefois pas suffisant. Lorsqu'on se prépare à introduire un programme d'éducation bilingue dans une école il est essentiel de rédiger un document précisant:

- . les principes généraux de l'éducation bilingue;
- . les matières qui seront enseignées dans la langue étrangère;
- . comment les objectifs établis pour ces matières seront atteints;
- . comment les professeurs évalueront les matières enseignées dans la langue étrangère;
- . la préparation supplémentaire en langue étrangère qui sera nécessaire;
- . l'enchaînement des questions traitées si deux matières sont enseignées dans la langue étrangère;

- . les qualifications qu'auront les élèves à la fin de leur scolarité;
- . comment ces qualifications seront sanctionnées..

Ce document devra être publié et distribué aux parents, à tous les enseignants de l'établissement (...). Une soirée donnée à des fins de relations publiques, comportant une présentation de vidéos de la leçon de démonstration, ou d'extraits de films sur l'enseignement bilingue réalisés par des professionnels, sera utile pour stimuler une réaction positive à l'introduction du programme.

L'accord des autorités régionales ou nationales, selon le régime de l'établissement, devra être obtenu. Plus le document formulant les principes et les objectifs sera précis, plus l'autorisation sera facile à obtenir, dans la mesure où il sera possible de faire face aux coûts supplémentaires qui sont inévitables. Ceux-ci ont trait (...) (par exemple) aux matériaux pédagogiques nécessaires (ou à des échanges avec des écoles du pays ou de la région de la langue cible). »

B. Les positions des principaux acteurs

Différents acteurs occupent le devant de la scène scolaire et travaillent de concert pour assurer la bonne marche des programmes d'immersion: le pouvoir organisateur, la direction, les enseignants des classes immersives, mais aussi des classes francophones, et les parents participent généralement à la mise en œuvre de l'apprentissage d'une langue en immersion. Ils interviennent comme instigateurs, soutien et / ou moteurs du bon fonctionnement de la démarche.

« Les parents jouent dans ce contexte un rôle particulièrement important. A la fois instigateurs et soutiens permanents des différents projets d'apprentissage d'une langue par la méthode immersive, les parents sont, dans toutes les écoles, des partenaires incontournables. D'après les directeurs, ces parents sont très impliqués dans la scolarité de leur enfant. Ils sont perçus comme étant plus concernés que d'autres par la vie de leur enfant à l'école. Inquiets des difficultés que celui-ci pourrait rencontrer, ils demandent à être souvent rassurés et réclament pour ce faire des contacts fréquents avec les enseignants. Afin d'apaiser leurs craintes, les écoles accèdent à leur demande et disent organiser des rencontres régulières entre parents et enseignants. »

BLOND
pp. 23-
24

C. Une sélection des élèves?

« Dans le contexte de l'éducation bilingue, la question débattue avec le plus de véhémence est de savoir si l'on doit opter pour "l'éducation bilingue pour tous" ou si ce type d'enseignement doit être réservé à un groupe d'élèves sélectionnés. Les arguments pour la seconde thèse résident dans ce qui est perçu comme un surcroît de travail et la difficulté supplémentaire qu'apporte l'étude d'une discipline dans une langue étrangère qui elle-même n'a pas encore été suffisamment maîtrisée. On estime généralement que seuls les élèves les plus doués sur le plan cognitif pourront réussir dans la classe bilingue. Dans le passé, cette conviction a généralement mené à la création de "sections bilingues" dans les établissements; celles-ci, il faut l'admettre, produisent des résultats particulièrement excellents.

TEL2L

D'autre part, nous savons par expérience que ce n'est pas seulement le potentiel cognitif de l'élève qui détermine son succès ou son échec mais aussi la méthodologie utilisée et surtout sa **motivation** et c'est la méthodologie employée dans la classe bilingue qui permet aux élèves de suivre le cadre linguistique donné aux matières enseignées dans la langue étrangère. Des expériences faites dans des établissements d'enseignement pratique en Rhénanie-Palatinat en Allemagne ont démontré qu'il est tout à fait possible d'utiliser la langue étrangère dans de tels contextes. Les nécessités préalables sont la conviction des élèves comme des professeurs que cette éducation portera ses fruits dans l'avenir sur le marché de l'emploi, et une phase préparatoire qui doit être prévue pour les apprenants avant d'entreprendre ce type d'enseignement. En second lieu, l'enseignement doit motiver l'élève à utiliser la langue étrangère dans des contextes qui mettent l'accent sur le message plutôt que la forme.

Il sera donc utile dans l'application des principes de l'éducation bilingue de considérer un continuum de possibilités permettant d'étendre le programme à différents types d'établissements scolaires. Alors que la tradition veut que seul un pourcentage de l'effectif scolaire participe à un programme bilingue et que ces participants soient sélectionnés selon des critères de capacité intellectuelle et de réussite scolaire préalable, il a également été démontré de manière convaincante qu'un enseignement bilingue peut être dispensé avec succès à des élèves dont le niveau de capacité intellectuelle n'est pas aussi élevé.

Les établissements partenaires représentés dans le projet TEL2L croient fermement que l'enseignement bilingue pour tous peut et doit être établie. Si les conditions d'apprentissage sont adaptées, cette éducation peut permettre à des enfants (de toutes les filières) de quitter l'école mieux qualifiés pour leur vie professionnelle. »

7.2. Des conditions d'ordre institutionnel

« Certaines des conditions préalables à l'ouverture d'une section immersive ont trait à l'implication de la communauté éducative:

- l'autorisation doit être demandée au Gouvernement, par l'autorité responsable de l'école ;
- l'avis du conseil de participation doit être joint à la demande;
- l'apprentissage par immersion doit être mentionné dans le projet d'établissement. » (*Note de bas de page : « précisant les moyens que celui-ci entend mettre en œuvre pour atteindre cet objectif. »*)

BLOND
p. 21

« Dans ce contexte, il faut réfléchir sur l'image de cette école et sur la position que CLIL prendra dans son organisation interne. Il faudrait tenir compte des obstacles inhérents à son application. Très souvent son démarrage résulte d'une suggestion des parents, des élèves ou des enseignants, c'est-à-dire qu'il est suggéré par la base. Notons que, bon nombre de parents considèrent les connaissances de langues étrangères comme un investissement important dans l'avenir de leurs enfants. »

HAZTT
p. 8

Dès lors, il faut penser sérieusement à la planification de sa mise en œuvre. Cette planification :

- « devrait être réalisée en coopération du corps d'enseignants et de la direction. La coopération des enseignants en langues étrangères y tient une place importante;

HAZTT
pp. 8 - 9

- devrait avoir pour but la coopération active et volontaire des collègues;
- peut profiter de la coopération de groupements locaux et d'autres établissements;
- pourrait profiter de la coopération de certains enseignants avec des collègues qui enseignent la même matière dans le pays ou à l'étranger;
- pourrait profiter de contacts déjà existants avec des écoles jumelées dans l'Union (par exemple pour établir des collaborations et des synergies);
- devrait respecter l'esprit et la conception pédagogique de l'école aussi bien que l'intégration dans le programme d'étude et l'élargissement possible des contenus du programme bilingue. »

7.3. Des conditions d'ordre pédagogique

D'autres conditions donnent au projet un cadre pédagogique.

A. Le nombre d'heures

« Le nombre d'heures à allouer à l'enseignement en langue cible est précisé. Celui-ci doit occuper une part importante de la grille horaire, surtout en début de programme. »

BLOND
p. 21

B. Le choix de la langue

« L'immersion ne peut, en principe, être organisée que dans une seule langue dans chaque école. Dans la majeure partie de la Communauté française, l'école peut choisir entre l'allemand, l'anglais et le néerlandais. Dans les zones à statut spécial où, en vertu des lois linguistiques de 1963, l'enseignement d'une langue nationale est obligatoire, l'immersion n'est autorisée qu'en néerlandais. »

BLOND
p. 21

C. Les qualifications des enseignants

Les qualifications des enseignants pour les cours en immersion jouent également un grand rôle: les titres requis ou suffisants ont été définis (cf. Décret du 17 juillet 2003); par ailleurs, il est important qu'au-delà d'une excellente maîtrise de la langue cible et d'une connaissance suffisante du français, l'enseignant ait une connaissance de l'enseignement (secondaire) en Communauté française et des compétences didactiques correspondantes.

Cf.
BLOND
pp. 21
et 28

D. Le choix des matières

En principe, toutes les matières de l'enseignement secondaire conviennent (à l'exception du cours de religion). Au niveau secondaire, ce sont souvent les matières théoriques qui sont enseignées dans une langue étrangère.

« Des matières comme l'étude du milieu, la géographie, l'histoire, les sciences et l'informatique (...) se prêtent le mieux à CLIL. Le choix définitif est du ressort de l'équipe pédagogique en place ainsi que du dynamisme de ses dirigeants. »

HAZTT
p. 9

7.4. Des conditions d'ordre organisationnel

On pense ici, par exemple,

- au nombre maximal d'élèves par classe ;
- à l'organisation des horaires en vue de respecter le rythme de travail des élèves aussi bien que pour permettre une collaboration entre collègues ;
- aux conditions matérielles des locaux dans lesquels ces cours se donneront. La méthodologie employée fait souvent appel à des travaux en paires ou en groupe. Cela nécessite des locaux suffisamment grands. Par ailleurs, pour cette méthode les conditions acoustiques sont d'une importance particulière. Des bruits de fond peuvent réduire la compréhension et empêcher la communication entre les apprenants.

Cf.
HAZTT
p. 12

8. Pour faire progresser l'immersion : l'approfondissement

8.1. La collaboration à tous les niveaux

Travailler dans le cadre de l'immersion implique une collaboration qui peut aller du niveau local (par exemple, travail en interdisciplinarité au sein de l'école) au niveau d'une collaboration régionale, voire européenne (mise en place de réseaux).

La collaboration entre collègues est à organiser au sein de l'école et les dispositions organisationnelles et pédagogiques peuvent soutenir cette démarche.

En ce qui concerne la collaboration régionale ou européenne, des chercheurs ont exploré la question. Voici ce qu'ils proposent.

« La constitution de vastes réseaux européens peut aider à trouver les solutions aux nombreuses questions clés et aux problèmes précédemment évoqués. Les établissements et les autres parties prenantes auront une influence plus grande s'ils sont regroupés dans des réseaux internationaux, et ils pourraient aider à persuader les gouvernements de prendre des mesures plus concrètes pour soutenir le développement des actions dans leurs pays.

- Les responsables politiques chargés des questions linguistiques et des études supérieures pourraient collaborer à un niveau supranational pour mettre en place de nouvelles certifications ou en reconnaître les formes déjà existantes, afin que les programmes bilingues puissent avoir une plus grande valeur pratique pour les élèves qui les suivent.
- Les formateurs d'enseignants devraient collaborer au niveau international pour offrir une formation aux enseignants des programmes bilingues. Le programme 'Nordique' mis en œuvre en Finlande, en Suède et au Royaume-Uni en est un excellent exemple. Les réseaux devraient, eux aussi, influencer davantage les gouvernements et la Commission Européenne afin de donner la possibilité aux établissements d'employer des locuteurs natifs. La Commission Européenne pourrait par exemple donner la priorité aux établissements à sections bilingues pour la nomination des assistants étrangers dans le cadre du programme Lingua.
- Les enseignants pourraient former des groupes de travail internationaux qui seraient, à leur tour, soutenus par les universités et les res-

F,C&C
pp. 197
- 198

ponsables des programmes scolaires afin d'élaborer les matériaux didactiques appropriés aux études bilingues, tout en prenant en compte les capacités cognitives et linguistiques des élèves. L'élaboration de matériaux conçus pour des sujets ou des modules spécifiques devrait permettre un échange plus souple entre les pays, puisqu'il n'est pas envisageable qu'un seul manuel puisse couvrir les thèmes nécessaires aux programmes scolaires nationaux de tous les pays. Un réseau international pourrait aussi travailler à la création d'une banque centrale européenne de documents qui pourrait donner des informations sur les matériaux utilisables dans l'enseignement bilingue et être accessible à tous les établissements d'Europe. »

« Certains auteurs insistent aussi sur l'importance de la mise en place d'un réseau tant national qu'europpéen. Des groupes de travail comprenant des représentants des établissements jouent un rôle clé dans le développement de l'enseignement bilingue en Autriche, en Allemagne, en Finlande, aux Pays-Bas et en Suède. Ayant déjà bénéficié de ces réseaux dans leur propre pays, les auteurs de ces chapitres manifestent aussi un vif désir de voir ces réseaux s'étendre dans toute l'Europe. »

F,C&C
p. 196

« Les chercheurs pourraient aussi collaborer au niveau international afin d'étudier les effets de l'enseignement bilingue et de soutenir réciproquement leurs découvertes, ce qui aiderait peut-être à identifier des stratégies pédagogiques efficaces et à convaincre les gouvernements, partout en Europe, de l'efficacité et de la valeur des programmes bilingues. »

F,C&C
p. 198

Le maître-mot de cet approfondissement est, à tous les niveaux de décision ou de pratique, la *COLLABORATION* et les échanges de pratiques et d'expériences.

8.2. L'exploitation de ressources existantes

« Des initiatives promues par le Conseil de l'Europe et la Commission Européenne ont produit une gamme importante de ressources relatives à EMILE. Il serait très avantageux que soient réunies ces ressources afin qu'elles soient facilement accessibles à une gamme importante de groupes d'intéressés. Il serait souhaitable que les praticiens prennent connaissance non seulement des produits et outils connus, comme par exemple le Portefeuille européen de langue et le cadre commun de référence, mais qu'ils recherchent également les produits moins connus comme EuroCLIC, par exemple, qui sont susceptibles de se rapporter directement à leur situation. »

CEILR
p. 2

8.3. La création d'une banque de données Internet

« Dans l'optique de fournir des matériaux de qualité, susceptibles d'être intégrés dans une gamme large de curriculae nationaux, il serait souhaitable de développer et piloter une banque de données internet. Dans un premier temps la banque devrait fournir une petite gamme de matériaux pédagogiques thématiques sous forme de modules, déterminés en fonction du niveau et de la langue. Ces matériaux devraient être conçus de manière à être téléchargeables, facilement adaptables, et il devrait y avoir des liens entre différents sites. Par ailleurs des revues et comptes-rendus concernant d'autres ressources dans des publications et revues devraient y figurer avec des conseils et des consignes aux praticiens pour la conception et réalisation de leurs propres matériaux. »

CEILR
pp. 2 - 3

8.4. La formation des enseignants

L'approfondissement peut aussi s'inscrire dans un développement de la formation initiale et continue des enseignants qui tiendrait compte de la spécificité de l'enseignement en immersion.

A. La formation initiale

« La formation initiale à EMILE est une condition préalable indispensable à la consolidation de cette approche dans l'éducation en générale. Il y aurait lieu de développer des programmes spécifiques favorisant l'interdisciplinarité à travers une spécialisation disciplinaire et linguistique avec certification. Ce genre de programme devrait dépasser le simple rajout de modules, et il se peut qu'il exige un apprentissage plus extensif que des programmes conventionnels. La mise en place de tels programmes impliquerait peut-être une relation; de collaboration entre instituts de formation et écoles, afin de permettre le développement optimal de compétences des enseignants dans les domaines de l'apprentissage des aspects linguistiques, scientifiques et pédagogiques d'EMILE. »

CEILR
pp. 1 - 2

B. La formation continue

« Des programmes de formation continue devraient permettre aux enseignants expérimentés dans les domaines des disciplines et des langues de s'initier à EMILE. Les résultats de ces programmes pourraient servir à informer le développement de curriculae pour la formation initiale des enseignants à EMILE. Un programme de formation continue conçu à long terme est souhaitable pour tous les praticiens afin de leur fournir des informations à jour concernant les progrès en EMILE, et de maintenir leurs compétences aussi bien disciplinaires que linguistiques. »

CEILR
p. 2

C. Des qualifications au niveau du troisième cycle

« Il serait souhaitable que soit élaboré et proposé par des Centres européens experts dans ce domaine un diplôme transnational de troisième cycle. Une démarche de ce genre pourrait être le catalyseur pour la mise en place d'un programme européen vedette pour EMILE qui aurait un impact de diffusion sur la formation initiale et continue au niveau transnational et sur la recherche. »

CEILR
p. 2

8.5. L'évaluation des compétences professionnelles des praticiens

« Des systèmes externes d'assurance qualité devraient être mis à disposition sur les plans régionaux et nationaux pour les enseignants et les écoles désirant un retour et une évaluation de leurs compétences professionnelles. Des équipes d'évaluateurs comprendraient des experts en matière d'enseignement et de recherche. Les recommandations qui découleraient de l'évaluation porteraient sur une gamme de connaissances et de capacités requises pour la "bonne pratique" en EMILE et prendraient en compte des facteurs tels que les compétences linguistiques, pédagogiques et socioculturelles. Par ailleurs, une partie de l'évaluation porterait sur la capacité institutionnelle et la mise en œuvre. Il est recommandé aux praticiens de s'engager dans un processus d'auto-évaluation continue à l'aide d'outils tels que les tests diagnostics de langue (ou par exemple, Portefeuille européen de langue et cadre commun de référence) et une analyse critique des pratiques de classe afin d'identifier les zones de développement souhaitable. »

CEILR
p. 2

9. Pour faire progresser l'immersion : l'élargissement

Le projet d'enseignement bilingue pourrait connaître un élargissement considérable en se développant sur divers axes.

9.1. CLIL/EMILE dans l'enseignement technique de qualification

Le grand pas qui pourrait être fait chez nous est de proposer cette démarche immersive à des élèves qui suivent une formation qualifiante. La compétence linguistique est en effet une nouvelle compétence fondamentale, fort réclamée par les employeurs et pourtant souvent négligée dans la formation professionnelle. Il existe toute une réflexion à ce sujet, renforcée d'ailleurs par les expériences concrètes qui existent dans d'autres pays et dont les résultats sont fort encourageants.

« C'est en tant que modèle théorique d'enseignement que CLIL semble applicable dans l'enseignement technique de qualification et évidemment dans l'optique de créer des classes bilingues! »

HAZTT
p. 24

Le principe même d'EMILE est l'intégration du travail d'une discipline ET de la langue cible. Cette approche conduit donc forcément à une utilisation en contexte et pleine de sens; cette vision de l'apprentissage d'une langue correspond assez bien au mode de fonctionnement des élèves de l'enseignement qualifiant.

« En faisant que la langue étrangère ne soit plus une cible, mais un moyen grâce auquel d'autres objectifs peuvent être atteints, CLIL offre une solution possible dans les cas où il y a un manque de motivation suscitée par une perception négative du bien-fondé (social ou pratique) de l'enseignement des langues.

HAZTT
p. 27

Un élève rebuté par un enseignement traditionnel peut, par exemple, développer un intérêt particulier pour des activités techniques (travail des métaux, technologies de l'information,...) ou des matières non abstraites (arts plastiques, musique, sports, ...). En présentant des éléments de ces matières d'une façon qui comprenne l'utilisation d'une langue étrangère, la langue devient un "outil" pertinent, pas nécessairement "étudiée" au cours de la leçon. »

9.2. La compétence linguistique, une nouvelle compétence fondamentale

« La connaissance de langues étrangères permet d'accéder à des formations et à des stages à l'étranger, ainsi qu'à une plus grande gamme d'emplois. A l'étranger, elle facilite l'intégration au poste de travail et dans l'environnement social. Enfin, elle constitue un atout économique, surtout lorsqu'on est en mesure de communiquer avec des partenaires commerciaux dans leur propre langue.

HAZTT
pp. 22 -
23

Et pourtant, l'apprentissage des langues est souvent négligé dans la formation professionnelle. »

9.3. La compétence professionnelle par l'apprentissage des langues

« L'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère (EMILE) peut (motiver) les jeunes suivant une formation professionnelle à apprendre la langue, renforcer leur assurance et promouvoir la mobilité tant réelle que virtuelle. Les portfolios de langues peuvent rendre visibles les progrès réalisés.

HAZTT
p. 23

L'objectif est l'acquisition, la transmission des compétences professionnelles à travers une autre langue. Cette méthode requiert des formes interactives de l'enseignement. »

9.4. La compétence professionnelle par la mobilité des langues

« Les stages à l'étranger, peuvent et doivent promouvoir l'acquisition simultanée de compétences professionnelles et linguistiques. Il faut pour cela que les stages soient intégrés dans le programme de formation. La préparation thématique, linguistique et professionnelle, l'encadrement pendant le séjour et la réflexion ultérieure sur ce séjour, la reconnaissance et la mise en pratique des compétences acquises sont des conditions essentielles du succès. »

HAZTT
p. 23

L'acquisition d'une compétence professionnelle par une autre langue et par l'apprentissage et le travail à l'étranger devrait constituer un objectif intégré dans les programmes de formations professionnelles.

Il importe de favoriser ce concept pluridimensionnel, afin de promouvoir un renforcement de la coopération internationale dans la formation professionnelle. »

9.5. Le choix des langues et le choix des filières dans CLIL/EMILE

« Bien que certains programmes bilingues mentionnés ici fassent une place au français, à l'allemand ou à l'espagnol comme langues cibles, l'anglais est de loin la langue la plus populaire dans les programmes bilingues en Europe. C'était prévisible, mais nous avons été surpris et enchantés de constater que de nombreux auteurs pensent qu'il serait bénéfique d'élargir les programmes bilingues pour introduire d'autres langues que l'anglais et davantage de programmes professionnels. Les difficultés majeures de ces propositions semblent être de trouver les enseignants de disciplines professionnelles possédant les connaissances linguistiques nécessaires et de réussir à convaincre les établissements que les langues autres que l'anglais seraient un bon atout pour recruter des élèves. »

F,C&C
p. 195

9.6. Faire connaître l'enseignement bilingue

A. La description de modèles CLIL/EMILE

« Il est nécessaire de définir, de concrétiser et d'exemplifier comment EMILE peut être mis en œuvre dans différents contextes et de faire produire cette information dans un style accessible à un public non-spécialiste. De brèves descriptions de variables et d'options devraient

CEILR
p. 3

être soutenues par des études de cas avec un aperçu de la gamme de modèles mis en œuvre. En examinant les faits tirés d'expériences existantes, des groupes d'intérêt pourraient extraire de la pratique des autres des éléments adaptés à leurs situations locales. »

B. La diffusion et promotion du concept CLIL/EMILE

« Il y a nécessité à établir une coalition entre éducateurs, parents/apprenants, les administrateurs et des groupes d'intérêt politique. Dans cette optique il est nécessaire que la faisabilité d'EMILE puisse être clairement explicitée avec mise en évidence de résultats potentiels et une étude de rentabilité. »

CEILR
p. 3

Conclusions

« La promotion d'EMILE – l'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère, acronyme adopté par plusieurs chercheurs européens (Baetens Beardsmore, 1999 ; Gajo et Serra, 2002 ; Marsh, 2002), constitue une réponse à la demande grandissante de capacités linguistiques efficaces, grâce à la mise en valeur non pas du bilinguisme ou du trilinguisme en soi mais de l'éducation générale, où les capacités plurilingues représenteraient une 'valeur ajoutée'. Lorsque l'enseignement plurilingue est bien conçu, celui-ci peut être réalisé, sans porter atteinte à l'acquisition des connaissances et des capacités de base requises par le système scolaire. (...) »

BBDSH
pp.13-14

EMILE permet une grande flexibilité dans la programmation du curriculum et l'organisation de l'horaire scolaire. (...) Cette flexibilité permet également de faire face aux besoins liés aux différents niveaux de capacité des élèves, comme au Grand Duché de Luxembourg où des élèves inscrits dans les sections techniques bénéficient d'une partie des travaux pratiques fournis dans une seconde ou troisième langue (Lebrun & Baetens Beardsmore, 1993).

EMILE est une réponse à l'un des problèmes majeurs de l'enseignement linguistique, car il permet aux élèves de percevoir la pertinence immédiate de l'effort requis pour l'acquisition d'une deuxième ou troisième langue, tout en se focalisant sur l'apprentissage d'une matière non linguistique. Par ce moyen, on détourne l'attention du problème de la motivation dans les cours de langues classiques... (Baetens Beardsmore & Kohls, 1988). »

Table des matières

| | |
|--|----|
| Remarques préliminaires----- | 4 |
| 1. L'immersion, c'est...----- | 6 |
| 1.1. <i>L'immersion, c'est un concept: CLIL/EMILE</i> ----- | 6 |
| 1.2. <i>Le CLIL/EMILE, ce sont quatre principes fédérateurs: les « 4 C »</i> ----- | 7 |
| 1.3. <i>Le CLIL/EMILE : Pourquoi ?</i> ----- | 8 |
| 1.4. <i>La motivation à créer une section d'immersion CLIL/EMILE</i> ----- | 9 |
| 1.5. <i>L'immersion, c'est un cadre légal</i> ----- | 10 |
| A. <i>La maîtrise de la langue française</i> ----- | 10 |
| B. <i>La compétence en langue cible</i> ----- | 11 |
| 1.6. <i>L'immersion, c'est une approche méthodologique</i> ----- | 12 |
| 2. L'immersion, ce n'est pas...----- | 15 |
| 2.1. <i>L'immersion, ce n'est pas le sacrifice d'une discipline</i> ----- | 15 |
| 2.2. <i>L'immersion, ce n'est pas une approche élitiste</i> ----- | 15 |
| 3. Retombées pour les élèves ----- | 18 |
| 3.1. <i>Bénéfices linguistiques... ou comment mieux connaître une langue II, mais aussi sa langue maternelle</i> ----- | 18 |
| 3.2. <i>Bénéfices culturels... ou comment développer des qualités d'ouverture et de tolérance</i> ----- | 19 |
| 3.3. <i>Bénéfices cognitifs... ou comment développer des capacités d'apprentissage</i> ----- | 19 |
| 3.4. <i>La motivation de l'apprenant</i> ----- | 22 |
| 4. Retombées plus larges ----- | 24 |
| 4.1. <i>Les effets pédagogiques secondaires positifs</i> ----- | 24 |
| 4.2. <i>Le plurilinguisme, option centrale de l'intégration européenne</i> ----- | 24 |
| 5. Les difficultés et défis... ----- | 25 |
| 5.1. <i>A divers niveaux</i> ----- | 25 |

| | |
|--|----|
| 5.2. La gestion locale ----- | 26 |
| 5.3. Le recrutement des enseignants ----- | 27 |
| 5.4. La formation initiale et continue des enseignants----- | 27 |
| 5.5. L'évaluation et la certification ----- | 28 |
| 5.6. Le matériel didactique ----- | 29 |
| 5.7. Le soutien institutionnel ----- | 31 |
| 6. Les questions----- | 31 |
| 6.1. Des questions générales----- | 31 |
| 6.2. La Foire Aux Questions des parents----- | 34 |
| 6.3. La Foire Aux Questions du monde de l'école----- | 37 |
| 6.4. Des questions pour la recherche----- | 39 |
| 7. Les conditions de mise en œuvre ----- | 40 |
| 7.1. Une politique générale de l'école ----- | 40 |
| A. Déclaration de principe et d'objectifs, agrément officiel et coûts supplémentaires ----- | 41 |
| B. Les positions des principaux acteurs ----- | 41 |
| C. Une sélection des élèves? ----- | 42 |
| 7.2. Des conditions d'ordre institutionnel----- | 43 |
| 7.3. Des conditions d'ordre pédagogique----- | 44 |
| A. Le nombre d'heures----- | 44 |
| B. Le choix de la langue ----- | 44 |
| C. Les qualifications des enseignants ----- | 45 |
| D. Le choix des matières ----- | 45 |
| 7.4. Des conditions d'ordre organisationnel----- | 45 |

| | |
|---|----|
| 8. Pour faire progresser l'immersion : l'approfondissement ----- | 46 |
| 8.1. <i>La collaboration à tous les niveaux</i> ----- | 46 |
| 8.2. <i>L'exploitation de ressources existantes</i> ----- | 47 |
| 8.3. <i>La création d'une banque de données Internet</i> ----- | 48 |
| 8.4. <i>La formation des enseignants</i> ----- | 48 |
| A. La formation initiale----- | 48 |
| B. La formation continue ----- | 48 |
| C. Des qualifications au niveau du troisième cycle ----- | 49 |
| 8.5. <i>L'évaluation des compétences professionnelles des praticiens</i> ----- | 49 |
| 9. Pour faire progresser l'immersion : l'élargissement ----- | 49 |
| 9.1. <i>CLIL/EMILE dans l'enseignement technique de qualification</i> ----- | 49 |
| 9.2. <i>La compétence linguistique, une nouvelle compétence fondamentale --</i> | 50 |
| 9.3. <i>La compétence professionnelle par l'apprentissage des langues</i> ----- | 50 |
| 9.4. <i>La compétence professionnelle par la mobilité des langues</i> ----- | 51 |
| 9.5. <i>Le choix des langues et le choix des filières dans CLIL/EMILE</i> ----- | 51 |
| 9.6. <i>Faire connaître l'enseignement bilingue</i> ----- | 51 |
| A. La description de modèles CLIL/EMILE ----- | 51 |
| B. La diffusion et promotion du concept CLIL/EMILE ----- | 52 |
| Conclusion ----- | 52 |