

PARLEMENT
DE LA
COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

SESSION 2023-2024

20 MARS 2024

RAPPORT

RELATIF AUX "ÉTATS GÉNÉRAUX DE L'IMMERSION"

RAPPORT DE COMMISSION

PRÉSENTÉ AU NOM DE LA COMMISSION DE L'ÉDUCATION

PAR MME FATIMA AHALLOUCH, M. NICOLAS JANSSEN, M. JEAN-PHILIPPE
FLORENT, M. JEAN-PIERRE KERCKHOFS ET MME MATHILDE VANDORPE

TABLE DES MATIÈRES

1	Réunion du 25 janvier 2023 – Le point de vue académique	7
2	Réunion du 8 février 2023 – Les points de vue des services du Gouvernement	8
3	Réunion du 15 mars 2023 – Sous l’angle des référentiels	8
4	Réunion du 29 mars 2023 – Les points de vue des syndicats	8
5	Réunion du 12 avril 2023 – Les points de vue des FPO et WBE.....	9
6	Réunion du 24 mai 2023 – Les points de vue des directions et enseignants de l’enseignement fondamental.....	9
7	Réunion du 7 juin 2023 - Les points de vue des directions et enseignants de l’enseignement secondaire	10
8	Réunion du 4 octobre 2023 – Les points de vue des Hautes Ecoles	10
9	Réunion du 18 octobre 2023 – Les points de vue des parents.....	11
10	Réunion du 8 novembre 2023 - DGDE et CELV	11
11	Réunion du 22 novembre 2023 – Sous l’angle des formations	11
12	Réunion du 17 janvier 2024 – Les points de vue des associations de directions	12
13	Contributions écrites	12
14	Réunion du 20 mars 2024 - Conclusions.....	12
14.1	Discussions.....	12
14.2	Recommandations communes aux groupes politiques reconnus	24
14.3	Recommandations spécifiques aux groupes politiques reconnus.....	27
14.3.1	Recommandations du groupe PS	27
14.3.2	Recommandations du groupe MR.....	32
14.3.3	Recommandations du groupe ECOLO	40
14.3.4	Recommandations du groupe PTB	47
14.3.5	Recommandations du groupe Les Engagés	49
15	Vote et confiance.....	55
16	Annexe 1	56
17	Annexe 2	64
18	Annexe 3	82
19	Annexe 4	95
20	Annexe 5	110

21	Annexe 6	128
22	Annexe 7	145
23	Annexe 8	160
24	Annexe 9	170
25	Annexe 10	187
26	Annexe 11	200
27	Annexe 12	211
28	Annexe 13	228
29	Annexe 14	231
30	Annexe 15	246
31	Annexe 16	258

Acronymes

AMO : aide en milieu ouvert

APPIJF : Association professionnelle des pédopsychiatres infanto-juvéniles francophones

AVC : accident vasculaire cérébral

AViQ : Agence pour une vie de qualité

CAL : Centre d'action laïque

CCPAJJP : Conseil communautaire de la prévention, de l'aide à la jeunesse et de la protection de la jeunesse

CEB : certificat d'études de base

CEF : Comité des élèves francophones

CEFA : centre d'éducation et de formation en alternance

Centre PMS : centre psycho-médico-social

CIM : Conférence interministérielle

CNS : Conseil national de sécurité

COCOM : Commission communautaire commune

Codeco : Comité de concertation

Copa : conseil de participation

CRACS : citoyens responsables, actifs, critiques et solidaires

CRéSaM : Centre de référence en santé mentale

CST : *Covid safe ticket*

DASPA : dispositif d'accueil et de scolarisation de primo-arrivants

DGDE : Délégué général aux droits de l'enfant

ENOC : Réseau européen des défenseurs des enfants (*European Network of Ombudspersons for Children*)

EPC : éducation à la philosophie et la citoyenneté

ETNIC : Entreprise publique des technologies nouvelles de l'information et de la communication

ETP : équivalent temps plein

EVRAS : éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle

FRB : Fondation Roi Baudouin

FSE : Fonds social européen

GEMS : Groupe d'experts «Stratégie de gestion»

HBSC : *Health Behaviour in School-aged Children*

HUDERF : Hôpital universitaire des enfants Reine Fabiola

INAMI : Institut national d'assurance-maladie invalidité

IPPJ : institution publique de protection de la jeunesse

MENA : mineur étranger non accompagné

OASE : objectif d'amélioration du système éducatif

OEJAJ : Observatoire de l'enfance, de la jeunesse et de l'aide à la jeunesse

OMS : Organisation mondiale de la santé

ONE : Office de la naissance et de l'enfance

PISA : Programme international pour le suivi des acquis

PNB : produit national brut

RHESEAU : Réseau hainuyer pour l'épanouissement et la santé mentale des enfants

RIS : revenu d'intégration sociale

SAJ : service d'aide à la jeunesse

SAS : service d'accrochage scolaire

SCP : soutien aux comportements positifs

Service PSE : service de promotion de la santé à l'école

Service Phare : Personne handicapée autonomie recherchée

SGL : Service général de l'inspection

SMSM : système de mesures de soutien multiniveaux (*Multi-Tiered System of Support*)

SPJ : service de la protection de la jeunesse

TIC : technologies de l'information et de la communication

TMS : travailleur médico-social

ULB : Université libre de Bruxelles

ULiège : Université de Liège

UCLouvain : Université catholique de Louvain

VUB : *Vrije Universiteit Brussel*

VVK: *Vlaamse Vereniging voor Kinder- en Jeugdpsychiatrie*

WBE: Wallonie-Bruxelles Enseignement

Mesdames et Messieurs,

En marge de ses travaux ordinaires, votre Commission de l'Education a décidé d'instituer, le 13 décembre 2022, les Etats Généraux de l'Immersion visant à ouvrir un débat sur l'immersion en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Elle s'est dès lors réunie en sous-commission¹ afin de recueillir le témoignage de des acteurs concernés. Ainsi, votre sous-commission de l'Education a procédé, au cours de ses réunions des 25 janvier 2023, 8 février 2023, 15 mars 2023, 29 mars 2023, 12 avril 2023, 24 mai 2023, 7 juin 2023, 4 octobre 2023, 18 octobre 2023, 8 novembre 2023, 22 novembre 2023, 17 janvier 2024 et 20 mars 2024², à des auditions et a

¹ La commission a décidé de désigner le Bureau de la sous-commission comme suit :

Mme Gahouchi (Présidente), M. Janssen (Premier vice-président) et M. Soiresse Njall et ensuite M. Florent (Second vice-président)

² Assistaient aux différentes réunions :

Mme Ahallouch, M. Di Mattia, Mme Gahouchi (Présidente), Mme Cortisse, M. Janssen, M. Florent, M. Soiresse Njall, Mme Borsu, M. Kerckhofs, Mme Vandorpe

M. Crucke, M. Vossaert : membres du Parlement

M. Hilgsmann, Professeur ordinaire en langue et linguistique néerlandaises à l'UCLouvain

M. Van de Craen, Professeur émérite à la VUB

Mme Chohey-Paquet, de l'Organe d'observation et d'accompagnement de l'apprentissage en immersion

Mme Deramée, inspectrice ayant travaillé sur le rapport triennal

M. Storder, inspecteur ayant travaillé sur le rapport triennal

M. Livin, programmeur des prochaines missions du SGI sur l'immersion

M. Herremans, de la direction des standards éducatifs et des évaluations

Mme Bijleveld, Professeure de neurolinguistique à l'ULB

M. Romainville, président de la Commission des Référentiel

M. Thonon, Président communautaire - CGSP - Enseignement

Mme Henrard, Permanente syndicale pour le réseau officiel subventionné - SLFP - Enseignement

M. Brull, Secrétaire communautaire - CSC - Enseignement

M. Fayt, Président communautaire - SETCa - SEL

M. Nicaise, administrateur général, Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE)

Mme Bergers, directrice pour le fondamental et Mme Prignon, directrice adjointe pour l'enseignement secondaire - Secrétariat général de l'Enseignement catholique en communautés française et germanophone de Belgique (SeGEC)

M. Schetgen, administrateur délégué - Conseil des Pouvoirs Organisateurs de l'Enseignement Officiel Neutre Subventionné (CPEONS)

Mme Sanchez, représentante du Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces (CECP)

M. Barzin, secrétaire général (CECP)

Mme Prignon, SeGEC

M. Van Iseghem, directeur de l'Athénée royal Andrée Thomas

Mme Lefèvre, directrice de l'Institut Notre-Dame d'Arlon

M. Peeters, enseignant à l'Institut Notre-Dame d'Arlon

M. Creeten, directeur de l'Athénée Léonie de Waha

Mme Sacré, professeur à l'Athénée Léonie de Waha

Mme Moraux, professeur à l'Athénée Léonie de Waha

M. Zaytouni, directeur du département pédagogique de la Haute Ecole Francisco Ferrer

M. Lens, directeur du secteur éducation Haute Ecole EPHEC (ex-ISP)

Mme Meulder, représentante de l'UPIIn

M. Van den Haute, représentant de l'UPIIn

M. Hubien, Secrétaire général de l'UFAPEC

Mme Echadi, représentante de la FAPEO

Mme de Thier, représentante de la FAPEO

examiné les contributions écrites émanant d'acteurs de terrain en lien avec l'immersion, débattu et proposé des recommandations et ce, dans le but d'élaborer le présent rapport relatif aux Etats Généraux de l'Immersion.

1 Réunion du 25 janvier 2023 – Le point de vue académique

Dans le cadre des auditions consacrées au volet académique, la commission, présidée par Mme Gahouchi, a procédé aux auditions de :

- de M. Piet Van de Craen, Professeur émérite à la VUB ;
- de M. Philippe Hiligsmann, Professeur ordinaire en langue et linguistique néerlandaises à l'UCLouvain ;
- de Mme Henny-Annie Bijleveld, Professeure de neurolinguistique à l'ULB.
 - Un échange de vues s'en est suivi.

Pour le surplus, voir Annexe 1

M. Laqdim, Délégué général aux droits de l'enfant
 M. Cornet, collaborateur du DGRE
 Mme Dekeukelaere, représentante du Centre européen de langues vivantes (CELV)
 Mme Cepeda Perez, Chargée de mission Formation Continue pour le CPEONS
 M. Littré, Directeur de l'Institut de Formation Continue du SeGEC
 M. Mélon, Administrateur général de l'Institut interréseaux de la Formation Professionnelle Continue
 M. Beuze, co-président de l'Association des directeurs de l'Enseignement fondamental
 Mme Denil, co-présidente de l'Association des directeurs de l'Enseignement fondamental
 M. Koene, président de la Fédération des Associations des directeurs de l'Enseignement officiel
 Mme Toumpsin, Représentante du Collège des directeurs de l'Enseignement fondamental catholique
 Mme Gob, Représentante du Collège des directeurs de l'Enseignement fondamental catholique
 M. Verlinden, Représentant de l'Union des directions de l'Enseignement communal
 M. Van Loock, Représentant de l'Union des directions de l'Enseignement communal
 Mme Piette, Représentante de l'Union des directions de l'Enseignement communal
 M. Bolle, Représentante de l'Union des directions de l'Enseignement communal
 M. Knaepen, secrétaire politique du groupe MR
 M. Lachapelle, collaborateur du groupe Les Engagés
 Mme Constant, collaboratrice du groupe MR
 M. Ameloot, collaborateur du groupe PS
 Mme Constant, collaboratrice du groupe MR

2 Réunion du 8 février 2023 – Les points de vue des services du Gouvernement

Dans le cadre des auditions consacrées aux points de vue des services du Gouvernement, la commission, présidée par M. Janssen, a procédé aux auditions de :

- Mme Mary Chohey-Paquet, de l'Organe d'observation et d'accompagnement de l'apprentissage en immersion ;
- Mme Catherine Deramée et M. Frederic Storder, inspecteurs ayant travaillé sur le rapport triennal ;
- M. Franck Livin, programmeur des prochaines missions du SGI sur l'immersion ;
- M. Thomas Herremans, de la direction des standards éducatifs et des évaluations.
 - Un échange de vues s'en est suivi.

Pour le surplus, voir Annexe 2

3 Réunion du 15 mars 2023 – Sous l'angle des référentiels

Dans le cadre des auditions consacrées aux référentiels, la commission, présidée par Mme Gahouchi, a procédé aux auditions de :

- M. Marc Romainville, président de la Commission des Référentiels ;
- M. Franck Livin, inspecteur des cours de langues germaniques (enseignement secondaire) ;
- M. Frédéric Storder, inspecteur de seconde langue pour le *continuum* (enseignement fondamental).
 - Un échange de vues s'en est suivi.

Pour le surplus, voir Annexe 3

4 Réunion du 29 mars 2023 – Les points de vue des syndicats

Dans le cadre des auditions consacrées aux points de vue des syndicats, la commission, présidée par M. Janssen, a procédé aux auditions de :

- M. Joseph Thonon, président communautaire - CGSP - Enseignement ;

- Mme Catherine Henrard, permanente syndicale pour le réseau officiel subventionné - SLFP - Enseignement ;
- M. André Brüll, secrétaire communautaire - CSC - Enseignement ;
- M. Emmanuel Fayt, président communautaire - SETCa - SEL.
 - Un échange de vues s'en est suivi.

Pour le surplus, voir Annexe 4

5 Réunion du 12 avril 2023 – Les points de vue des FPO et WBE

Dans le cadre des auditions consacrées aux Fédérations de Pouvoirs Organisateurs et Wallonie-Bruxelles Enseignement, la commission, présidée par Mme Gahouchi, a procédé aux auditions de :

- M. Julien Nicaise, Administrateur général, Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE) ;
- Mme Laetitia Bergers, Directrice pour le fondamental et Mme Pascale Prignon, Directrice adjointe pour l'enseignement secondaire - Secrétariat général de l'Enseignement catholique en communautés française et germanophone de Belgique (SeGEC) ;
- M. Sébastien Schetgen, Administrateur délégué - Conseil des Pouvoirs Organisateurs de l'Enseignement Officiel Neutre Subventionné (CPEONS) ;
- M. Philippe Barzin, Secrétaire général et Mme Sanchez, représentante du Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces (CECP).
 - Un échange de vues s'en est suivi.

Pour le surplus, voir Annexe 5

6 Réunion du 24 mai 2023 – Les points de vue des directions et enseignants de l'enseignement fondamental

Dans le cadre des auditions consacrées aux directions et enseignants de l'enseignement fondamental, la commission, présidée par Mme Gahouchi, a procédé aux auditions de :

- Mme Heidi Host (directrice) et M. Paul Deleu (enseignant), représentants de l'Institut des Frères Maristes de Mouscron ;

- Mme Nathalie Laurent (directrice) et Mmes Sybille De Meulemeester et Géraldine Amory (enseignantes), représentantes de l'Ecole communale de Tangissart ;
- Mme Christel Deom (directrice), représentante de l'Ecole communale de Presles.
 - Un échange de vues s'en est suivi.

Pour le surplus, voir Annexe 6

7 Réunion du 7 juin 2023 - Les points de vue des directions et enseignants de l'enseignement secondaire

Dans le cadre des auditions consacrées aux directions et enseignants de l'enseignement secondaire, la commission, présidée par M. Janssen, a procédé aux auditions de :

- M. David Van Iseghem, directeur de l'Athénée royal Andrée Thomas ;
- Mme Ingrid Lefèvre (directrice) et M. Günther Peeters (enseignant), représentants de l'Institut Notre-Dame d'Arlon ;
- M. Rudi Creten (directeur), Mmes Catherine Sacré (professeur en immersion anglaise) et Laurence Moraux (professeur en immersion néerlandaise), représentants de l'Athénée Léonie de Waha.
 - Un échange de vues s'en est suivi.

Pour le surplus, voir Annexe 7

8 Réunion du 4 octobre 2023 – Les points de vue des Hautes Ecoles

Dans le cadre des auditions consacrées aux Hautes Ecoles, la commission présidée par Mme Gahouchi, a procédé aux auditions de :

- M. Anas Zaytouni, directeur du département pédagogique de la Haute Ecole Francisco Ferrer ;
- M. Jean-Bernard Lens, directeur du secteur éducation de la Haute Ecole EPHEC (ex-ISPG).
 - Un échange de vues s'en est suivi.

Pour le surplus, voir Annexe 8

9 Réunion du 18 octobre 2023 – Les points de vue des parents

Dans le cadre des auditions consacrées aux points de vues des parents, la commission, présidée par M. Florent, a procédé aux auditions de :

- Mme Amélie Meulder et M. Erik Van den Haute, représentants de l'UPIIn ;
 - M. Bernard Hubien, Secrétaire général de l'UFAPEC ;
 - Mmes Nadia Echadi et Véronique de Thier, représentantes de la FAPEO.
- Un échange de vues s'en est suivi.

Pour le surplus, voir Annexe 9

10 Réunion du 8 novembre 2023 - DGDE et CELV

La commission du 8 novembre 2023, présidée par Mme Gahouchi, a procédé aux auditions de :

- M. Solaÿman Laqdim, Délégué général aux droits de l'enfant ;
 - Mme Karine Dekeukelaere, représentante du Centre européen de langues vivantes (CELV).
- Un échange de vues s'en est suivi.

Pour le surplus, voir Annexe 10

11 Réunion du 22 novembre 2023 – Sous l'angle des formations

Dans le cadre des auditions consacrées au volet de la formation, la commission, présidée par Mme Gahouchi, a procédé aux auditions de :

- Mme Mélina Cepeda Perez, chargée de mission Formation Continue pour le CPEONS ;
 - M. Francis Littré, directeur de l'Institut de Formation Continue du SeGEC ;
 - M. Christophe Mélon, administrateur général de l'Institut interréseaux de la Formation Professionnelle Continue (IFPC).
- Un échange de vues s'en est suivi.

Pour le surplus, voir Annexe 11

12 Réunion du 17 janvier 2024 – Les points de vue des associations de directions

Dans le cadre des auditions consacrées aux points de vue des associations de directions, la commission, présidée par Mme Gahouchi, a procédé aux auditions de :

- M. Laurent Beuze et Mme Nathalie Denil, représentants de l'Association des directeurs de l'Enseignement fondamental ;
- M. Alain Koeune, président de la Fédération des Associations des directeurs de l'Enseignement catholique ;
- Mmes Christine Toumpsin et Stéphanie Gob, représentantes du Collège des directeurs de l'Enseignement fondamental catholique ;
- MM. Dominique Verlinden et Patrick Van Loock, et Mmes Daphnée Piette et Sophie Bolle, représentants de l'Union des directions de l'Enseignement communal.
 - Un échange de vues s'en est suivi.

Pour le surplus, voir Annexe 12

13 Contributions écrites

1. M. Philippe Van Parijs, Professeur à l'UCLouvain (Chaire Hoover d'éthique économique et sociale)
2. Mme Annick Comblain, Professeure à la Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Education à l'ULiège
3. Mme Laurence Mettewie, Professeure et chercheuse à l'UNamur en Langue et linguistique néerlandaises
4. Mme Leïla Trichili, représentante de l'Association des directeurs de l'Enseignement Officiel

Pour le surplus, voir annexes 13 à 16

14 Réunion du 20 mars 2024 - Conclusions

14.1 Discussions

Pour rapport au travail réalisé dans le cadre de ces Etats généraux de l'Immersion, Mme Vandorpe fait part, pour ce qui la concerne, d'un bilan alliant

satisfaction et frustration. Tout d'abord, en matière de satisfactions, la députée souhaite exprimer sa gratitude envers l'ensemble des personnes qui ont œuvré de sorte à ce que ce débat soit porté au Parlement. Elle rappelle que le sujet de l'enseignement en immersion devait, comme stipulé dans la DPC, fait l'objet au départ d'une initiative ministérielle, et elle se félicite donc, face à l'absence d'actions au niveau du Gouvernement, que les parlementaires aient pris leurs responsabilités pour que la discussion puisse avoir lieu. Sur le plan des frustrations qu'elle ressent au terme de ces Etats généraux, la députée regrette tout d'abord le temps perdu avant que la question de l'immersion ne soit inscrite à l'agenda. De même, elle aurait souhaité que ces riches travaux débouchent sur un engagement formel, l'absence de prise de décision étant, comme elle le rapport, source d'inquiétudes pour les acteurs de l'immersion. Sur ce point, la députée regrette également que les différents groupes ne soient pas parvenus à établir une liste commune et exhaustive de recommandations partagées. Si les efforts accomplis n'ont pas été, de son point de vue, vains, comme en témoigne les recommandations communes qui ont pu être dégagées, elle soutient qu'une liste claire de recommandations, sans divergences entre groupes, aurait été davantage porteuse en vue de la prochaine législature. Elle met à cet égard l'accent sur le besoin d'unité sur la question de l'immersion, afin d'en faire une politique d'intégration réussie, soutenue par une volonté de justice sociale et d'égalité visant à permettre à chacune et chacun de bénéficier des apports de l'immersion.

Dans la suite de son propos, la commissaire souhaite mettre l'accent sur 7 recommandations qui sont, pour elle, le reflet des positions majeures portées par les acteurs de l'immersion.

- 1) Au niveau des référentiels, la parlementaire souligne l'importance d'offrir une traduction des référentiels, et de rédiger une annexe spécifique à chacun de ceux-ci.
- 2) Concernant les évaluations externes, elle soutient la nécessité d'offrir aux élèves la possibilité de répondre dans la langue d'immersion, et d'établir des équipes de correcteurs à même d'évaluer ces épreuves. Elle signale sur ce point que son groupe compte redéposer la proposition de décret qu'il avait soumise sur ce volet de l'évaluation externe.
- 3) Mme Vadorpe revient aussi sur l'importance d'établir une attestation de parcours d'apprentissage, certifiant que l'élève a poursuivi un parcours d'enseignement en immersion et précisant le niveau du CECRL qu'il a atteint.
- 4) Elle considère qu'il serait opportun de créer, au sein des Services du Gouvernement, une cellule dédiée aux questions propres à l'immersion, et à

même de répondre aux questions que se posent parents, enseignants, ou autres.

- 5) Elle met également en avant l'effort à poursuivre s'agissant de la formation professionnelle continue des enseignants, et au-delà de la formation, elle insiste sur le travail à mener de valorisation de l'expérience utile et de soutien à apporter aux personnes en reconversion professionnelle qui souhaite rejoindre l'enseignement en immersion.
- 6) La députée souligne aussi la nécessité d'agir sur l'image rattachée à l'immersion, afin de lutter contre certains préjugés, au premier rang desquels celui de l'élitisme. Elle plaide sur ce plan en faveur de la production d'un document de sensibilisation destiné aux personnels de l'enseignement.
- 7) Enfin, elle indique que les accords de subvention aux chercheurs devraient à l'avenir être liés à une exigence de production de formations et de contenus pédagogiques en lien avec leur thématique de recherche.

En complément aux recommandations qu'elle a énumérées, Mme Vandorpe signale également que son groupe compte faire remonter, en commission de l'enseignement supérieur, la proposition de décret qu'il a rédigée et qui porte sur l'ouverture d'un master de spécialisation en enseignement multilingue.

En clôture à son intervention, la commissaire salue une nouvelle fois le travail concret et approfondi qui a été accompli, soulignant qu'il s'agit là d'une belle ligne conduire sur laquelle le prochain ministre pourra se baser. Elle formule donc l'espoir que ces Etats généraux marquent le début d'un nouveau chapitre dans la promotion et la valorisation de l'enseignement en immersion.

M. Kerckhofs entame son intervention en soulignant l'importance de l'enseignement des langues pour le groupe PTB. Il invoque deux raisons majeures pour motiver cela. Tout d'abord, il met l'accent sur la nécessité pour les peuples, dans un monde globalisé, de pouvoir échanger dans la langue de l'autre. Il affirme que cela est vrai dans le monde, mais aussi à l'échelle de l'Europe, et également en Belgique. En effet, il rappelle qu'à une époque où certains plaident pour la séparation du pays, parler à l'autre dans sa langue est plus qu'essentiel. Ensuite, la seconde raison qu'il avance est celle de l'emploi. Il relève sur ce point l'importance de la maîtrise d'une autre langue nationale pour trouver un emploi en Belgique, et encore plus à Bruxelles où 80% des offres d'emploi requièrent une connaissance au moins passive de l'autre langue officielle de la région.

Le député aborde ensuite le sujet de l'immersion à proprement parler, laquelle s'est imposée, comme il l'expose, comme une méthode efficace d'apprentissage des langues. Ces Etats généraux ont ainsi, de son point de vue, démontré que cette

méthode, si bien amenée, contribue à renforcer la maîtrise des langues sans affecter l'enseignement des matières. Il se réjouit ainsi que ces EGI aient pu se dérouler et s'associe aux remerciements formulés par ses collègues en direction des intervenants qui ont participé aux auditions organisées en sous-commission.

Ces EGI ont toutefois, comme l'avance M. Kerckhofs, permis de mettre le doigt sur deux difficultés majeures propres à l'immersion qu'il souhaite détailler dans le cadre de sa prise de parole.

Premièrement, il constate que dans les faits, l'immersion ne s'adresse actuellement pas à tout le monde. Il note qu'elle n'est pas (ou quasiment pas) implémentée dans l'enseignement qualifiant, et qu'elle est peu courante dans les écoles fondamentales à indice socio-économique bas. Cette situation n'est, pour lui, pas acceptable. Il soutient que ce sont avant tout les milieux populaires qui ont besoin de communiquer au-delà des frontières linguistiques, notamment de manière à pouvoir s'organiser et se joindre aux luttes sociales aux niveaux belge et européen. De plus, il relève que l'éloignement des publics populaires de l'immersion renforce aussi les discriminations que ces personnes subissent en termes d'emploi, la non-maîtrise des langues s'avérant être ici un handicap supplémentaire. Face à ce constat, le commissaire se félicite donc que parmi les recommandations communes figure celle de mettre en place des projets pilotes d'immersion dans l'enseignement qualifiant, l'enseignement spécialisé, et dans des écoles à indice socio-économique bas. Ces projets permettront, selon lui, de mieux comprendre les difficultés vécues sur le terrain, et d'y répondre, mais aussi de persuader les uns et les autres que cette méthode d'enseignement peut bien s'implémenter pour les publics concernés.

Deuxièmement, le député fait remarquer que l'immersion a pu parfois être utilisée par certaines écoles, ou certains PO, pour nourrir la lutte concurrentielle, et relancer ainsi l'attrait de certaines écoles. Pour le parlementaire, la lutte concurrentielle n'a d'autre effet que de renforcer les inégalités, et cet état de fait est, pour lui, inacceptable. Pour y remédier, il indique qu'une solution évidente serait de généraliser l'immersion, tout en admettant que cette alternative n'est pas réaliste, compte tenu de la pénurie d'enseignants, encore plus criante pour les enseignants d'immersion, et des contraintes financières et géographiques à prendre en compte. Une solution davantage réaliste serait donc, comme il le soutient, de mieux cibler les endroits où l'immersion serait bénéfique, à la fois sur le plan géographique (comme par exemple, dans la région bilingue de Bruxelles-Capitale, ou dans les communes wallonnes proches des frontières linguistiques), et par rapport aux ambitions que la FWB souhaite se donner quant au nombre de cours destinés à l'enseignement en immersion. Il fait sur ce point référence aux éclairages apportés par les académiques lors des auditions, lesquels ont indiqué qu'une proportion de 20% de cours en immersion permettait déjà d'atteindre avec efficacité les objectifs fixés sur le plan linguistique. Cet objectif de 20% de cours en immersion apparaît donc, pour le

député, comme étant une bonne base de travail qui pourrait, de plus, être mise en pratique à court terme dans un maximum d'écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

M. Kerckhofs redit ensuite son soutien aux recommandations communes portées par les différents groupes. Il ajoute que son groupe souhaite également mettre en avant une série de recommandations spécifiques, et il souhaite en expliciter quelques-unes dans le cadre de son intervention :

- 1) Encourager les partenariats entre Hautes écoles pédagogiques francophones et néerlandophones en soutien à la formation des enseignants d'immersion ;
- 2) Assurer, pour remédier au sentiment d'isolement vécu dans certaines écoles, un meilleur accompagnement des acteurs sur le terrain via des conseillers pédagogiques ;
- 3) Dégager des moyens destinés à la concertation et à la coordination entre enseignants, afin notamment d'éviter que l'enseignement en immersion ne s'opère au détriment de l'enseignement des matières ;
- 4) Approfondir la recherche pour en savoir davantage sur les conditions idéales favorisant l'enseignement et l'apprentissage à la fois de la langue cible, et des matières enseignées ;
- 5) Réfléchir à une méthode d'implémentation « light » de l'immersion dans les écoles non prioritaires, par exemple par le recours à l'immersion dans des cours favorisant l'oralité, comme l'éducation culturelle et artistique, ou le cours d'éducation physique ;
- 6) Favoriser les échanges linguistiques entre écoles des différentes communautés, à la fois pour soutenir l'apprentissage des langues, mais aussi pour apprendre à connaître l'autre, qu'il soit néerlandophone ou germanophone.

M. Kerckhofs fait savoir, en clôture de son propos, que son groupe soutiendra l'adoption du présent rapport. Tout comme Mme Vandorpe, il formule également le souhait que ce rapport puisse alimenter la prise de décisions sur cette thématique de l'immersion lors de la prochaine législature.

Mme Ahallouch remercie tout d'abord, à son tour, les acteurs auditionnés dans le cadre de ces Etats généraux de l'Immersion, soulignant que toutes ces personnes ont permis aux commissaires d'avoir une meilleure compréhension de la thématique et d'aboutir aux présentes recommandations.

Dans la suite de son intervention, la parlementaire souhaite apporter quelques éléments de contextualisation sur l'immersion, au-delà de l'objectif de renforcer l'apprentissage des langues tel qu'inscrit dans le Pacte et qui s'est par ailleurs déjà concrétisé, au travers notamment de l'Eveil aux langues et de l'augmentation du nombre d'heures consacrées à l'enseignement des langues. Elle rappelle, dans ce cadre, que l'immersion est un projet pédagogique dont la mise en place relève de la liberté pédagogique des établissements, et dont la plus-value est, comme l'ont souligné les académiciens auditionnés, indéniable pour l'apprentissage des langues et des matières. Elle ajoute cependant que cette méthode ne semble pas généralisable, compte tenu de la pénurie d'enseignants en FWB, et met de même l'accent sur le fait que l'immersion ne concerne à présent qu'une minorité (5 à 8%) d'élèves, pour la plupart issus de milieux socio-économiques favorisés. Ainsi, la députée fait référence aux travaux menés par des chercheurs et qui ont permis d'objectiver que l'immersion accueille majoritairement des enfants de milieux aisés, ce qui s'observe également au sein des écoles groupant différentes implantations, les implantations organisant l'immersion étant bien souvent caractérisées par des indices socio-économiques supérieurs.

Concernant les recommandations mises en avant dans le cadre des EGI, la commissaire indique que celles-ci visent à permettre aux PO qui ont choisi le projet de l'immersion de disposer des moyens et outils garantissant l'organisation de l'immersion dans les meilleures conditions. Elle ajoute que ces recommandations tiennent aussi compte des limites auxquelles la FWB est confrontée eu égard à la promotion d'une méthode pédagogique particulière.

La députée souhaite ensuite mettre l'accent sur certaines propositions mises en avant par son groupe :

- 1) Elle insiste tout d'abord sur l'importance d'aboutir à une vision globale des différents projets d'immersion qui existent en FWB, et de les évaluer pour en faire ressortir les bonnes pratiques.
- 2) Ensuite, au sujet des biais socio-économiques, elle invite à veiller à ce que, dans un premier temps, l'immersion ne fasse l'objet d'aucune sélection à l'inscription, et, dans un second temps, les familles soient suffisamment informées des bienfaits propres à l'enseignement en immersion.
- 3) Elle suggère en outre le lancement de projets pilotes, en particulier dans l'enseignement qualifiant et dans les écoles à indice socio-économique faible. Sur ce volet des biais socio-économiques, elle fait valoir qu'il n'est pas anodin de reconnaître leur influence, soutenant que c'est seulement de cette façon qu'il sera possible d'affiner les dispositifs de terrain et de mener des

actions spécifiques là où les biais ont le plus d'impact. Il s'agit, selon elle, d'une approche pragmatique, et non d'une position de principe.

- 4) La commissaire souligne par ailleurs la nécessité d'actualiser le décret relatif à l'enseignement en immersion, en ce qui concerne non seulement les années d'entrée dans l'immersion, mais aussi les matières pouvant se prêter à l'immersion. Sur ce point, elle fait également part de la difficulté dont les parlementaires ont pu faire l'expérience d'obtenir des données pertinentes permettant d'avoir un aperçu global des parcours d'élèves.
- 5) Pour remédier à la pénurie d'enseignants d'immersion, elle considère qu'il est essentiel de mener un travail sur l'équivalence et la reconnaissance des diplômes, ainsi qu'au sujet des examens de connaissance des langues.
- 6) Mme Ahallouch épingle aussi la solitude des équipes éducatives dont il a été grandement question à l'occasion des auditions. Pour cette raison, elle souhaite mettre en avant l'importance d'œuvrer au renforcement des outils et des formations. Elle suggère tout d'abord la création d'une formation initiale incluant, pour les étudiants qui le souhaitent, un module de formation à l'enseignement en immersion, et elle propose également de soutenir davantage les formations existantes et les modules de formation continue. Au niveau des outils, elle indique qu'un document annexe aux référentiels permettrait aux enseignants de mieux comprendre et mettre en œuvre le contenu de ceux-ci. Enfin, elle est d'avis que la plateforme e-classe pourrait être davantage exploitée pour fournir aux enseignants des outils spécifiques à l'immersion.
- 7) Tout en rappelant que l'apprentissage des langues est une priorité pour le groupe PS, la députée souligne qu'à côté de l'immersion, d'autres méthodes existent, dont les échanges linguistiques, les programmes européens, ou encore les stages dans une entreprise d'une autre communauté, et affirme que ces trajectoires gagneraient également à être davantage promues.

M. Florent adresse également ses remerciements à l'ensemble des personnes auditionnées pour le travail en profondeur qu'elles ont permis. Ces Etats généraux de l'Immersion sont par ailleurs, de son avis, la démonstration de l'intérêt que la commission porte à cette thématique de l'immersion.

Il poursuit son propos en soulignant que l'immersion présente des avantages indéniables, en matière d'apprentissage des langues comme au bénéfice de l'apprentissage des matières. Il attire aussi l'attention sur la variété des formes que l'immersion prend sur le terrain, que ce soit en nombre d'heures qui y sont dédiées,

en matière des cours concernés, au niveau des outils pédagogiques, ou encore au travers des niveaux d'enseignement concernés par l'immersion.

Il signale ensuite que l'immersion connaît des difficultés, à l'image de l'enseignement en FWB dans son ensemble, parmi lesquelles les difficultés à recruter des enseignants, ou encore la question des inégalités scolaires. Ces aspects doivent ainsi pour lui être des priorités pour les années à venir. Une autre difficulté qu'il pointe est celle des lourdeurs administratives mentionnées par les acteurs de terrain, pour le recrutement par exemple, ou encore dans la mise en place des parcours d'immersion. Le commissaire revient ensuite sur le constat que l'immersion touche essentiellement un public favorisé. Ce n'est pas, pour lui, une raison pour s'éloigner de l'immersion, mais il faut toutefois redoubler les efforts entrepris pour lutter contre les inégalités. Il n'est ainsi pas question, pour son groupe, de limiter l'immersion aux enfants issus de milieux aisés, ou à l'enseignement général. Il indique qu'il est donc nécessaire d'ouvrir l'immersion aux filières techniques, à l'enseignement qualifiant, et au spécialisé. Si quelques initiatives existent actuellement pour ouvrir l'immersion à d'autres formes d'enseignement, il considère qu'elles ne sont pas encore assez nombreuses.

Le commissaire renvoie ensuite à la présentation que Jaco Van Dormael fait dans un documentaire de la Belgique comme « une grosse frontière ». Il souligne qu'il est en effet vrai que les belges sont assez proches de leurs voisins. Il prend ensuite l'exemple du Luxembourg où, dès la crèche, les enfants sont en contact avec plusieurs langues. La meilleure maîtrise des langues dont témoignent les luxembourgeois est ainsi, pour le parlementaire, le fruit de ce contact précoce avec plusieurs langues, et il s'agit là pour lui d'un idéal qui doit aussi être poursuivi en FWB, non seulement pour la connaissance des langues, mais aussi sur le plan de l'ouverture aux autres communautés. Il ajoute en matière de bénéfices découlant de l'apprentissage des langues, que celui-ci ne profite pas seulement aux élèves qui se destinent aux études supérieures. L'immersion a ainsi, pour lui, aussi sa place dans les filières d'enseignement qui préparent à une diversité de métiers, dont l'HoReCa, le tourisme, ou encore le commerce.

Avant de revenir sur les pistes de solution proposées pour déployer l'immersion en FWB, M. Florent souhaite énumérer plusieurs points d'attention découlant des auditions menées :

- 1) Il manque à ce jour, comme il l'expose, un cadastre des expériences existantes en matière d'immersion. Un tel registre permettrait, selon lui, notamment d'objectiver les biais qui touchent l'immersion, mais aussi de recenser les bonnes pratiques existant sur le terrain.

- 2) Il est urgent pour lui de remédier à la pénurie d'enseignants. Pour l'immersion, il suggère donc d'apporter davantage de souplesse dans le recrutement d'enseignants, notamment sur le plan de la reconnaissance des diplômes.
- 3) La formation initiale et la formation continue doivent, pour le commissaire, s'ouvrir davantage aux pratiques immersives, en intégrant des modules de formation spécifiques dans la langue cible et les différentes matières.
- 4) S'appuyant sur l'exposé des académiciens qui soutiennent qu'un contact précoce avec plusieurs langues favorise le développement de connexions cérébrales qui deviennent par la suite des leviers au service de l'apprentissage des langues, il invite à favoriser l'immersion dès la 3e maternelle, même si cela implique une forme moins complète d'immersion dans ces premières années.
- 5) S'il adhère à l'idée d'une reconnaissance des parcours immersifs, le député considère qu'il est préférable de ne pas délivrer de certificat distinct aux élèves suivant une filière immersive.
- 6) Il suggère, enfin, d'étendre l'immersion à une plus large palette de matières, dont le sport, l'éducation culturelle et artistique, et les échanges linguistiques.

Au niveau des solutions concrètes à mettre en place, M. Florent souhaite, dans le cadre de sa prise de parole, en mettre trois en avant :

- 1) Créer une cellule dédiée à l'immersion au sein de l'Administration Générale de l'Enseignement, avec pour missions de :
 - Fournir un appui individualisé aux acteurs de l'immersion sur la base de rencontres, de personnes ressources, etc. ;
 - Mettre des référents à disposition des directions d'école et des enseignants qui souhaitent mettre en place un projet d'immersion ;
 - Offrir, via des conseillers pédagogiques formés à l'immersion, un accompagnement aux enseignants chargés des activités immersives ;
 - Réaliser un cadastre continu des pratiques et usages de l'immersion, et collecter différents indicateurs utiles au pilotage de l'immersion.

- 2) Développer et gérer une plateforme collaborative interréseaux afin de mutualiser en un seul endroit les ressources disponibles et les bonnes initiatives mises en place sur le terrain ;
- 3) Proposer certaines orientations communes et des repères pédagogiques éprouvés, tout en garantissant la souplesse permettant la mise en place de différentes incarnations de l'immersion.

M. Florent admet que ces différentes pistes de solution auront à être prises en charge par le prochain Gouvernement, mais il en relève néanmoins une qui peut, selon lui, être concrétisée sans attendre. Il s'agit de la traduction des référentiels, le commissaire soulignant qu'il est primordial pour les enseignants d'immersion, de disposer d'un document validé, traduit de façon fiable et faisant référence pour les équipes pédagogiques.

Le parlementaire revient ensuite sur la question de l'épreuve externe, soutenant que la question de la langue dans laquelle les élèves passent l'épreuve ne lui a pas semblé être une préoccupation des acteurs rencontrés. Il ajoute sur ce point que le taux de réussite aux épreuves externes est par ailleurs similaire, voire supérieur, pour les élèves issus des filières immersives.

En conclusion à son intervention, M. Florent souligne que pour Ecolo, l'immersion est un dispositif pédagogique très positif, et qui peut convenir à un grand nombre d'élèves. Le défi qu'il met en avant réside donc, de son point de vue, dans l'ouverture de l'immersion à des milieux qui n'y ont actuellement pas encore accès. Sur ce volet, il affirme que son groupe se reconnaît entièrement dans la recommandation d'organiser des appels à projets, ce qui permettrait, comme il l'avance, de susciter l'intérêt de nouvelles écoles, qu'il s'agisse d'établissements d'enseignement qualifiant ou d'écoles à indice socio-économique faible.

M. Janssen entame son intervention en soulignant que la méthode pédagogique de l'apprentissage des langues par immersion linguistique présente, comme l'ont démontré les Etats généraux de l'Immersion, des avantages manifestes, pour les élèves comme pour les équipes pédagogiques. Il met par ailleurs en avant que les auditions ont aussi permis de constater les difficultés que rencontrent les équipes éducatives, et d'identifier des objectifs et des pistes d'amélioration pour y répondre. Ainsi, de son point de vue, si l'on veut pouvoir ajuster les méthodes d'apprentissage aux objectifs, il est nécessaire que des balises soient établies et les freins actuels levés par l'établissement d'un cadre législatif clair et modernisé de l'enseignement en immersion.

A cet égard, le député plaide tout d'abord pour la mise en place, au sein de l'Administration générale de l'Enseignement, d'une cellule interréseaux dédiée à l'immersion, afin de renforcer le pilotage et les missions, notamment par la présence

de référents à la disposition des écoles. Un tel service aux acteurs de l'enseignement permettrait, selon lui, de soutenir les équipes, et de renforcer et améliorer l'efficience de ce qui existe déjà, tout comme la mise en réseau des écoles. Il précise que cette cellule serait chargée notamment de centraliser les informations administratives et pédagogiques à destination des enseignants et des directions, de développer un guide pratique sur base du décret concerné, et de diffuser les résultats des recherches en éducation pour soutenir les équipes dans les pratiques d'immersion, notamment le partage de bonnes pratiques entre et à disposition des enseignants via une mise en réseau.

Afin de clarifier le paysage réglementaire, en évitant de figer les pratiques actuelles, le commissaire soutient également la proposition d'établir un cadastre des projets d'immersion linguistique en Fédération Wallonie-Bruxelles en spécifiant leurs caractéristiques organisationnelles.

En outre, M. Janssen souhaite rappeler que l'enseignement est la première des politiques sociales visant l'émancipation. L'école doit être, comme il l'affirme, le lieu de l'égalité des chances, des opportunités et de la détection des talents, est c'est pourquoi le groupe MR se positionne en faveur d'une école ouverte aux enjeux de l'époque en matière de langues, y compris pour les écoles et les élèves qui ont fait le choix pédagogique de l'enseignement des langues par l'immersion.

Le parlementaire revient ensuite sur le reproche d'élitisme souvent associé à l'enseignement en immersion. Pour lui, ce reproche n'est pas fondé, les auditions ayant apporté la preuve que l'immersion est un véritable projet d'établissement inclusif. Sur ce point, le commissaire ajoute que le groupe MR soutient une politique volontariste pour une immersion inclusive, afin qu'un plus grand nombre de jeunes puissent bénéficier de l'immersion, en initiant des projets pilotes, dans l'enseignement qualifiant, artistique et spécialisé, mais également dans des écoles à indice socio-économique bas quel que soit le niveau et le type d'enseignement. L'enseignement en immersion linguistique doit être, pour le député, renforcé, tant il permet le développement d'une multitude d'aptitudes chez l'élève, y compris chez l'élève avec des difficultés d'apprentissage. Il ajoute qu'il convient de s'assurer également de la mise en place de dispositifs de remédiation de type accompagnement personnalisé dans les projets immersifs.

M. Janssen s'attarde ensuite sur le volet de l'évaluation des langues qui, pour le Groupe MR, mérite une attention particulière. Une reconnaissance du parcours immersif s'avère ainsi, pour lui, nécessaire, afin d'apprécier l'avancée de chacun des élèves dans son parcours scolaire, et non en comparaison au groupe classe. Il considère dans ce cadre qu'il est opportun de développer un parcours d'évaluation en langue tout au long du cursus scolaire.

Quant aux directions d'écoles et aux enseignants, le commissaire souligne qu'ils sont un maillon essentiel pour la qualité de l'enseignement. Il convient dès lors, de son avis, de définir une approche globale ambitieuse de la formation linguistique dans la formation des enseignants et de s'assurer que tant la formation initiale que la formation continue soient ambitieuses et de qualité, et qu'elles correspondent aux besoins aussi bien de la maîtrise de la langue de l'enseignement que des disciplines à enseigner. M. Janssen complète son propos en indiquant que la formation initiale doit permettre d'équiper les futurs enseignants de solides connaissances par l'introduction, au sein des sections 1, 2, 3 et 4 des masters en enseignement, d'un module d'initiation à l'immersion linguistique, ainsi que par le déploiement du Certificat inter-hautes écoles en didactique des langues d'immersion et secondes langues (dont le néerlandais, l'allemand et l'anglais). Il ajoute, s'agissant de la formation continue, que les modules offerts doivent être ajustés au mieux aux besoins et aux réalités scolaires quotidiennes des enseignants et des directions. Enfin, il se positionne également en faveur d'un accompagnement effectif et renforcé des enseignants et a fortiori des enseignants débutants, qu'ils soient fraîchement diplômés ou de seconde carrière.

Afin de lutter contre la pénurie des enseignants, le commissaire soutient que les conditions d'accès, dont le fait d'être « native speaker », doivent être allégées. A cet égard, l'accord de collaboration entre les communautés est, selon lui, à revoir, afin que d'une part, il précise les conditions et soutiens prévus pour les enseignants qui font le choix d'enseigner outre-frontière linguistique et que, d'autre part, il encourage le dialogue entre les communautés de sorte à promouvoir davantage les échanges entre les élèves, mais aussi entre les enseignants des trois communautés. Par ailleurs, surtout dans un contexte de pénurie, une souplesse accrue concernant les Titres et Fonctions qui pourraient se donner en immersion est, de son point de vue, à envisager. En effet, si le système précédent était trop laxiste, le système actuel est, comme il l'avance, trop cloisonné. Ce décret, en temps de pénurie, lui semble trop contraignant et de nature à réduire encore l'attractivité de la profession.

Le député plaide par ailleurs pour le déploiement d'une stratégie de sensibilisation et de communication à propos de l'intérêt de l'apprentissage des langues pour tous les élèves à destination des logopèdes, agents des centres PMS, enseignants, éducateurs, directions, et associations de parents.

Pour soutenir les équipes pédagogiques, Il convient également, comme il le défend, d'élaborer des supports d'apprentissage et d'enseignement qui répondent aux spécificités de l'enseignement en immersion, notamment en veillant à :

- la valorisation des outils existants et à la création d'outils, ressources et supports pédagogiques propres à l'enseignement en immersion et mis à la disposition des enseignants via e-classe ;

- la définition d'un référentiel de compétences propre à l'enseignement dans la langue-cible ;
- la production de guides annexés aux référentiels existants dans les matières fréquemment enseignées dans une des trois langues d'immersion ;
- la réalisation par la FWB d'un guide pratique de l'organisation de l'enseignement en immersion à l'attention des acteurs de l'enseignement.

M. Janssen conclut son intervention en soulignant que le groupe MR est particulièrement attaché à l'enseignement des langues à l'école, et qu'il porte une attention particulière à tous les travaux qui viseront à asseoir un renforcement de l'enseignement des langues tous dispositifs confondus. Le groupe MR est par ailleurs, comme l'indique le député, favorable au multilinguisme et à l'alimentation d'une réflexion à propos des écoles bilingues.

La maîtrise de plusieurs langues sera, pour le commissaire, toujours un atout que ce soit en matière de recherche d'un emploi ou dans le cadre de l'ouverture aux autres cultures. Cet apprentissage est, comme il le répète, un élément essentiel permettant l'intégration, les échanges entre communautés, et la connaissance d'autres langues et cultures.

14.2 Recommandations communes aux groupes politiques reconnus

Les Etats Généraux de l'Immersion ont confirmé que la méthode pédagogique de l'apprentissage de contenus disciplinaires par immersion linguistique présente des avantages manifestes pour la dynamisation des équipes éducatives, le développement cognitif des élèves ainsi que pour l'apprentissage des langues modernes et ce, même si elle n'est actuellement réservée qu'à une minorité d'élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles pour des raisons diverses (manque d'informations, offre limitée, difficultés liées au recrutement des enseignants, biais sociologiques, ...).

Les diverses auditions ont révélé par ailleurs des difficultés d'ordre organisationnel et un manque d'appui aux équipes éducatives qu'il convient de prendre en compte.

Les propositions faites ci-dessous s'inscrivent dans une volonté de mieux soutenir les acteurs de terrain et de permettre aux Pouvoirs Organisateurs ayant fait ce choix pédagogique, ou désirant le déployer, de disposer de moyens et d'outils de qualité pour dispenser un enseignement en immersion linguistique quel que soit le niveau ou le type d'enseignement, ceci dans un contexte où l'apprentissage des langues modernes constitue une priorité.

1. Projet pilote

- 1.1. Renforcer l'accessibilité de l'apprentissage de contenus disciplinaires en immersion linguistique en initiant des projets pilotes dans l'enseignement fondamental, secondaire, qualifiant, spécialisé, en particulier dans des écoles/implantations à indice socio-économique bas.

2. Difficultés d'apprentissage

- 2.1. S'assurer de la mise en place des dispositifs de remédiation et d'accompagnement pédagogique dans les projets d'immersion linguistique, afin de soutenir les élèves en difficulté d'apprentissage ;
- 2.2. Veiller à l'accessibilité de l'enseignement en immersion linguistique à tous les publics en s'assurant du respect du décret du 11 mai 2007 relatif à l'enseignement en immersion linguistique, interdisant toute condition d'accès ;
- 2.3. Veiller, particulièrement dans les écoles où une offre d'immersion linguistique côtoie une offre « classique », à ce qu'il n'y ait pas de processus de réorientation des élèves en difficulté vers la filière « classique », celle-ci ne devant intervenir qu'en dernier recours ;
- 2.4. Veiller, dans ces mêmes écoles, à ce qu'aucune sélection des élèves n'intervienne en amont en préjudiciant les élèves en difficulté d'apprentissage scolaire.

3. Pilotage

- 3.1. Renforcer le pilotage de l'immersion au niveau inter-réseaux, à travers la réactivation et l'approfondissement des missions de l'organe d'observation et d'accompagnement de l'apprentissage par immersion, rattaché à la Direction générale du Pilotage du Système éducatif.
Parmi les missions de cet organe, affiner les connaissances scientifiques relatives aux biais et stéréotypes entourant l'apprentissage en immersion, en amont d'une visibilité efficace auprès de tous les publics.

4. Centralisation des données et informations

- 4.1. Établir un cadastre des projets d'immersion linguistique en Fédération Wallonie-Bruxelles en spécifiant leurs caractéristiques organisationnelles (langues d'immersion, niveau d'enseignement concerné, nombre d'heures dédiées à l'immersion et cours visés, immersion concernant l'ensemble des classes ou une partie seulement...) ;
- 4.2. Développer une typologie des projets, avec une mise à jour régulière afin de disposer de données complètes et actualisées sur les pratiques d'immersion en Fédération Wallonie-Bruxelles ;

- 4.3. Systématiser l'usage des données recueillies dans les rapports rendus publics et assurer une visibilité de ces cadastres et typologies des formes d'enseignement en immersion à destination des professionnels de l'éducation et de ses publics ;
- 4.4. Clarifier le paysage en termes d'exigences réglementaires, en évitant de figer les pratiques actuelles.

5. Outils pédagogiques

- 5.1. Veiller au développement d'outils spécifiques ainsi qu'à leur référencement ;
- 5.2. Renforcer l'offre dédiée à l'immersion linguistique sur la plateforme e-classe.be (guide pratique, outils pédagogiques, littérature scientifique et bonnes pratiques utiles pour l'enseignement et l'apprentissage en immersion) ;
- 5.3. Mettre à disposition des acteurs de l'enseignement (enseignants, directeurs, conseillers pédagogiques...) un espace d'échange d'informations et développer une FAQ pour les questions administratives ;
- 5.4. Sensibiliser les éditeurs au développement de ressources spécifiques à l'apprentissage de l'immersion linguistique pouvant tomber sous le champ des subventions MANOLO.

6. Annexes aux référentiels / programmes

- 6.1. Produire des guides annexés à chacun des référentiels existants dans les matières fréquemment enseignées dans une des trois langues d'immersion (néerlandais, allemand, anglais). L'objectif étant de faciliter l'appropriation des référentiels et d'en développer des aspects spécifiques à l'immersion.

7. Reconnaissance spécifique du parcours

- 7.1. Mentionner le parcours immersif de l'élève dans son carnet de bord.

8. Formation des équipes pédagogiques

- 8.1. Renforcer les possibilités pour les enseignants et futurs enseignants de se former plus avant dans la didactique des langues et de l'immersion.

Notamment en formation initiale :

- Introduire, au sein des sections 1, 2, 3 et 4 des masters en enseignement, un module d'initiation à l'immersion linguistique.
- Soutenir le déploiement du Certificat inter-hautes écoles en didactique des langues d'immersion et secondes langues (dont le néerlandais, l'allemand et l'anglais).

Notamment en formation en cours de carrière :

- Développer, dans le cadre de la formation professionnelle continue, une offre de formations réseau et inter-réseaux adaptée pour les professeurs chargés de cours en immersion, pour les directions et les équipes éducatives encadrant des élèves en immersion.

9. Sensibilisation / travail sur l'image

- 9.1. Adopter une stratégie de sensibilisation à l'intérêt de l'apprentissage des langues pour tous les élèves en ce compris l'apprentissage en immersion ;
- 9.2. Prévoir une diffusion sous différents formats (papier, réseaux sociaux, *etc.*) à destination des logopèdes, agents des centres PMS, enseignants, éducateurs, directions, associations de parents, *etc.*

10. Lutter contre la pénurie

- 10.1. Revoir l'accord de collaboration entre les communautés linguistiques afin qu'il précise les conditions et soutiens prévus pour les enseignants qui font le choix d'enseigner outre-frontière linguistique ;
- 10.2. Identifier et lever les obstacles à l'équivalence des diplômes/certificats de professionnels provenant d'autres communautés ou pays ayant fait preuve de leurs compétences disciplinaires, pédagogiques et linguistiques.

14.3 Recommandations spécifiques aux groupes politiques reconnus

14.3.1 Recommandations du groupe PS

I. Objectivation

○ États des lieux

- Mettre en place une cartographie et un cadastre des projets immersifs en spécifiant leurs caractéristiques (langues d'immersion, niveau d'enseignement concerné, heures dédiées à l'immersion et cours visés, immersion concernant l'ensemble des classes ou une partie seulement, *etc.*).
- Dans le cadre de la mission de l'Administration de l'Enseignement Général, octroyer un soutien méthodologique à l'échantillonnage.
- Renforcer la place de l'immersion dans le cadre des missions du Service de l'inspection pour mieux appréhender les projets en immersion.

○ **Recherche et évaluation**

- Dans le cadre de l'évaluation du décret relatif aux nouveaux rythmes scolaires, apporter une attention particulière aux conséquences de la réforme sur les écoles développant un projet immersif.
- Demander à l'administration ou à l'inspection des données sur le plus long terme et sur le parcours des élèves dans les filières immersives (les abandons, etc.).

II. Accroître l'accessibilité de la filière immersive à l'ensemble des publics

- Veiller à l'accessibilité des filières d'immersion à tous les publics en s'assurant du respect du décret relatif à l'immersion interdisant toute condition d'accès.
- Dans les écoles où une filière « immersive » côtoie la filière « classique », veiller à ce qu'une information complète soit donnée à l'ensemble des parents lors de l'inscription des enfants.
- Renforcer l'information vis-à-vis de l'immersion en établissant des partenariats avec des écoles situées dans des quartiers défavorisés et en mettant en place des programmes de sensibilisation ciblés, en veillant à informer tous les parents et élèves sur les avantages de l'immersion linguistique.
- Lancer la réflexion sur la mise en place d'un pilotage des nouveaux projets d'immersion pour limiter le renforcement du marché scolaire.
- S'assurer de la mise en place de dispositifs de remédiation dans les projets immersifs plutôt que la remédiation vers la filière « classique » qui devrait intervenir en dernier recours.
- Soutenir le développement, en tant que projet pilote, d'un projet d'immersion dans l'enseignement qualifiant en particulier dans des sections où la connaissance de plusieurs langues semble une évidence (tourisme, hôtellerie,...).

III. Perfectionner les projets immersifs

○ **Organisation**

- Renforcer via des formations adéquates le travail collaboratif entre les enseignants des cours visés par l’immersion et les professeurs de langue pour que ces derniers puissent au préalable apprendre aux élèves le vocabulaire nécessaire.
- Examiner l’opportunité de modifier l’article 1.8.3-5, relatif au stade à partir duquel un élève peut aborder l’apprentissage par immersion dans le niveau d’enseignement fondamental, notamment au regard de l’obligation du néerlandais ou de l’allemand dès la troisième primaire à partir de 2027.
- Evaluer la pertinence d’interdire l’organisation de l’immersion dans certaines disciplines dans l’enseignement secondaire, ceci afin de permettre une cohérence du projet immersif dans des écoles organisant l’immersion dans le fondamental et le secondaire, et afin d’assurer une meilleure transition pour les élèves.
- Permettre aux élèves inscrits dans la filière immersive de bénéficier du dispositif « FLA » aux mêmes conditions que les autres élèves.
- **Epreuves**
 - Permettre aux élèves des filières immersives de répondre aux épreuves certificatives dans la langue-cible.
- **Diplômes**
 - Valoriser le suivi de la filière immersive à travers un document remis en fin de cursus par l’école.
- **Pénurie d’enseignants**
 - Encourager les échanges de « native speakers » en renforçant la coopération avec les autres communautés.
 - Déterminer et lever les obstacles à l’équivalence des diplômes de professionnels provenant d’autres communautés ou pays ayant fait preuve de leurs compétences disciplinaires et linguistiques.
 - Analyser, et adapter si nécessaire, l’examen de connaissance approfondie d’une langue d’enseignement en immersion (allemand/anglais/néerlandais) aux exigences du fondamental.

- Mettre en place des incitants pour permettre aux enseignants de seconde carrière de se former tout en enseignant à temps partiel.
- Envisager, dans le cadre de la réforme des titres et fonctions, l'introduction du CAP dans les fiches-titres relatives à l'enseignement en immersion.

IV. Soutien et accompagnement des membres du personnel

A) Formation des enseignants

○ Formation continue

- Développer des modules de formation continue réseau et inter-réseaux pour les enseignants, les directions et les conseillers académiques déjà dans l'immersion.
- Etendre l'accessibilité des formations du CELV à davantage d'enseignants et de formateurs et renforcer l'information à leur sujet.
- Mettre en avant les formations existantes en matière d'immersion.
- Encourager les institutions dans leurs démarches auprès de l'IFPC afin de développer de nouvelles formations.

○ Formation initiale

- Soutenir et inciter les établissements d'enseignement supérieur à introduire des unités d'enseignement optionnelles à la didactique de l'enseignement en immersion dans la formation initiale des enseignants.
- Soutenir le certificat interuniversitaire afin qu'il soit accessible au plus grand nombre (permettre de mieux valoriser les acquis de l'expérience, et veiller à ce qu'il soit reconnu et valorisable en Fédération Wallonie-Bruxelles).
- Travailler à une meilleure valorisation des acquis de l'expérience pour accéder à ces formations.
- Veiller dans le cadre de leur formation à une meilleure appréhension par les enseignants de la logique des référentiels

s'inscrivant dans le cadre de référence européen qui promeut une approche plus globalisée de la langue.

B) Développement et mise à disposition d'outils pédagogiques

○ Référentiels

- Etablir une annexe dont il faudrait déterminer le statut établissant les dépassements intéressant à développer dans le cadre de la filière immersive.
- Rédiger un document en néerlandais/anglais/allemand destiné aux « native speakers » afin d'expliquer la philosophie des référentiels.

○ Outils

- Échanger via la plateforme « e-classe » les outils pédagogiques, la littérature scientifique et bonnes pratiques utiles au déploiement de l'immersion.
- Réactiver la commission des outils d'évaluation pour qu'elle propose à nouveau des outils pédagogiques.
- Veiller à agréer des outils pédagogiques utiles pour l'immersion afin que les écoles puissent bénéficier des subventions « Manolo ».

V. Alternatives aux projets d'immersion pour améliorer l'apprentissage des langues et approfondir la culture associée

- Dans l'enseignement en alternance, promouvoir des stages dans des entreprises néerlandophones en sensibilisant les écoles à l'existence de la convention de partenariat relative à la mobilité interrégionale des apprenants en alternance.
- Promouvoir les échanges linguistiques, répertorier les expériences et lancer une réflexion en vue de les institutionnaliser.
- Promouvoir davantage les programmes européens tels que Erasmus+ ou Expedis.
- Dans le cadre du déploiement du PECA, organiser des activités avec des opérateurs culturels d'autres communautés linguistiques.

- Renforcer l'apprentissage des langues à travers les activités extrascolaires (stages sportifs, activités culturelles, etc.).

14.3.2 Recommandations du groupe MR

L'enseignement, de même que toute la société, a évolué depuis 2007, année de l'entrée en vigueur du décret « immersion ». Il y avait une réelle demande d'adaptation de la part du secteur. C'est pourquoi, le 25 janvier 2023, le Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles entamait une série d'auditions des acteurs de l'enseignement en immersion. Des présentations axées sur les constats, atouts, difficultés et propositions d'amélioration en vue d'assurer un enseignement efficace des langues et de faire évoluer le cadre réglementaire.

Au cours de cette année, nous avons auditionné des académiciens, le service de l'inspection, les syndicats, les Fédérations de PO, les représentants du fondamental, du secondaire, des hautes écoles, des référentiels, les parents et l'Union des Parents des écoles d'Immersion en Néerlandais (UPIN), le Délégué Général aux Droits de l'Enfant (DGDE) et le Centre Européen de Langues Vivantes (CELV), les instituts de formation des enseignants, et enfin les directions. Des contributions écrites ont également été remises.

Constats et propositions

A la demande des acteurs de l'enseignement en immersion, il nous a paru nécessaire d'en étudier le **fonctionnement actuel, avant toute adaptation éventuelle**.

Nous partageons la volonté **d'améliorer le cadre** des écoles en immersion. Les questions qui se posent actuellement sont nombreuses : organisation des apprentissages, système à plusieurs vitesses, recrutement des enseignants, formations initiale et continue, référentiels et outils pédagogiques, évaluation, reconnaissance du parcours immersif et certification des élèves, langues des épreuves certificatives, etc.

Cette approche s'inscrit dans le contexte plus général de l'enseignement des langues à l'école. Notre position est claire : nous plaidons pour **plus de langues à l'école**, dès le plus jeune âge. Il est cependant illusoire de penser qu'on peut devenir bilingue par l'enseignement uniquement, que ce soit au travers de l'enseignement en immersion ou de l'enseignement classique. Devenir bilingue demande une application sur le terrain, une immersion totale dans la langue ciblée, ce que ne permet que partiellement l'enseignement en immersion. Il convient également de prendre en compte les réalités du terrain, dont notamment la pénurie des enseignants. Ce contexte ne doit cependant pas empêcher l'établissement d'une vision qualitative de l'enseignement des langues à long terme.

1. La nécessaire adaptation du cadre

Vu la complexité de l'écosystème, il paraît nécessaire de se pencher sur le **cadre**, le statut de l'immersion, voire de le redéfinir plutôt que d'y aller par de petites touches qui ne viendront pas corriger la structure suffisamment en profondeur.

Actuellement, l'enseignement en immersion est considéré comme une méthode pédagogique et non une filière. Or, le mode de fonctionnement et certaines attributions s'apparentent à une filière. En outre, une clarification et une adaptation du statut s'imposent, notamment quant au **manque d'uniformisation du dispositif**. Il existe en effet actuellement plusieurs possibilités pour débiter l'immersion, ce qui relève de la liberté et des compétences des pouvoirs organisateurs (PO). La répartition des enseignements varie également de 25 % à 75 % suivant le choix des PO, rendant difficile la mobilité des élèves entre les établissements scolaires, ainsi que le choix des manuels et le suivi en secondaire. En outre, les écoles fondamentales n'organisent pas l'immersion au même moment du cursus scolaire. Ce paysage éclaté rend difficile l'évaluation du dispositif dans son ensemble, ainsi que l'évaluation de la maîtrise d'une langue par les élèves en enseignement en immersion linguistique.

Une clarification et une adaptation de son statut s'imposent afin de permettre notamment une clarté et une transparence accrues de l'offre et une homogénéisation des outils et des formations.

Nos propositions :

Nous souhaitons établir un **cadastre** exhaustif et une évaluation des projets d'immersion linguistique menés en Fédération Wallonie-Bruxelles, en spécifiant leurs caractéristiques organisationnelles (langues d'immersion, niveau d'enseignement concerné, nombre d'heures dédiées à l'immersion et cours visés, immersion concernant l'ensemble des classes ou une partie seulement, etc.) pour en tirer les meilleurs exemples.

Nous recommandons que soit mise en place au sein de l'Administration générale de l'Enseignement une **cellule interréseaux dédiée à l'immersion**, afin de renforcer le pilotage et les missions, notamment par la mise en place de référents. Un tel service aux acteurs de l'enseignement permettrait de soutenir les équipes, renforcer et améliorer l'efficacité de ce qui existe déjà, tout comme la mise en réseau des écoles. Cette cellule serait chargée :

- d'assurer le soutien des différents acteurs ;
- d'être le point de contact des écoles en immersion, notamment via e-classe ;
- de la valorisation des outils existants et de la co-construction de futurs outils ;

- de centraliser les informations administratives et pédagogiques à destination des enseignants et des directions ;
- de développer un guide pratique sur base du décret concerné ;
- de diffuser les résultats des recherches en éducation *ad hoc* pour soutenir les équipes dans les pratiques d'immersion, notamment le partage de bonnes pratiques entre et à disposition des enseignants via une mise en réseau.

Une question à trancher avant d'autres est la reconnaissance de l'immersion en tant que filière à part entière. Or, notre système étant déjà fortement éclaté (ordinaire, spécialisé, réseaux, inéquité entre écoles,...), cette filière supplémentaire risquerait d'ajouter encore à la complexité institutionnelle, même si elle permettrait d'en formaliser l'organisation.

La reconnaissance de la/des langue(s) d'immersion (néerlandais, anglais, allemand) relève également non seulement du cadre, mais aussi des spécificités de chaque région (voire sous-région) et des projets pédagogiques des établissements en fonction de la géographie ou du contexte socio-économique. Aussi, une certaine souplesse concernant l'immersion en anglais et en allemand est fortement souhaitée afin d'assurer la pérennité des **projets pédagogiques en cours** notamment, mais également afin de maintenir l'attractivité de l'immersion partout sur le territoire. A cet égard, **l'accord de collaboration** est à revoir (voir point 3.2) et le **dialogue entre les communautés** est à encourager afin de promouvoir davantage les échanges entre les élèves, mais aussi entre les enseignants des trois communautés.

Par ailleurs, surtout dans un contexte de pénurie, une **souplesse accrue concernant les matières et fonctions** qui pourraient se donner en immersion est à envisager, comme le cours d'éducation physique, l'ECA ou la citoyenneté (ce pourrait aussi être opportun lors des activités extrascolaires durant le temps scolaire). En outre, des langues dans un cadre moins orienté « matière » au sens strict rejoint l'idée que les langues s'apprennent sur le terrain et au travers d'activités vécues et ressenties (la réelle définition de l'immersion).

2. L'immersion inclusive

« L'immersion doit être accessible à tout élève qui le souhaite ». On entend régulièrement que l'immersion est un projet élitiste. Or, au contraire, durant les auditions, beaucoup en ont témoigné, c'est un véritable projet d'établissement inclusif. Ceux qui en bénéficient le plus sont en fait les élèves qui, sinon, auraient peu de chances d'être exposés, par leur famille, à d'autres langues et cultures.

L'immersion est un moyen réellement démocratique de sensibiliser, d'apprendre et d'activer les langues à l'école de manière renforcée, en parallèle des

cours de langues modernes, parce que cela se fait sans surcoût financier pour les parents, de manière accessible à toutes et tous (pas de sélection autorisée à l'entrée), pendant les heures de scolarisation obligatoire et en amont des études supérieures ou du monde du travail avec une plus-value à long terme sur le marché de l'emploi, quel que soit le bagage initial des apprenants. L'immersion dans certaines filières qualifiantes est d'autant plus à favoriser qu'elle apporte une réelle valeur ajoutée, un vrai atout pour l'élève, et augmente les chances d'accès au marché du travail. Citons à cet égard par exemple les options tourisme, hôtellerie, commerce ou encore d'auxiliaire administratif. L'ouverture de l'enseignement qualifiant à l'immersion, pour une réelle réussite, doit aller de pair avec une revalorisation du qualifiant.

Tuons donc ce tabou, ne laissons pas vivre cette fausse rumeur. La réalité est toute autre. Favorisons l'immersion pour tous, en initiant des **projets pilotes**, dans l'enseignement qualifiant, artistique et spécialisé, mais également dans des écoles/implantations à indice socio-économique bas quel que soit le niveau et le type d'enseignement. Menons des politiques volontaristes afin de faire en sorte qu'un plus grand nombre de jeunes puisse bénéficier de l'immersion. Nous considérons l'immersion comme une offre d'enseignement inclusive et qui doit donc être organisée dans tous les niveaux et tous types d'enseignement, sans distinction d'indices socio-économiques.

Nous devons également travailler sur la croyance que l'immersion n'est pas faite pour les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage ou qui ont besoin d'aménagements raisonnables. Les spécialistes l'ont affirmé : l'enseignement immersif permet d'accroître les résultats des élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage. Il convient de s'assurer de la mise en place de dispositifs de remédiation de type « accompagnement personnalisé » dans les projets immersifs afin de soutenir les élèves en difficulté d'apprentissage et veiller, particulièrement dans les écoles où une offre « immersive » côtoie l'offre « classique », qu'il n'y ait pas de processus de relégation des élèves en difficulté vers la filière « classique ».

3. Pénurie des enseignants en immersion

La **pénurie d'enseignants en immersion** s'inscrit dans le contexte de la pénurie générale des enseignants. Dans le cadre précis de l'immersion, cette pénurie est déterminée par les **conditions d'accès** au statut d'enseignant en immersion. L'attractivité couvre les aspects « formation » (formation initiale, formation en langue, formation continue) et « conditions salariales ». La modification des rythmes scolaires mise à part, la pénurie des enseignants en immersion est également due au manque de clarté du cadre de l'immersion, au manque de formation adéquate des enseignants concernés, au manque de reconnaissance, d'attractivité et au manque de mobilité des enseignants entre les communautés vu les conditions salariales différentes.

De plus, aujourd'hui, un des critères requis pour enseigner en immersion est d'être « native speaker ». A cet égard, nous faisons face à un **paradoxe** : on a permis un système qui, pour fonctionner, doit se nourrir d'enseignants que la FWB ne forme pas elle-même puisque les écoles en immersion requièrent des natives speakers. Nous avons une pénurie d'enseignants en langues et en immersion, or les enseignants que nous formons, ne peuvent a priori pas être engagés pour donner cours en immersion. Cette situation doit être clarifiée.

Nos propositions :

3.1. La nécessaire adaptation de la formation des équipes pédagogiques en immersion

Il convient de définir une approche globale ambitieuse de la formation linguistique dans la formation des enseignants et de s'assurer que tant la formation initiale que la formation continue soient adéquates et de qualité, qu'elles correspondent aux besoins aussi bien de la maîtrise de la langue de l'enseignement que des disciplines à enseigner. Il est à noter que cette approche est en lien avec le volet du Pacte "**décloisonner**" **l'apprentissage scolaire** (=apprentissage traditionnel) des langues étrangères et favoriser davantage les liens entre les différentes disciplines/matières.

Si on adapte la formation des enseignants, il convient d'en modifier les **conditions d'accès**, notamment le fait d'être *native speaker* pour enseigner en immersion, mais aussi d'élargir la reconnaissance des formations diplômantes et certificats complémentaires. A cet égard, un **assouplissement du décret titres et fonctions** s'impose.

3.1.1. Formation initiale/reconversion des enseignants

Il convient de **développer les compétences** linguistiques (cours de langues) et les compétences pédagogiques (cours de didactique des langues) des cours de langues et :

- Introduire, au sein des sections 1, 2, 3 et 4 des masters en enseignement, un module d'initiation à l'immersion linguistique ;
- Soutenir le déploiement du Certificat inter-hautes écoles en didactique des langues d'immersion et secondes langues (dont le néerlandais, l'allemand et l'anglais) ;
- Mettre en place des formations spécifiques en immersion linguistique à l'instar de la Haute école F. Ferrer, en organisant

la formation instit' bilingue avec la Erasmushogeschool qui propose à des étudiants de suivre leur parcours de formation initiale dans les 2 écoles (totalement en bilingue) avec à la clef un double diplôme ;

- Développer l'offre de stages dans les établissements des autres communautés ;
- Elaborer des supports d'apprentissage et d'enseignement qui répondent aux objectifs de l'immersion.

3.1.2. Formation continue des équipes pédagogiques

- Assurer le développement de l'offre spécifique par l'IFPC et les FPO de modules de formation en langue cible de l'immersion aux enseignants qui exercent dans les écoles en immersion.
- Développer, dans le cadre de la formation professionnelle continue, une offre de formations réseau et inter-réseaux adaptée pour les professeurs chargés de cours en immersion, pour les directions et les équipes éducatives encadrant des élèves en immersion.

3.1.3. Accompagnement des équipes pédagogiques

- Assurer l'**accompagnement** effectif et renforcé des enseignants et *a fortiori* des enseignants débutants, qu'ils soient fraîchement diplômés ou de seconde carrière. Il existe déjà des conseillers au soutien et à l'accompagnement disciplinaires, mais qui ne sont pas spécifiques à l'immersion.
- Réserver un nombre de CSA déjà présents dans les FPO à cette mission.
- Développer un parcours accéléré de formation pédagogique, pour ceux qui n'en n'ont pas, à l'instar de ce qui est proposé par Teach for Belgium.

A cet effet, il conviendrait de revoir et développer également l'offre de formation des formateurs d'enseignants.

3.2. La valorisation du métier pour les enseignants de 1^{ère} et 2^e carrière

La **différence de salaire** des enseignants entre les communautés est significative. Il est souhaitable de mener une analyse sur les incitants qui

permettraient de tenir compte de l'exigence du bilinguisme afin d'attirer des enseignants néerlandophones et germanophones. Il convient également de revoir l'**accord de collaboration** entre les communautés afin qu'il précise les conditions et soutiens prévus pour les enseignants qui font le choix d'enseigner outre-frontière linguistique.

Les **conditions d'accès**, dont le fait d'être « native speaker », doivent être allégées. Elles sont contraignantes et non nécessaires. Le test de français, dont le niveau est élevé, pourrait également être allégé. Il est d'autant moins compréhensible que l'enseignement se fait dans la langue cible. Nous voyons aussi un intérêt à étendre à 10 ans au minimum la reconnaissance éventuelle de l'expérience utile aux cours généraux. Identifier et lever les obstacles à l'équivalence des diplômes/certificats de professionnels provenant d'autres communautés ou pays, et ayant fait preuve de leurs compétences disciplinaires, pédagogiques et linguistiques, permettrait de lever certaines barrières.

A cet égard, il s'avère nécessaire de travailler sur l'**image de l'apprentissage des langues en général** en adoptant une **stratégie de sensibilisation** à l'intérêt de l'apprentissage des langues pour tous les élèves, en ce compris l'apprentissage en immersion et en prévoyant une diffusion sous différents formats (papier, réseaux sociaux, etc.) à destination des logopèdes, agents des centres PMS, enseignants, éducateurs, directions, associations de parents, mais aussi grand public.

4. Evaluation de la langue d'immersion et reconnaissance du parcours linguistique

Concernant l'**évaluation de la langue** elle-même, les élèves ayant suivi un parcours en immersion sont testés sur la même base que les autres pour les cours de langues. Cette évaluation à minima ne permet donc pas d'évaluer correctement leurs capacités linguistiques.

Il n'y a actuellement en FWB aucune **reconnaissance du parcours immersif**. En conséquence, de nombreuses écoles secondaires en immersion font le choix d'inscrire leurs élèves aux examens linguistiques organisés par des organismes externes (Taalunie/Oxford/Cambridge), afin de leur permettre d'attester de leur connaissance suffisante de la langue-cible pour poursuivre, le cas échéant, des études supérieures dans cette langue. Cela représente néanmoins un coût : près de 150€ par élève, assumés soit par les écoles sur fonds propres, soit demandés aux parents. Une reconnaissance du parcours immersif en FWB gommerait tout élitisme à cet égard.

Quant à la **langue des épreuves certificatives**, elle pose également question. En effet, les élèves qui ont appris une matière en immersion, doivent actuellement passer

les tests en français. Ils sont donc pénalisés par rapport aux élèves qui ont suivi le cours en français, car ils ne connaissent pas certains termes précis (ex : en maths, sciences, histoire, etc.).

Nos propositions :

L'objectif de la **valorisation du parcours immersif** est que les élèves aient une reconnaissance officielle de leur parcours en langues. Une reconnaissance officielle du parcours immersif ou linguistique en FWB permettrait à chaque élève de pouvoir attester d'un niveau de langue au sortir de l'école secondaire, conforme aux standards européens. Une telle reconnaissance est une réelle opportunité pour tout élève en termes d'égalité et d'opportunités d'étude et d'emploi, en Belgique, en Europe et dans le monde entier. Plusieurs solutions pour répondre à ce manque de reconnaissance du parcours en immersion ont été proposées lors des auditions et nous les considérons comme opportunes :

- La reconnaissance du parcours immersif ou du parcours linguistique pour tous les élèves, à minima dans le **carnet de bord de l'élève** et sur les certificats d'études.
- Le développement d'un **parcours d'évaluation en langue** qui pourrait être utilisé, tant dans la filière immersive que dans la filière classique.
- La mise en place d'une **certification de la connaissance linguistique en langue-cible en FWB**, tant dans le cadre du CEB que du CE1D (ou CTC à l'avenir) et a fortiori du CESS. Cette approche permet d'aborder l'enseignement des langues dans son ensemble et d'éviter l'approche dichotomique « immersion versus non immersion ».

5. Mise à disposition d'outils spécifiques à l'enseignement en immersion pour les équipes pédagogiques

En raison du fait que l'immersion est une méthode pédagogique, il n'y a pas actuellement de manuels ni de référentiels de compétences officiels, ni de cadre d'évolution propres à l'apprentissage en immersion. Or, les méthodes sont nécessairement différentes si on donne un cours de langue (compétences linguistiques) ou un cours dans une langue (compétences pédagogiques). Il y a donc une absence de prise en compte des spécificités de l'enseignement en immersion concernant les supports pédagogiques et un manque de ressources au niveau de la FWB. Un développement et une homogénéisation des supports et outils spécifiques sont nécessaires.

Nos propositions :

Il convient d'élaborer des supports d'apprentissage et d'enseignement qui répondent aux spécificités de l'enseignement en immersion, en complément de l'adaptation de la formation des enseignants, et notamment :

- La définition d'un **référentiel de compétences** propre à l'enseignement dans la langue-cible.
- La production de **guides annexés** à chacun des référentiels existants dans les matières fréquemment enseignées dans une des trois langues d'immersion (néerlandais, allemand, anglais), l'objectif étant de faciliter l'appropriation des référentiels et d'en développer des aspects spécifiques à l'immersion.
- La valorisation des **outils existants** et la co-crédation d'outils, ressources et supports pédagogiques propres à l'enseignement en immersion à l'attention des enseignants via e-classe.
- La réalisation par la FWB d'un **guide pratique** de l'organisation de l'enseignement en immersion à l'attention des acteurs de l'enseignement.

14.3.3 Recommandations du groupe ECOLO

Préambule

Les auditions relatives à l'enseignement en immersion ont mis en évidence un ensemble de constats positifs ainsi que de problématiques et de points d'attention spécifiques à l'organisation des écoles et des apprentissages dans ce mode d'apprentissage particulier. Ces points font l'objet des recommandations ci-dessous, nourries par les constats et les retours de terrains collectés durant les auditions. Ils doivent se lire dans la prolongation des recommandations communes à tous les groupes.

En amont, il apparaît néanmoins qu'un nombre significatif de défis auxquels sont confrontés les projets en immersion touchent à des problématiques transversales dans l'enseignement obligatoire, dont il apparaît opportun de rappeler l'urgence d'explorer des moyens pour en résorber l'impact sur le fonctionnement de notre enseignement. Que l'on se penche sur la pénurie structurelle d'enseignant.e.s (a fortiori dans le domaine des langues modernes), sur le constat régulier des inégalités et de la hiérarchisation des filières dans notre système éducatif, ou de sa dimension trop peu inclusive, il en va de l'enseignement en immersion comme

d'ailleurs : des chantiers prioritaires doivent être envisagés à court et moyen termes pour sortir de situations délétères sur le terrain³.

Les propositions suivantes seront lues, dès lors, dans cette perspective : l'enseignement en immersion doit mener des chantiers qui dépassent largement le périmètre de son action.

I. Démocratiser et généraliser l'accès à l'enseignement en immersion

Le constat récurrent des acteurs de terrain et des académiques tend à mettre en évidence un ensemble de biais spécifiques aux écoles (voire aux filières) organisées sur le mode de l'immersion linguistique. Ces écoles/filières recrutent très largement un public d'origine socio-économique favorisée – biais renforcé par la limitation de l'immersion à l'enseignement général ordinaire (à l'exclusion d'autres formes et filières d'éducation dont on connaît les biais culturels et sociologiques).

Considérant qu'il s'agit là d'un mode d'apprentissage efficace à plus d'un titre et qu'il n'existe aucune raison de restreindre son application à des milieux socio-culturels privilégiés ou à l'enseignement général/ordinaire, nous recommandons de revoir le champ d'application de ce mode pédagogique et de soutenir son élargissement à d'autres formes d'enseignement.

- L'immersion étant un outil bénéfique en termes d'apprentissage de la langue cible, mais également des savoirs et compétences véhiculés, il faut rendre l'enseignement en immersion plus représentatif de la diversité des parcours scolaires. Il y a actuellement trop peu d'écoles techniques ou professionnelles qui proposent de l'enseignement en immersion. **Nous souhaitons ainsi introduire des programmes d'immersion dans des filières qualifiantes au même titre que celles organisées dans l'enseignement général.** Dans les formations aux métiers de l'hôtellerie, de la restauration ou du tourisme, des projets en immersion auraient toute leur place et pourraient participer à inciter les jeunes à s'orienter de manière positive vers ces filières. Nous souhaitons que la Fédération Wallonie-Bruxelles initie un appel à projets pour encourager et accompagner des écoles de ces filières qualifiantes à développer des projets immersifs.
- D'autre part, considérant que l'immersion est un outil bénéfique en termes d'apprentissage de la langue cible mais également des savoirs et compétences véhiculés, il faut **rendre l'enseignement en immersion plus représentatif de la diversité des parcours scolaires.** Il faut soutenir

³ On sait que le Service Général de l'Inspection (SGI) a intégré la thématique de la pénurie d'enseignant.e.s dans le champ de son prochain rapport triennal sur l'immersion : c'est à saluer et à approfondir.

l'ouverture de projets d'immersion dans les différentes formes de l'enseignement (par exemple dans l'enseignement spécialisé, là où cela est possible).

- L'établissement objectif des biais sociologiques et/ou culturels observés dans l'immersion est une étape préalable à la construction d'outils pour remédier à cette forme implicite d'inégalités dans l'enseignement. **Il faut solliciter l'étude rigoureuse de ces biais, à l'échelle des élèves, des familles et des écoles.**

Point d'attention

Le chantier de la démocratisation de l'enseignement en immersion appelle à certaines précautions quant aux conclusions tirées lors des auditions. À titre d'exemple, les personnes auditionnées partageaient le constat selon lequel la langue d'évaluation ne représentait pas de difficulté supplémentaire ou de facteur d'échec particulier pour les élèves - ceux-ci adoptant des stratégies pour compenser ce saut linguistique.

Or, d'une part, les auditions ont rappelé l'existence de compensations didactiques questionnables (type bachotage, listes de vocabulaire etc.) ; d'autre part, cette facilité manifeste de transposer d'une langue à l'autre doit être mise en regard des biais socio-économiques et socio-culturels inhérents à l'immersion. Dès lors que l'élève recourt au domaine de compétences « implicites » ou d'un soutien spécifique complémentaire dans sa sphère extra-scolaire, la responsabilité de l'école pour garantir l'équité effective de passation de ces épreuves doit être rappelée et renforcée.

II. Assurer une cartographie précise des projets en immersion en préservant la diversité de ses pratiques (et sa pertinence pédagogique)

Le constat des acteurs de l'immersion rend compte de la diversité particulière des modèles d'enseignement en immersion en Fédération Wallonie-Bruxelles. Dans l'ensemble, cette diversité est saluée comme une richesse, y compris dans les systèmes éducatifs voisins.

Considérant que les enjeux et les formes de l'immersion s'articulent différemment en fonction de l'âge, de la population, du projet pédagogique et du type d'enseignement, il s'agit d'une richesse et d'un cap à conserver.

En revanche, cette diversité appelle un certain nombre de remarques et de recommandations, principalement en termes de lisibilité et de pilotage général du système éducatif.

- Plusieurs acteurs ont souligné un manque de recul sur l'abandon de l'expérience immersive – du point de vue des élèves, des enseignant.e.s ou des établissements. Nous formulons la recommandation d'établir un

monitoring précis des expériences d'immersion interrompues, ce qui permettrait de mettre le doigt sur les obstacles concrets auxquels sont confrontés les premiers concernés. Plus loin que l'observatoire de l'immersion, nous appelons à **créer une "Cellule de l'Immersion" au sein de l'Administration Générale de l'Enseignement (AGE)**, pour soutenir efficacement les acteurs sur le terrain. Ceci permettrait de consolider la réflexion et le pilotage à un niveau inter-réseau, pour éviter l'atomisation des initiatives par réseau. Cette entité poursuivrait les missions suivantes :

- Apporter un appui mutualisé aux différents acteurs de l'immersion, sur la base de rencontres et grâce à l'apport de personnes-ressources, et désigner des référents permettant de soutenir les enseignants et les directions dans la mise en place et le déploiement de l'immersion ;
- Accompagner de façon spécifique les enseignants chargés des activités en immersion, par le soutien de conseillers d'accompagnement pédagogique formés à l'enseignement en immersion et possédant une connaissance pertinente sur ce type d'enseignement ;
- Réaliser le cadastre et sa mise à jour régulière afin de disposer de données complètes et actualisées sur les pratiques d'immersion en FWB, et systématiser l'usage des données recueillies dans les rapports rendus publics, du type « Indicateurs de l'enseignement » ;
- Développer et gérer une plateforme collaborative et d'échanges d'information inter-réseaux. Cette plateforme s'adressera en premier lieu aux enseignants et directions d'écoles (offrir des outils pédagogiques et procédures) en charge de cours en immersion, mais également aux parents d'élèves pour une information de base. Cette plateforme pourrait fournir des informations de base sur l'immersion pour les parents, pour les enseignants, ainsi que des informations administratives pour les directions ;
- Proposer certaines orientations communes (repères pédagogiques validés, etc.) tenant compte des exemples qui ont fait leur preuve, tout en garantissant une souplesse et une liberté d'organisation pour les écoles en immersion (en termes de choix des cours proposés en immersion, par exemple). Les balises ou repères pédagogiques seront davantage formulés en termes d'attendus.

III. Simplifier le cadre administratif et réglementaire des projets en immersion

Il ressort des auditions qu'il demeure des obstacles importants d'ordre administratif et réglementaire qui compliquent l'organisation de l'enseignement en immersion. Cela concerne, d'une part, les modalités d'habilitation et la définition des titres et fonctions en Fédération Wallonie-Bruxelles et la reconnaissance des certifications ; d'autre part le cadre d'action des directions. A cet égard, nous portons les points d'attention suivants :

- Une attention doit être portée à la **pertinence des procédures relatives à l'habilitation** de l'immersion : il faut clarifier le paysage en termes d'exigences réglementaires, en évitant de figer les pratiques actuelles.
- Nous souhaitons apporter davantage de flexibilité dans le recrutement des enseignant.e.s et atténuer les freins d'ordre administratif. Certains candidats, bien que compétents sur le plan disciplinaire, peuvent être exclus en raison de contraintes administratives. L'assouplissement de ces normes permettrait de recruter des enseignants qualifiés et compétents, y compris des locuteurs natifs.

Des modifications au décret "titres et fonctions" sont nécessaires pour apporter davantage de souplesse dans le recrutement, notamment en travaillant sur les équivalences de diplômes. Ceci passera, notamment, par la reconnaissance et la valorisation des formations certifiantes autour de l'immersion, déjà organisées dans l'enseignement supérieur.

Il existe un réel intérêt d'assurer une diversité des profils d'enseignants (locuteurs natifs ou non, accents etc.) en termes d'apprentissages.

- Sur le volet institutionnel, il est nécessaire de nourrir les échanges entre les Communautés et les Régions pour harmoniser et consolider le cadre de l'immersion :
 - par l'encouragement au dialogue entre [les trois] Communautés en vue d'harmoniser l'organisation des rythmes scolaires annuels ;
 - par la facilitation et la visibilité donnée aux échanges (entre élèves et entre enseignants) pour enrichir les expériences et les pratiques pédagogiques.
- Il est essentiel de faciliter et clarifier l'accès au cadre en vigueur pour l'ensemble des acteurs – dont les enseignant.e.s. Il est proposé d'**assurer la traduction et la mise à jour des référentiels dans les trois langues : néerlandais, allemand et anglais**. Il est fondamental de conserver un cadre universel de référentiels communs – ceci n'empêchant nullement la

facilitation de guides spécifiques aux écoles en immersion en parallèle. Ceci apparaît indispensable pour éviter des effets de différenciation propres aux biais évoqués ci-dessus.

- Dans le cas de la région bruxelloise, nous sollicitons une attention particulière à la construction d'un **cadre permettant l'émergence d'écoles bilingues**, bénéficiant d'une double reconnaissance entre les Communautés flamande et française. Il est également utile de renforcer le projet de crèches bilingues.

IV. Renforcer les dispositifs de formation et d'accompagnement

Le chantier de la formation initiale et continue représente une des clés de la pérennisation des dispositifs d'immersion. Ceci concerne l'ensemble des acteurs pédagogiques, depuis les enseignant.e.s en classe jusqu'aux directions pilotant ces projets.

Des débats existent autour de l'appellation spécifique de l'« immersion » en Belgique francophone (au regard des dispositifs « EMILE » ou « CLIL »). Ceci devrait faire l'objet d'une attention spécifique de la part des directions d'établissement, autour des travaux académiques sur la question et sur l'actualisation des techniques pédagogiques d'apprentissage en « immersion ». Sur cette thématique, nous formulons les points d'attention suivants :

- Il est opportun d'intégrer des **formations spécifiquement dédiées à l'immersion** dans le cadre des formations proposées par l'IFPC. Cela permettrait d'offrir un double bagage pédagogique (cours disciplinaires donnés dans la langue d'immersion). Nous recommandons de renforcer le cadre de **soutien et de coordination pédagogique autour des enseignants, en priorité dans l'enseignement bénéficiant d'un encadrement différencié**.
 - Il est nécessaire de pouvoir asseoir ce soutien sur des équipes multidisciplinaires de conseillers pédagogiques (compétences linguistiques et non-linguistiques à la fois) ;
 - Il s'agit également de renforcer des dispositifs de co-construction ou d'entraide entre enseignants (« *communautés d'apprentissage professionnel* ») ;
 - Enfin, il convient de consolider la coordination des équipes pédagogiques (pas uniquement pour le cas de l'immersion) par des moments de concertation entre titulaires et enseignants, par exemple.

Point d'attention

Les biais sociologiques liés à l'enseignement en immersion, évoqués ci-dessus, appellent un point d'attention particulier sur l'implication d'un renforcement de l'encadrement et de la coordination des équipes pédagogiques dans ces établissements. Le public de ces écoles appartenant tendanciellement à des classes plus privilégiées, il semble plus pertinent de consacrer des efforts liés à l'encadrement des équipes en priorité dans les écoles dont les élèves émargent à des catégories plus précaires. À ce titre, il est proposé de renforcer le cadre actuel des établissements dits « ISEF » et à encadrement différencié, qui souhaiteraient organiser des sections en immersion linguistique et dont les moyens actuels ne permettent pas de planifier ce type d'initiative.

V. Initier les pratiques d'immersion de façon précoce...

L'ensemble des travaux et des expériences présentées convergent vers le constat de l'efficacité des méthodes d'apprentissage par immersion dès la petite enfance. Il serait opportun d'organiser les conditions favorables à l'immersion dès les plus jeunes années de l'école, et dans les secteurs de la petite enfance ou du monde extra- ou péri-scolaire. Nous portons des recommandations spécifiques à cet égard :

- Nous soutenons l'idée d'**encourager et de faciliter les initiatives d'immersion précoce et diversifiées dès le plus jeune âge**, en intégrant ces pratiques dès la maternelle et dans les crèches. Cela permettrait d'exposer les enfants à une autre langue de manière précoce, favorisant une meilleure familiarisation (puis acquisition) linguistique. Un travail transversal doit être mené sur l'articulation entre le monde de la petite enfance et l'école. Ceci devrait être une balise importante dans la réforme de l'Accueil Temps-Libre (ATL) et l'organisation du secteur extra-scolaire, ainsi que de la FIE et FPC. Ceci devrait, enfin, faire l'objet d'une attention particulière à l'heure des travaux exploratoires sur une réforme des rythmes scolaires journaliers – par l'intégration d'activités et d'ateliers en immersion, par exemple.
- Des initiatives existent à l'heure actuelle autour de la familiarisation aux langues dès le plus jeune âge ; il serait opportun d'en assurer **une reconnaissance et un soutien durables**.

VI. ... et en garantir la continuité au-delà du Tronc commun

Cet apprentissage précoce n'induit aucunement qu'il soit inefficace d'intégrer l'enseignement par immersion plus tard dans le parcours scolaire. Il est essentiel de garantir un accès à ce mode pédagogique spécifique tout au long de la scolarité obligatoire et d'en valoriser plus visiblement les acquis. Au-delà des recommandations communes, nous formulons le point d'attention suivant :

- Il faut assurer **la poursuite de l'immersion pour les élèves engagés dans un cursus immersif au-delà du Tronc-commun**, par l'intermédiaire des travaux

portés par le Groupe de Travail dédié. A ce titre, une attention sera portée aux conclusions des travaux académiques indiquant une forme de plafonnement aux apprentissages linguistiques autour de la 4^e année secondaire. Il s'agirait de trouver les outils pédagogiques adéquats pour dépasser ce point d'inflexion plus largement au sein de l'ensemble des disciplines.

VII. Soutenir la pratique de la langue comme vecteur d'apprentissages

L'expérience de l'enseignement en immersion confirme l'intérêt de ce type de dispositif non seulement pour l'apprentissage des langues, mais également dans l'acquisition d'autres aptitudes. Il s'agit de renforcer la dimension culturelle de la pratique de la langue, en dehors de ses aspects purement linguistiques. Nous portons la proposition suivante :

- Élargir le champ pour l'organisation d'activités et de cours en immersion – par exemple dans le cadre du cours d'éducation physique et des animations du PECA.

14.3.4 Recommandations du groupe PTB

Pour le PTB, l'enseignement des langues revêt une importance toute particulière. Dans un monde globalisé, il est toujours plus important que les citoyens puissent se comprendre, échanger, partager leurs expériences. Cela est vrai à l'échelle internationale et notamment européenne, et encore plus évidemment à l'échelle d'un pays multilingue comme la Belgique. Par ailleurs, au-delà de l'amitié entre les peuples, les connaissances linguistiques sont souvent décisives pour trouver un emploi. A Bruxelles, 80 % des offres d'emplois exigent le bilinguisme (français/néerlandais), et 40 % exigent la connaissance de l'anglais.

Il apparaît que la méthode EMILE (Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Etrangère), que l'on appelle souvent « immersion linguistique », a fait ses preuves quant à son efficacité à permettre l'appropriation d'une langue cible tout en ne sacrifiant pas les contenus de la matière à apprendre (géographie, histoire, mathématiques, ...). Il s'agit donc incontestablement d'une méthode à privilégier.

Néanmoins, les nombreuses auditions nous ont permis de comprendre quelques difficultés qui surgissent. Un problème important à nos yeux est que, dans les faits, tout le monde ne peut pas profiter de l'immersion puisqu'on constate que quasi aucune école de l'enseignement qualifiant n'en propose. C'est également le cas dans l'enseignement fondamental pour les écoles à ISE bas, c'est à dire celles qui scolarisent essentiellement les enfants de milieux populaires. Il n'est, de notre avis, évidemment pas acceptable que ces jeunes soient discriminés de fait par l'impossibilité de valoriser un parcours en immersion lorsqu'ils sont à la recherche

d'un emploi. C'est pourquoi nous soutenons de toutes nos forces la recommandation commune d'initier des projets pilotes dans le qualifiant, le spécialisé, mais aussi dans les écoles fondamentales scolarisant particulièrement des enfants de milieux populaires.

Par ailleurs, nous avons pu prendre conscience que l'immersion est utilisée par certains établissements pour se positionner dans la lutte concurrentielle par rapport à ceux qui n'en proposent pas. Les syndicats ont attiré notre attention sur ce point et certains représentants de PO, directions d'écoles ou enseignants ont eu l'honnêteté de le reconnaître. C'est évidemment un problème puisque ce renforcement du marché scolaire ne peut avoir comme conséquence que l'approfondissement des inégalités déjà très grandes.

D'un point de vue théorique, la solution est simple. Il convient ainsi de généraliser l'immersion puisque c'est une bonne méthode. On évite ainsi les concurrences. Malheureusement, à court et moyen termes, une telle généralisation n'est pas possible puisqu'il n'y a pas assez d'enseignants compétents pour donner cours en immersion dans toute la FWB. Dès lors, il nous semble nécessaire de cibler les zones géographiques où le bilinguisme est encore plus important qu'ailleurs : Bruxelles et les communes proches de la frontière linguistique. On peut également penser (pour ce qui concerne l'immersion en allemand) aux communes frontalières de la Communauté Germanophone. Cependant, même dans cette logique, il faudra sans doute se limiter. Une piste à explorer dans ce contexte d'appliquer, comme nous l'ont expliqué les experts, la méthode EMILE dans deux branches, ce qui a été démontré comme étant très efficace. C'est pourquoi nous préférons que cette méthode soit généralisée au maximum de ce qui est possible. Il nous semble ainsi que 20 % des cours donnés en néerlandais dans les zones concernées est un objectif tout à fait atteignable à court terme. Si on applique en tout cas tout ce qui permet de faciliter la pratique de l'immersion pour les élèves comme pour leurs enseignants.

Voici, en plus des revendications communes que nous soutenons évidemment, celles qui ne font pas l'unanimité et que nous souhaitons ajouter :

- 1° Généraliser l'enseignement bilingue à Bruxelles en visant 20 % des cours à dispenser en néerlandais dans les écoles francophones.

Tendre à la généralisation également dans les communes qui bordent la frontière linguistique.

Pour celles qui sont frontalières avec la Communauté germanophone, il faut viser la mise en place de la méthode EMILE en allemand.

- 2° Afin d'augmenter le nombre d'enseignants compétents pour enseigner en immersion, il faut encourager davantage les partenariats entre Hautes

Ecoles pédagogiques francophones et néerlandophones, particulièrement à Bruxelles.

- 3° Assurer un meilleur accompagnement des acteurs sur le terrain via des conseillers de soutien et d'accompagnement pédagogique.
- 4° Dégager des moyens pour la concertation et la coordination entre enseignants des différentes matières. Donc notamment entre les enseignants qui donnent cours en immersion et les autres.
- 5° Afin d'éviter des sélections en interne des écoles, les cours donnés via la méthode EMILE doivent obligatoirement faire partie du socle commun. Nous pensons qu'il faut éviter l'immersion dans les cours à option afin de ne pas exclure, de fait, les élèves qui ont fait le choix d'autres options.
- 6° Approfondir la recherche afin de déterminer les conditions pour que les maîtrises de la langue cible et des matières enseignées soient assurées. Un point d'attention à ce sujet a en effet été mentionné par certaines personnes auditionnées. Il n'est évidemment pas question que l'ambition soit revue à la baisse pour les matières enseignées.
- 7° Dans tous les établissements au sein desquels lesquels l'immersion n'est pas formellement pratiquée, s'inspirer de la méthode EMILE dans au moins une branche tout de même. Par exemple pour l'ECA (Education Culturelle et Artistique).
- 8° Mener une politique volontariste d'échanges linguistiques entre classes francophones et néerlandophones. Particulièrement entre établissements non concernés par l'immersion.

14.3.5 Recommandations du groupe Les Engagés

- Considérant la proposition de décret modifiant l'usage de la langue d'enseignement dans les épreuves externes certificatives (CEB, CE1D et CESS) et créant une attestation de suivi de l'apprentissage en immersion linguistique ;
- Considérant la proposition de décret instaurant un master de spécialisation en Enseignement multilingue et préparant les futurs enseignants à enseigner en immersion dans l'enseignement obligatoire ;
- Considérant la DPC visant à « Renforcer quantitativement et qualitativement l'apprentissage des langues notamment en mettant en œuvre l'éveil aux langues dès la maternelle, en soutenant la création d'écoles bilingues en Wallonie et à Bruxelles en tenant compte des difficultés

spécifiques qu'impliquent les écoles bilingues, notamment en termes de statut des enseignants et de rémunération, en favorisant et développant l'enseignement en immersion, et en négociant des échanges d'enseignants et d'élèves entre Communautés » ;

- Considérant le rapport triennal 2019-2022 du Service général de l'inspection relatif aux investigations dans des écoles organisant l'enseignement en immersion linguistique ;
- Considérant les recommandations de l'Organe d'observation et d'accompagnement de l'apprentissage par immersion ;
- Considérant l'organisation des États généraux de l'immersion au sein d'une sous-commission de l'Éducation et les auditions du 25 janvier 2023 au 17 janvier 2024, ainsi que les contributions écrites intégrées dans le rapport :

Outre les recommandations communes, le groupe « Les Engagés » propose de recommander également au gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles de/d'

I. Au niveau du cadre réglementaire

A) Référentiels :

- Faire traduire en néerlandais, allemand et anglais les référentiels existants (compétences initiales, tronc commun, degré supérieur).
- Produire une annexe spécifique à chacun des référentiels existants pour l'apprentissage en immersion linguistique et la traduire dans les 3 langues modernes (néerlandais, allemand, anglais, langues pratiquées en FWB), à tout le moins dans un premier temps, pour les référentiels des matières fréquemment choisies pour être enseignées dans une langue d'immersion.

Ces annexes viseraient :

- à faciliter l'appropriation de la logique des référentiels, de leurs orientations et perspectives, parfois peu aisée pour les personnes dont le français n'est pas la langue maternelle ;
- à mettre en perspective la possibilité de moduler l'agenda des apprentissages parallèlement au développement de l'apprentissage de la langue d'immersion ;
- à faciliter l'accès aux outils spécifiques existants (e-classe.be).

B) Évaluations externes :

- Offrir la possibilité aux élèves de répondre dans la langue d'immersion et créer dès lors une équipe de correction pour les classes d'immersion.

C) Attestation de parcours d'apprentissage :

- Autoriser la création d'un document officiel attestant que l'élève a suivi un parcours en immersion dans une langue donnée (nombre d'années, nombre d'heures de cours et matière, niveau CECRL atteint) jointe au certificat (CEB, CESS).

D) Grille horaire :

- Réexaminer le nombre minimal et maximal de périodes consacrées à l'apprentissage en immersion, après concertation avec les fédérations de pouvoirs organisateurs, syndicats, organes représentatifs des parents et des associations de parents d'élèves et des fédérations d'associations de direction.
- Créer avec les fédérations de pouvoirs organisateurs, syndicats et organes représentatifs des parents et des associations de parents d'élèves, ainsi que les fédérations d'associations de directeurs, un groupe de travail visant à réfléchir à une homogénéisation des matières données en immersion, ainsi qu'à la création d'une charte des écoles d'immersion assurant une certaine cohérence entre les écoles et facilitant ainsi les passages d'enseignants et d'élèves, entre écoles.

II. Au niveau du cadre méso et macro des pratiques pédagogiques

- Soutenir la mise en place au sein des services du gouvernement :
 - d'une cellule dédiée au lien avec les chercheurs en éducation et au développement d'outils adaptés à l'enseignement en immersion ;
 - d'une cellule destinée à répondre aux questions d'ordre administratif des directions, des enseignants, des parents et des tiers intervenants dans les apprentissages des élèves en immersion (logopèdes, centres PMS par ex.).

A titre exemplatif, cette cellule :

- soutiendra les recommandations de l'Organe d'observation et d'accompagnement de l'apprentissage par immersion prévue à l'article 16 du décret du 11 mai 2007 relatif à l'enseignement en immersion linguistique ;

- soutiendra la création d'un réseau d'écoles immersives propice aux échanges d'expérience tant pour les directions que pour les professeurs (possibilité de mettre en réseau avec les académiques aussi) ;
 - supervisera la mutualisation du matériel préexistant via l'organisation de rencontres en interréseaux et via la mise en valeur d'une plateforme d'échange entre acteurs de l'immersion ;
 - créera de nouveaux outils adaptés en s'appuyant sur les recherches et les outils existants ;
 - créera un guide pratique des « bonnes pratiques » d'immersion ;
 - créera une base de données qui facilite la création de contacts inter-communautés pour faciliter les échanges et rencontres linguistiques : possibilité pour les écoles des 3 communautés demandeuses et proposant des échanges de se signaler via la base de données.
- Intégrer des ressources spécifiques à l'apprentissage en immersion dans les subventions :
 - Utiliser les outils et matériels spécifiques via le décret MANOLO ;
 - Soutenir les projets qui permettent aux élèves de sortir fréquemment de l'école pour utiliser la langue dans la vie réelle ;
 - Soutenir les projets d'échanges inter-communautés ;
 - Subventionner des heures pour un professeur parlant la langue d'immersion qui puisse soutenir le travail individuel en école de devoirs.
 - Intégrer dans les périodes d'accompagnement pédagogique la remédiation-consolidation-dépassement « langue d'immersion ».
 - Renforcer l'offre d'accompagnement des élèves à besoins spécifiques dans la langue cible.

III. Au niveau des enseignants

- Offrir une multiplicité de formations au sein de la **formation initiale des enseignants** :
 - Introduire au sein des sections 1, 2, 3 et 4 des masters en enseignement un **module d'initiation** pour sensibiliser les futurs enseignants à l'intérêt et à la dynamique de l'apprentissage en immersion. Par cette sensibilisation, on vise à aider à établir une image juste des avantages et difficultés réelles de cette méthode, et faciliter la collaboration des équipes éducatives entourant les projets d'apprentissage en immersion. Ce module permettrait par

ailleurs d'éveiller des vocations ou tout du moins d'attirer l'attention des futurs enseignants sur les différentes possibilités de formation et sur l'intérêt de ces compléments de formation.

- Réintroduire les dispositions relatives au **master de spécialisation en Enseignement à dominante linguistique** de sections 1, 2 et 3, abrogées par le décret de 2022. Étendre cette formation à la section 4 (cf. considérant).
 - À terme, identifier le master de spécialisation en Enseignement multilingue (ex à dominante linguistique) et le Certificat inter-Hautes Écoles en didactique du néerlandais langue seconde et langue d'immersion comme **titre requis** pour exercer la fonction de professeur d'immersion.
- Développer, dans le cadre de la **formation professionnelle continue, une offre de formations réseau et interréseaux** adaptée pour les professeurs chargés de cours en immersion et les équipes éducatives encadrant des élèves en immersion.

A titre exemplatif, les axes de formation nécessitant un développement sont les suivants :

- Professeurs en charge de cours : organiser des formations axées sur le développement coopératif d'outils pédagogiques, de planification des apprentissages, d'évaluations et de projets adaptés à l'enseignement en immersion — Journées d'échange.
- Pour les équipes éducatives complètes, organiser des formations de sensibilisation à l'intérêt et à la dynamique d'acquisition d'une autre langue — formations visant le développement de mécanismes de coopération en équipe autour du projet d'immersion.
- Organiser des formations sur les référentiels/programmes dans la langue d'immersion.
- Organiser une session de préparation aux examens organisés par les jurys de la Fédération Wallonie-Bruxelles en vue de l'obtention du Certificat de connaissance approfondie d'une langue en vue de l'enseignement de cours en langue d'immersion (CCALI).
- Renforcer les modules de formation en langue cible et les diversifier.
- Travailler à la collaboration entre les organismes de formation continue des 3 communautés et notamment dans le cadre de l'immersion avec le centre *Meertaligheid en diversiteit* de l'UGent spécialisé dans les questions d'apprentissage des langues, dont l'immersion.

- Mettre en place un **accompagnement effectif** et renforcé pour les membres du personnel pédagogique. Pour ce faire, former des conseillers pédagogiques et des inspections spécialisés.

IV. Recrutement et pénurie

- Organiser un recrutement spécifique (niveau réseau) d'enseignants en immersion pour alléger la tâche des directions.
- Créer un pool spécifique d'enseignants en immersion au niveau zonal et en interréseaux.
- Assouplir les procédures d'équivalence et/ou ouverture de la liste des titres et fonctions pour les postes d'enseignants en immersion et/ou reconnaissance de l'ancienneté acquise tous réseaux confondus.
- Valoriser l'expérience utile des enseignants en langues modernes jusqu'à 10 ans pour l'enseignement en immersion (maternel, primaire, secondaire).
- Soutenir les personnes en reconversion professionnelle : engagement à mi-temps pendant qu'ils suivent la formation pédagogique, par exemple.
- Recréer, dans le cadre du renouvellement de l'accord de collaboration avec les deux autres Communautés, la plateforme d'échanges des enseignants en immersion (teachermobility.be).
- Soutenir administrativement les enseignants flamands souhaitant être détachés de leur poste.

V. Image — Valorisation – Promotion – Recherche – Collaboration entre Communautés

Afin de lutter contre les préjugés et les biais de perception de l'apprentissage en immersion (élitisme, concurrence) :

- Créer un document de sensibilisation et le diffuser sous différents formats (papier, réseaux sociaux, etc.) à destination des logopèdes, agents des CPMS, enseignants, éducateurs, directions, associations de parents, etc.
- Créer un appel à projets en vue de l'ouverture de projets d'immersion dans le qualifiant (sur Bruxelles dans un premier temps).
- Mettre en valeur des outils de formation spécifiques à l'immersion sur le site (création d'un onglet immersion).
- Associer les accords de subvention aux chercheurs à une exigence de création de contenus et de formations sur leur thématique pour augmenter l'offre de formation.

- Accroître les collaborations avec le CELV, la TaalUnie, les centres de formation continue des autres communautés, en développant des accords de coopération ou de collaboration.
- Amplifier le travail sur la présence des langues dans l'environnement culturel francophone (quota dans les médias, séries diffusées non doublées, mais sous-titrées par exemple).
- Prévoir un budget spécifique (subvention) permettant aux élèves de passer les épreuves du type CNaVT, British Council, Goethe Institut).

15 Vote et confiance

Le rapport relatif aux Etats généraux de l'Immersion est adopté à l'unanimité des 9 membres présents.

Confiance est accordée à la Présidente et aux Rapporteurs pour la rédaction du rapport.

Les rapporteurs,

Mme Fatima Ahallouch

M. Nicolas Janssen

M. Jean-Philippe Florent

M. Jean-Pierre Kerckhofs

Mme Mathilde Vandorpe

La présidente,

Mme Latifa Gahouchi

16 Annexe 1

1 Auditions du mercredi 25 janvier 2023: Point de vue académique

1.1 Audition de M. Piet Van de Craen, professeur émérite à la *Vrije Universiteit Brussel* (VUB)

M. Piet Van de Craen. – Les personnes bilingues sont intelligentes et créatives! Elles sont aussi de meilleures amantes, ce qui n'est pas négligeable! Au CNRS, une linguiste française a récemment déclaré que «l'unilinguisme forcé est une sorte de mutilation physique».

Le multilinguisme est donc important! Depuis 1995, il est encouragé par la Commission européenne. Il a fallu un certain temps pour que les pays européens suivent cette recommandation européenne. La Belgique, elle, a commencé en 1998. Depuis lors, le nombre d'écoles en immersion ne cesse d'augmenter dans tous les États européens.

L'approche s'appelle officiellement «EMILE»: cet acronyme désigne l'enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère. La législation décréte flamande préfère la terminologie anglaise «*Content and Language Integrated Learning*» et l'acronyme CLIL. En Belgique francophone, il est question des «écoles en immersion» ou d'«enseignement de type immersif». L'enseignement multilingue est meilleur. Ce principe de base s'applique à tous les élèves, quelle que soit leur origine, et pour tous les niveaux d'enseignement.

Permettez-moi, Mesdames et Messieurs, de partager une vidéo avec vous. (*Une vidéo consacrée à l'étude du français en Égypte est projetée*)

L'enseignement multilingue est une recommandation européenne afin de combattre les très mauvais résultats de l'enseignement traditionnel, de promouvoir les idées européennes et de mettre en pratique les développements scientifiques et neuroscientifiques sur l'apprentissage. Il faut distinguer l'immersion de la submersion. J'aime prendre l'image d'un élève qui se trouve sous l'eau, mais qui est équipé et a des outils pour «se défendre».

Le Canada peut être considéré comme le précurseur moderne de l'enseignement en immersion. Au milieu des années 1960, les parents canadiens anglophones exigeaient des autorités qu'elles organisent de l'immersion pour leurs enfants au cas où le Québec deviendrait indépendant. Aujourd'hui, la demande reste forte dans ce pays. Toutefois, on oublie souvent qu'à Bruxelles à la fin du 19^e siècle, l'ancien bourgmestre Charles Buls avait déjà créé des classes de transmutation destinées aux élèves flamands unilingues qui obtenaient de très mauvais résultats dans l'enseignement francophone. Le but était de leur donner plus de chances de réussir à l'école secondaire. Le projet a été abandonné en raison des querelles politiques et de la Première Guerre mondiale, mais l'idée de base est toujours pertinente: améliorer le niveau des élèves par le biais des langues.

L'idée sous-jacente à l'immersion est d'apprendre en pratiquant. Si vous cuisinez un plat avec un grand chef, vous apprenez bien davantage que si vous vous contentez de lire une recette chez vous.

Au début des années 2000, notre recherche s'est posé plusieurs questions sur l'immersion. Rend-elle vraiment meilleures l'acquisition et la maîtrise de la langue cible? Quels sont ses effets sur la première langue, la maîtrise de la matière scolaire, le développement cognitif et le cerveau? Quelles sont les attitudes et la motivation des enseignants et des élèves? Cette recherche a débuté dans les écoles fondamentales et secondaires bruxelloises et wallonnes.

Nous avons constaté que l'acquisition de la langue cible était meilleure et que les effets sur la première langue étaient positifs. En effet, parler plusieurs langues a un impact positif sur la maîtrise de la langue maternelle. En outre, la maîtrise de la matière scolaire n'en souffre pas, au contraire. Les attitudes sont très positives. La motivation, aussi bien des élèves que des professeurs, est parfois très grande.

Enfin, en ce qui concerne le développement cognitif, on a découvert que les élèves qui suivent l'approche «EMILE» obtenaient de meilleurs résultats aux tests de mathématiques. Plus les tests sont compliqués, avec des problèmes, des fractions ou de la géométrie, plus les écarts sont en faveur des élèves qui suivent l'approche «EMILE». Ces résultats ne se limitent pas à la Belgique: ils ont été confirmés en Finlande, Espagne, Irlande et Allemagne.

Il est avéré qu'un enfant bilingue a un cerveau différent. Il réagit par exemple différemment d'un enfant monolingue aux stimuli visuels. On a observé par scanner l'activité cérébrale de trois groupes d'enfants de 8 à 9 ans: les monolingues, les bilingues de souche et les bilingues à l'école. Quand on leur a demandé de résoudre un calcul simple, on a constaté que les monolingues avaient beaucoup plus de charge de travail que les bilingues qui n'en avaient pas du tout, alors que les bilingues à l'école se situaient entre les deux. Cela signifie que l'activité cérébrale est influencée par la façon dont l'apprentissage s'est fait auparavant.

La maîtrise des langues et la cognition sont influencées positivement; le cerveau de l'enfant se développe différemment. Cela n'a pas nécessairement d'impact direct sur la didactique, mais il y a d'autres éléments. Deux explications sont possibles.

La meilleure approche, celle que tout le monde connaît dans le cadre de l'apprentissage d'une langue, est l'approche communicative. Nous le savons depuis trente ans. L'approche «EMILE» est nécessairement communicative, pragmatique et fonctionnelle parce que l'apprenant est dans une situation réelle. Néanmoins, nous oublions souvent un autre aspect. L'approche «EMILE» est basée sur l'apprentissage implicite, c'est-à-dire que l'apprenant apprend quelque chose sans s'en rendre compte. C'est comme ça que tout le monde apprend sa ou ses langues maternelles, par exemple. Cet apprentissage est plus robuste. Avoir le moins de variations possible dans un groupe est très approprié pour l'apprentissage coopératif, une approche didactique extrêmement intéressante.

C'est comparable au fait d'apprendre à jouer d'un instrument. Apprendre à jouer au piano implicitement donne cela; l'enfant qui joue a quatre ans. (*L'orateur fait écouter un morceau de piano pour illustrer son propos*). Il ne sait ni lire ni écrire, mais il sait jouer ce morceau de musique. Plus tard, quand le solfège lui sera enseigné, si nécessaire, il pourra devenir un grand musicien, qui joue mieux que les autres.

C'est le même principe avec l'approche «EMILE». D'abord, les élèves commencent à parler la langue, puis le professeur introduit les aspects explicites et la matière. Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue, il est nécessaire de connaître les bases de la grammaire pour bien communiquer à l'écrit. C'est le principe de l'addition des langues et le principe de répétition. Il est essentiel de répéter la matière aussi bien dans la langue cible que dans la langue maternelle pour parvenir à un bilinguisme équilibré.

Le principe du transfert veut que, si l'on sait lire dans une langue, on sait le faire aussi dans une autre langue. Les recherches ont également montré que si les élèves lisent d'abord dans la langue cible – en néerlandais dans le cas de la Wallonie –, ils ont ensuite de meilleurs résultats en français. En effet, la langue française est très opaque: le son «O» par exemple s'écrit avec toutes sortes de voyelles dans le mot *eau*. Nous avons tout intérêt à apprendre d'abord à lire dans une langue plus simple, comme le néerlandais par exemple, avant de passer au français.

La tendance actuelle est d'étudier les piliers d'apprentissage d'un point de vue neuroscientifique. Le très beau livre de Stanislas Dehaene, *«Apprendre! Les talents du cerveau, le défi des machines»*, ne révèle rien de nouveau par rapport au bilinguisme, mais décrit ces piliers d'apprentissage: l'attention, l'engagement actif, l'erreur et la consolidation. Grâce à l'approche «EMILE», l'attention est activée: les enfants adorent travailler dans deux langues. Dans une classe d'EMILE, l'engagement est actif. L'erreur, un concept très important dont l'acceptation et l'exploitation sont assez nouvelles pour certains instituteurs, fait partie de la philosophie de l'EMILE: on n'apprend rien sans faire d'erreurs. Ensuite, il y a la consolidation par la répétition et la variation, en travaillant dans les deux langues.

Le bilinguisme a deux effets secondaires importants, rapportés d'ailleurs par la presse. D'abord, les bilingues résistent mieux aux conséquences de la maladie d'Alzheimer, dont l'évolution est retardée de quatre ans. Cet effet a été mis en évidence par une étude canadienne dont les observations se sont vérifiées en Belgique. Ensuite, l'enseignement bilingue agit sur la dyslexie. On sait que les exercices d'équilibre, qui stimulent le cervelet, ont des effets positifs sur certaines dyslexies. On a aussi découvert que l'apprentissage implicite, tel que celui de l'EMILE, stimule également le cervelet, agissant sur cet organe comme une barrière contre la dyslexie. Il est donc intéressant de mettre les enfants dyslexiques dans des écoles bilingues, et ce, sans hésitation, malgré les contre-indications de certains psychothérapeutes.

Cet enseignement innovateur donne lieu à des changements importants qui sont bons pour tous les élèves. Ses effets vont plus loin que la maîtrise des langues en agissant directement sur le processus d'apprentissage. L'organisation du travail des enseignants change elle aussi, ces derniers devant collaborer davantage que dans les écoles monolingues. J'y vois l'enseignement du futur.

Je recommande de mettre l'accent sur la formation tant des professeurs de langues que ceux d'autres matières, d'impliquer davantage d'écoles techniques et professionnelles – dans lesquelles les résultats sont encore plus spectaculaires – et de conscientiser les enseignants quant aux avantages d'une éducation multilingue par une formation continue.

Nous devons rendre nos enfants heureux, sinon, ils deviendront des adultes malheureux.

1.2 Audition de M. Philippe Hiligsmann, professeur ordinaire en langue et linguistique néerlandaises à l'Université catholique de Louvain (UCLouvain)

M. Philippe Hiligsmann. – À ma connaissance, c'est la première fois que des membres du personnel académique sont invités à participer à un tel débat. Cela me fait d'autant plus plaisir que nous avons bien des choses à partager avec vous.

Je vous communiquerai les résultats de recherches scientifiques menées conjointement par l'UCLouvain et l'UNamur. Ces recherches s'inscrivent dans un projet multidisciplinaire dont je dirai quelques mots. Je ferai aussi part de quelques réflexions générales et je partagerai quelques pistes d'amélioration possibles, qui n'engagent évidemment que moi et quelques-uns de mes collègues.

Parmi vous, certains ont peut-être déjà découvert les résultats de recherche que je vais présenter. En effet, le projet a duré cinq ans, entre 2014 et 2019. Il s'agissait d'un projet d'ARC mené au sein de deux institutions: l'UCLouvain et l'UNamur. Il a impliqué quatre doctorantes, dont trois ont déjà terminé leur thèse. L'équipe pluridisciplinaire de recherche était composée de trois linguistes de l'UCLouvain – Fanny Meunier pour la linguistique et la didactique de l'anglais, ainsi que Kristel Van Goethem et moi-même pour la linguistique néerlandaise –, d'Arnaud Szmalec, psycholinguiste de l'UCLouvain, de Benoît Galand, spécialiste des apprentissages et de la motivation de l'UCLouvain, de Laurence Mettwie, professeure de langue et de linguistique néerlandaises de l'UNamur – qui est également fortement impliquée dans toutes les recherches concernant la motivation – et de Luk Van Mensel de l'UNamur, qui était post-doctorant sur le projet.

Je ne reviendrai pas sur la terminologie puisque Piet Van de Craen en a déjà parlé abondamment. Le terme «immersion» tel qu'il s'utilise en Fédération Wallonie-Bruxelles n'est pas totalement approprié. Il serait bien plus judicieux d'utiliser l'appellation «EMILE» ou «CLIL». Mais j'imagine qu'utiliser un acronyme anglais ne serait pas très bien vu en Belgique francophone. «EMILE» serait donc le terme le plus approprié puisque nous parlons bien de l'enseignement d'une matière par intégration d'une langue étrangère et d'une langue moderne.

Le projet en question, dont j'étais le porte-parole, était clairement pluridisciplinaire. Nous avons adopté une approche longitudinale, puisque nous avons suivi les enfants depuis la cinquième année primaire jusqu'à la fin de la sixième année primaire et de la cinquième année secondaire jusqu'à la fin de la sixième année secondaire. Nous avons analysé les résultats de ces apprenants, en filière francophone et en immersion. Nous avons observé les différences entre ces élèves en fonction des aspects linguistiques et des facteurs cognitifs, socio-affectifs et pédagogiques. Une des originalités du projet est d'avoir travaillé sur deux langues: l'anglais et le néerlandais. Nous avons mené notre enquête avec 928 élèves, répartis sur 22 écoles de Wallonie, de différents réseaux: 13 écoles primaires et 9 secondaires.

Nous vulgariserons les résultats de notre recherche à partir de huit questions. J'irai à l'essentiel sans donner trop de détails. Mais tout d'abord, j'aimerais faire une remarque méthodologique importante, systématiquement signalée par les inspecteurs: pour toutes nos analyses, nous avons tenu compte de variables de contrôle, comme le statut socio-économique, le genre, le bilinguisme, le quotient intellectuel non verbal, c'est-à-dire des données réelles. Il n'y a donc pas de biais par rapport, par exemple, au statut socio-économique des élèves.

Quel est le profil du public inscrit en immersion? L'immersion est possible dans toutes les filières de l'enseignement secondaire. Cependant, ce sont quasi uniquement des écoles d'enseignement général qui proposent un enseignement immersif. Malheureusement, à ma connaissance, aucune école technique ou professionnelle francophone ne propose d'immersion du côté wallon. Cela est bien dommage, car l'immersion serait une réelle plus-value pour l'insertion socio-professionnelle de ces élèves.

L'immersion n'est pas réservée à un public privilégié. Il n'y a pas de critères de sélection ou de conditions d'accès à l'immersion. Cependant, quand nous comparons la double cohorte analysée avec le public en filière francophone, nous observons que l'immersion attire un public privilégié au niveau socio-économique, culturel et familial, particulièrement en néerlandais. Nous l'avons analysé sur la base du diplôme le plus élevé de la mère. Le diplôme de la mère des élèves en immersion, dans la grande majorité des cas, est universitaire. Alors que pour les élèves de la filière francophone, le diplôme le plus élevé de la mère est majoritairement celui de l'école primaire, de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur non universitaire. Il y a donc là un biais que nous avons vérifié dans toutes les analyses.

La maîtrise de la langue cible en immersion – anglais ou néerlandais – est meilleure, ce qui est rassurant. Les élèves en immersion ont en effet un vocabulaire plus étendu, plus riche ainsi qu'une meilleure compétence à l'écrit et ils font moins d'erreurs. Les différences sont toutefois plus prononcées pour le néerlandais. Les élèves obtiennent de meilleurs résultats en néerlandais qu'en anglais. En comparaison avec les élèves qui suivent l'enseignement traditionnel, les élèves en immersion atteignent plus vite un niveau de langue élevé qui, après quelques années, tend à plafonner. On retrouve cette tendance dans les recherches sur l'apprentissage des langues: plus les jeunes avancent en âge, moins ils sont motivés à progresser. Les interactions langagières ne sont plus suffisantes et ils n'ont plus de grands défis à relever.

Le français comme langue principale de scolarisation est une préoccupation majeure des parents d'élèves en immersion. Ils se demandent si leur enfant connaîtra le français aussi bien que la langue étrangère. Pour l'anecdote, j'ai un jour été invité par une école de Molenbeek-Saint-Jean pour discuter avec des parents et ceux-ci me disaient ne pas comprendre pourquoi leur enfant en immersion depuis quatre semaines ne parlait pas le néerlandais. Je leur ai répondu que leur enfant ne parlait pas non plus le français quatre semaines après sa naissance. Je peux les rassurer: le français est appris correctement, indépendamment du type d'enseignement de la langue cible à l'école. Les élèves en immersion ne sont pas désavantagés. En outre, nous observons un lien étroit entre les performances en vocabulaire, en lecture et en orthographe.

Dans quelle langue commencer l'apprentissage de la langue écrite – lecture ou écriture – en immersion? Il n'y a pas de différence observable pour la lecture entre le groupe de la filière francophone et celui de la filière immersive.

Pour l'orthographe, l'acquisition peut clairement être un peu plus rapide en fonction de la langue cible. Certaines langues, comme le néerlandais, ont un code orthographique transparent, c'est-à-dire un son correspond très souvent à une seule lettre ou à un seul groupe de lettres. Ce n'est pas le cas du français ou de l'anglais, dont le code orthographique est beaucoup plus opaque, plusieurs sons pouvant correspondre à un même groupe de lettres. Lorsque l'acquisition se fait dans une langue transparente, les connaissances qui sont liées aux principes alphabétiques sont plus facilement transférables à une autre langue, par exemple, au français.

Ainsi, pour des élèves qui ont commencé par une immersion en néerlandais, l'apprentissage de la lecture dans cette langue est un avantage pour l'apprentissage du français. À l'inverse, pour une immersion en anglais, il s'avère plus avantageux de commencer par la lecture et l'écriture en français. Toutefois, à long terme, il n'y a aucun désavantage pour la maîtrise du français. Cela s'est vérifié chez les élèves que nous avons suivis durant leurs cinquième et sixième années secondaires: qu'ils aient commencé la lecture en néerlandais, en anglais ou en français, qu'ils aient suivi un enseignement en immersion ou non, on ne constate pas de différence significative quant à la maîtrise du français.

Par rapport au développement cognitif, bien que l'immersion implique de parler deux langues pendant la journée – ce qui sollicite le cerveau à différents niveaux –, nous n'avons constaté aucun avantage chez ces élèves de cinquième année primaire et de cinquième année secondaire en termes de fonctions exécutives, c'est-à-dire les fonctions de planification et d'organisation et les autres fonctions cérébrales élevées. De même, il est assez commun de croire que des élèves confrontés à deux langues développent une meilleure attention, mais ce n'est pas ce que nous avons observé. Toutefois, n'étant pas spécialiste dans ce domaine, je ne m'attarderai pas sur ce point.

Pour ce qui concerne les aspects socio-affectifs – attitudes, motivation, etc. –, les élèves en immersion ont des profils plus favorables. Les différences avec la filière francophone se marquent davantage en secondaire, davantage encore pour le néerlandais. Il n'y a pas lieu de surestimer l'effet de l'immersion puisqu'il apparaît très faible sur la période de deux ans où nous l'avons étudié. Cela peut être dû au fait que les élèves en immersion progressent plus vite, mais ont plus tendance à plafonner. D'autres facteurs apparaissent aussi plus importants pour expliquer les différences au niveau socio-affectif, c'est notamment le cas de la langue cible. Inutile de rappeler que le néerlandais a moins bonne presse en comparaison avec l'anglais que les jeunes considèrent comme une langue beaucoup plus sexy.

En ce qui concerne la maîtrise des matières, nous avons demandé aux écoles participantes à notre enquête de disposer des données relatives au CESS et au CEB. Une fois anonymisées, nous avons analysé toutes ces données, conformément à la charte éthique que nous avons signée. Il est évident que le niveau de connaissance escompté des matières données en langue étrangère enseignée en immersion est le même que celui déterminé pour les élèves qui suivent la filière francophone. Cela représente un défi cognitif pour les élèves, puisque nous parlons de nouveaux contenus enseignés dans une nouvelle langue. Cependant, la langue d'évaluation du contenu peut éventuellement jouer un rôle.

Le CEB et le CESS sont donnés en français, même pour les élèves en immersion. Ces derniers atteignent un bon niveau de connaissance des matières scolaires et, en tenant compte des variables de contrôle, les résultats sont même parfois meilleurs qu'en filière francophone. L'évaluation en français ne semble donc pas avoir d'incidence sur la réussite des élèves en immersion.

En conclusion, plusieurs effets positifs sont mesurés en immersion, mais ils ne sont pas nécessairement dus à celle-ci. Plusieurs facteurs favorables doivent être combinés et des gains sont enregistrés pour la langue cible. Cet avantage est plus net pour le néerlandais en tant que langue cible, que pour l'anglais. Il n'y a pas d'effet négatif sur la maîtrise du français et sur le fonctionnement cognitif. L'acquisition des matières est au moins égale à celle acquise dans l'enseignement traditionnel, avec des profils socio-affectifs plus favorables. Les effets sont plus marqués pour le néerlandais dans l'enseignement secondaire, sans oublier l'importance du contexte socio-politique.

En entendant Piet Van de Craen, j'ai noté une première recommandation. Cette audition d'académiques me semble particulièrement importante. D'entrée de jeu, je commencerai par dire que ce qui me frustre toujours, en tant que professeur de langues, est que leur apprentissage fait toujours débat. Imaginons 150 personnes dans cette salle, il y aurait 180 avis sur l'apprentissage des langues. Ce type de débat n'aurait jamais lieu pour l'enseignement des mathématiques.

Une réflexion générale qui me semble très importante est le soutien à la dynamique pédagogique positive que nous notons pour l'enseignement en immersion, avec l'engagement d'une équipe enseignante en véritable collaboration avec la direction, avec les parents, avec les élèves. C'est particulièrement intéressant. Nous constatons aussi une véritable implication des parents dont les enfants sont en immersion. L'avantage de cette formule est plus net pour le néerlandais comme langue cible. Ce serait une très mauvaise idée de le supprimer. Il faudrait sans doute intégrer partiellement les langues cibles dans les épreuves communes. Quand nous avons interrogé des élèves dans des groupes cibles, ils nous ont clairement répondu qu'ils suivaient le cours de mathématiques ou de sciences dans la langue étrangère, tout en sachant très bien qu'à la fin du cursus ils devraient passer l'examen en français. Pour cette raison, ils essaient de recueillir des données en français sur la matière concernée.

Il me semble particulièrement important de valoriser le parcours immersif dans le cursus global des élèves. Il y a un besoin urgent de former des enseignants doublement qualifiés. Il est prévu d'auditionner des personnes chargées des jurys pour la maîtrise des langues. Bien sûr, la connaissance approfondie de la langue est nécessaire, mais une formation pédagogique adaptée l'est tout autant. Je reviens à nouveau avec l'exemple de la Sabena qui a licencié une grande partie de son personnel, parmi lequel de nombreuses personnes multilingues. Lorsque ces personnes se sont retrouvées face à une classe, ce fut généralement une catastrophe. Non pas par manque de compétences, car elles étaient bien sûr aguerries en langues, mais elles ignoraient tout de la pédagogie. Il y a là un levier sur lequel nous pourrions agir. Cela pourrait nous servir de leçon, particulièrement pour la formation des personnes qui aura lieu en amont de l'entrée en vigueur de l'obligation d'apprentissage d'une langue nationale en tant que première langue moderne à l'horizon 2027-2028. Si nous ne travaillons pas sur cet axe et si nous ne tissons pas de véritables liens avec les personnes formées dans les universités et les hautes écoles, nous manquerons une véritable opportunité.

Certaines institutions ont créé des cursus débouchant sur l'obtention d'un certificat ou d'un diplôme pour permettre précisément à des personnes de suivre des formations continues en immersion linguistique et de bénéficier d'une vraie formation, comme je l'ai évoqué au début de mon exposé. J'en ai moi-même fait l'expérience et j'en suis particulièrement frustré. En effet, quelques étudiants ou candidats se sont inscrits pour obtenir le certificat et ont abandonné. Pour de mauvaises raisons, selon moi. Non pas parce que le cours était trop compliqué, même s'il était assez exigeant, mais parce que le certificat n'est malheureusement pas reconnu et ne peut pas de ce fait être valorisé.

L'enseignement des langues doit être abordé dans son ensemble et il ne doit pas faire l'objet d'une approche dichotomique qui opposerait immersion et non-immersion. Actuellement, seulement 5 % des élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles suivent des cours en immersion linguistique. Ce type d'enseignement a des côtés positifs; mais si la

ministre décidait demain d'étendre ce système à l'ensemble de la Fédération Wallonie-Bruxelles, ce serait une fausse bonne idée. La raison est simple: nous ne disposons pas du personnel enseignant formé nécessaire pour assurer ce genre de mission et cela risque de générer des problèmes.

Il me semble important de décroisonner l'apprentissage scolaire traditionnel des langues étrangères et de favoriser davantage les liens avec les différentes disciplines et matières. Il me semble que l'on pourrait proposer, dans l'enseignement traditionnel, l'ECA dans une langue étrangère. Cela permettrait de travailler sur les aspects culturels de l'apprentissage des langues et de ne pas se cantonner à une approche communicative.

J'insisterai sur un dernier point: lors de nos travaux de recherche, nous avons eu des échanges agréables et particulièrement intéressants avec nos collègues auteurs de nombreuses publications internationales. Nous souhaiterions donc poursuivre les recherches sur cet enseignement, car nous avons des tonnes de données qui n'ont pas pu encore être exploitées, tout simplement faute de fonds. À bon entendeur, salut! Je répète qu'apprendre une langue est un processus complexe, dépendant de toute une série de variables. Si nous ne tenons pas compte de toutes, à un moment donné, nous risquons de nous retrouver dans une impasse.

1.3 Audition de Mme Henny-Annie Bijleveld, professeure de neurolinguistique à l'Université libre de Bruxelles (ULB)

Mme Henny-Annie Bijleveld. – Je ne reviendrai pas sur ce que mes collègues ont déjà dit. Je me contenterai de placer plutôt l'accent sur l'importance des recherches en neurosciences, plus précisément les recherches concernant l'activité cérébrale dans l'apprentissage des langues.

Pourquoi ces recherches? Quel est le but poursuivi? Nous avons déjà notablement parlé d'immersion. À quel âge se pratique-t-elle? Où l'immersion doit-elle se pratiquer: dès la crèche, dans l'enseignement maternel, dans l'enseignement primaire ou dans l'enseignement secondaire? Votre commission de l'Éducation doit évidemment débattre du but qui est recherché grâce à l'immersion. C'est important pour la réflexion.

Pourquoi y a-t-il eu des recherches en neurosciences? Simplement pour répondre aux peurs, aux rapports dévastateurs des psychologues dans les années 1970 qui voulaient montrer que le bilinguisme ou le multilinguisme était très négatif. Selon eux, l'apprentissage de plusieurs langues avait un effet schizophrénique sur le caractère des enfants. Ces enfants ne savaient soi-disant plus à quelle sphère ils appartenaient. D'après la thèse des psychologues, il est impossible d'appartenir à deux cultures différentes à la fois. Les neurosciences ont voulu examiner ces allégations.

Qu'a-t-on découvert? Les premières recherches étaient entièrement basées sur des éléments qui ne tenaient pas la route. Comparer un enfant bilingue, qui commence l'apprentissage d'une autre langue à l'âge de 8 ans, à un enfant monolingue livrait en effet des résultats qui n'étaient évidemment pas très favorables au deuxième.

La question, en réalité, est de savoir ce qu'on cherche. Dans les années 90, grâce aux neurosciences et aux possibilités de la résonance magnétique, il a été possible d'observer l'activité cérébrale à l'œuvre.

J'ai déjà parlé des peurs et des réactions de ceux qui pensent que l'apprentissage de plusieurs langues a des conséquences négatives et qu'il fait nécessairement appel à des structures différentes au niveau du cerveau. Or, les chercheurs en neuroscience ont observé que l'apprentissage d'une langue se fait en réseaux.

Quels sont les réseaux qui interviennent dans l'apprentissage d'une langue, et ce, pour toutes les langues? Il faut d'abord que l'enfant ait une ouïe convenable. L'aire auditive est importante. Ainsi, un enfant sourd connaîtra des problèmes d'apprentissage.

L'enfant commence à entendre les sons prononcés dans la langue parlée autour de lui. Ces sons, au départ, sont une sorte de musique parce que chaque langue possède sa propre musicalité. À côté de l'aire auditive se trouve le centre destiné à la compréhension. Dès le moment où l'enfant entend des sons, il essaie de les comprendre. Le cerveau, au niveau des lobes frontaux, se met alors immédiatement en activité pour répondre et pour répéter ces sons. Ces lobes frontaux travaillent en relation avec des centres sous-corticaux pour finalement constituer un réseau fonctionnant en activation et

en inhibition. C'est le cas tant pour la langue première que pour la langue seconde. Mesdames et Messieurs, vous aurez remarqué que je ne parle plus de langue maternelle; la langue première peut en effet parfois être la langue du père.

L'enfant, dès l'âge de six mois, entend les sons et peut distinguer ceux qu'il entend habituellement ou pas. Personnellement, lorsque je parle néerlandais avec mes petits-enfants dans un milieu francophone, ils me regardent, étonnés par le son différent qu'ils entendent. Dès l'âge de six mois, un enfant reconnaît donc les sons qui font partie de son système linguistique habituel.

La reconnaissance des sons s'accompagne de la reconnaissance de la mélodie du phrasé de la langue. Chaque langue se reconnaît par un phrasé typique. L'enfant apprend implicitement à reproduire, par la reconnaissance des sons, cette mélodie du phrasé. À partir de l'âge de quatre ans, les sons qui ne font plus partie de son système linguistique se perdent. En effet, chaque cerveau, comme chaque être humain, est fainéant. Il n'utilise que ce dont il a besoin. L'enfant apprend donc à reconnaître et à utiliser les sons dont il a besoin. Ceci explique qu'à partir de l'âge de cinq ou six ans, un enfant francophone aura des difficultés à prononcer le «th» anglais ou le «g» néerlandais.

Simultanément, parce qu'il a implicitement compris les structures de la phrase, l'enfant sera initié à la grammaire. C'est ce que montrent notamment les études en neurosciences. Lors de cet apprentissage implicite, certaines parties du cerveau sont sollicitées, à savoir le réseau appartenant au cortex frontal avec les ganglions de la base. Ces derniers sont au centre du cerveau et sont reliés au système de l'hippocampe. C'est aussi à ce niveau que se situe le siège de la mémoire.

En d'autres termes, plus on parle une ou plusieurs langues en présence d'un enfant en bas âge, plus l'immersion dans l'une ou l'autre langue étrangère se produit précocement. Au plus les contacts entre centres nerveux se renforcent, au plus l'enfant parle facilement. C'est pourquoi l'apprentissage implicite de la langue est une force dont l'enfant ne se rend même pas compte. Puis, petit à petit, l'enfant commence à lier un sens aux sons qu'il entend et, à l'âge d'un an, il commence à reproduire le son, le sens, le rythme et le phrasé de la langue qu'il apprend.

Le système qui fonctionne en réseau est influencé par des éléments que les anciens professeurs connaissaient. Quels sont-ils? La dopamine, l'acétylcholine, qui accroissent l'attention, ce qui permet à l'hippocampe, à savoir le système de la mémoire, de travailler avec plus d'efficacité. Dès lors, lorsqu'un enfant est stimulé, son attention est augmentée et l'apprentissage est favorisé. Si, en plus, l'enfant apprend dans une ambiance de confiance et d'affection, il y a d'autres neurotransmetteurs qui produisent la sérotonine, une hormone qui améliore le bien-être. Un enfant qui apprend dans un milieu stimulant et en confiance est un enfant dont l'attention augmente, qui apprend plus facilement et qui a envie d'apprendre. Les anciens professeurs l'avaient bien compris: lorsque l'enseignant peut stimuler les enfants, leur attention augmente, l'apprentissage est favorisé et les résultats sont meilleurs.

Apprendre à parler fait appel aux éléments corticaux et sous-corticaux, aux neurotransmetteurs et même aux hormones. Les émotions influencent le langage et un enfant apprend mieux dans un environnement stimulant et de confiance. Les enfants maltraités ne savent pas apprendre, pas parce qu'ils ne sont pas intelligents, mais parce que leur système cortical et sous-cortical est envahi par une hormone, le cortisol, qui empêche l'apprentissage. Pour l'apprentissage des langues, il faut donc tenir compte de tous ces éléments.

La recherche a également démontré que l'apprentissage de deux langues chez un jeune enfant suit exactement les mêmes réseaux et structures que celui de la première langue. Lorsqu'on apprend une deuxième ou une troisième langue plus tard, le cerveau a besoin de structures supplémentaires pour préparer le début de l'apprentissage. Une fois que celui-ci devient plus automatisé, les mêmes structures fonctionnent à nouveau comme chez l'enfant. Cela signifie que, si l'on veut réellement promouvoir le bilinguisme ou le multilinguisme, il faudrait commencer le plus tôt possible, car les neurones dédiés à l'apprentissage des sons, de la mélodie de phrasé et de la grammaire se perdent petit à petit.

Dès lors, si vous voulez vraiment promouvoir le multilinguisme, il faut promouvoir la formation d'enseignants qui soient capables d'enseigner dans les crèches et dans les écoles maternelles, primaires et secondaires. Il s'agit évidemment d'un défi de taille, mais qui répond à l'extraordinaire possibilité de l'être humain d'être face à l'autre. En effet, nous avons aussi constaté que les enfants multilingues se montrent plus désireux d'entrer en contact avec l'autre, la langue exprimant la culture et les valeurs, non seulement de la société dans laquelle nous vivons, mais aussi de la culture que nous avons appris à connaître. Utiliser deux ou plusieurs langues pour entrer en contact avec d'autres cultures est donc un élément en faveur de la paix pour l'Europe, mais aussi pour le monde entier.

Pour terminer, je vous rappelle ce que personne n'a oublié. Hitler disait: «On a un pays, un Führer, une langue.» Que le multilinguisme nous en préserve!

1.4 Échange de vues

Mme Mathilde Vandorpe (Les Engagés). – Il nous a été demandé d'être très pragmatiques et d'aller droit au but sur les questions. J'avais préparé beaucoup de questions auxquelles vous avez déjà répondu, notamment au sein de vos recommandations. Je ne reviendrai donc pas sur ces points-là.

J'entends bien, Madame Bijleveld, l'importance de commencer le plus tôt possible. Il existe dans l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles l'apprentissage précoce en immersion et l'apprentissage tardif en immersion, ce dernier concernant les élèves qui entrent en immersion durant leurs études secondaires. L'apprentissage en immersion tardif a-t-il réellement un intérêt?

Beaucoup de parents qui habitent à Bruxelles ou dans les zones frontalières au niveau linguistique, dont la Wallonie picarde, se posent une question : devrions-nous mettre notre enfant en immersion ou plutôt l'inscrire en Flandre pour l'enseignement maternel et primaire et, ensuite, en Wallonie pour l'enseignement secondaire? J'adresse cette question plutôt à vous, Monsieur Hiligsmann, par rapport aux études que vous avez pu faire. Qu'est-ce qui est préférable: mettre l'enfant totalement dans l'autre langue ou pas? Est-ce qu'être dans ce système d'immersion est plus favorable que si l'on est totalement dans l'autre langue?

En ce qui concerne le CEB en français, les enfants font, à partir des congés de carnaval, des listes de vocabulaire pour pouvoir réussir. Dans l'étude, vous montrez qu'il n'y a pas de préjudice à l'apprentissage, mais n'y a-t-il tout de même pas, au niveau de la motivation, quelques difficultés et un frein à d'autres apprentissages? Puisqu'en pratique, nous passons notre temps à faire de la traduction et des listes de vocabulaire plutôt que de l'apprentissage supplémentaire. J'ai vécu cela avec mes enfants à la maison.

Ensuite, vous avez soulevé l'importance de la formation des enseignants. Dans la première version du décret «Paysage» figurait une année de master de spécialisation prévue pour former les étudiants à enseigner leur discipline en immersion linguistique, mais elle n'apparaît plus dans la dernière version. Que pensez-vous de cette organisation? Avez-vous des idées à propos d'une alternative? Vous parliez des certificats qui n'étaient pas reconnus; n'y a-t-il pas lieu de travailler en ce sens, puisque la formation des enseignants est primordiale?

Enfin, quels sont les recherches qui mériteraient d'être menées par vos équipes et qui devraient bénéficier de l'aide de la Fédération Wallonie-Bruxelles?

Mme Stéphanie Cortisse (MR). – Monsieur Van de Craen, y a-t-il des langues modernes plus difficiles à apprendre que d'autres pour les francophones? J'entends souvent dire que le néerlandais et l'allemand sont plus difficiles à apprendre que l'anglais. Cette information est-elle objectivée ou s'agit-il d'une rumeur répandue dans la société?

Avez-vous analysé l'impact de l'apprentissage précoce d'une langue moderne par rapport à l'apprentissage ultérieur d'une seconde langue moderne? En dehors de toute considération idéologique, vaut-il mieux apprendre d'abord le néerlandais ou l'allemand aux jeunes francophones, puis l'anglais, ou l'inverse? Cette question nous intéresse en prévision de 2026. La réponse pourrait nous aider à convaincre les personnes de terrain.

Monsieur Hiligsmann, si j'ai bien compris, l'avantage de l'immersion est plus intéressant en néerlandais qu'en anglais. Pour quelles raisons? Vous en avez exposé certaines, mais pourriez-vous revenir sur ce point?

Madame Bijleveld, vous dites qu'un enfant reconnaît la mélodie du phrasé. Qu'en est-il de l'accent de la personne qui lui parle dans une langue étrangère? L'apprentissage dispensé par des enseignants qui ne sont pas des locuteurs natifs pose-t-il un problème? Je pense notamment à l'éveil aux langues, nouveau dans l'enseignement maternel. Certains enseignants ne sont pas formés et ont peur de mal prononcer les sons. Que leur conseillez-vous? Doivent-ils plutôt montrer des vidéos aux enfants ou peuvent-ils se lancer dans des langues qu'ils ne maîtrisent pas toujours, notamment en termes d'accent et de prononciation des sons?

17 Annexe 2

2 Auditions du mercredi 8 février 2023: Services du gouvernement et administration

2.1 Audition de Mme Mary Chohey-Paquet, membre de l'Organe d'observation et d'accompagnement de l'apprentissage en immersion

Mme Mary Chohey-Paquet. – Je me réjouis de la démarche entreprise par cette sous-commission et suis heureuse de prendre la parole en tant que représentante de l'Organe d'observation et d'accompagnement de l'apprentissage en immersion. Je ne suis pas sa seule représentante dans cette enceinte puisque sont présents deux inspecteurs qui en sont aussi membres. L'organe est un espace où les regards sur l'immersion se croisent, ces regards sont à la fois *bottom-up*, *inside-out*, *top-down*, *outside-in*, *outside* de près ou de loin, *inside* de très près, bref tout un mélange. C'est un lieu de convergence ou de divergence d'expertises et de réalités de terrain.

L'immersion a toujours fait débat dans notre pays, mais ailleurs aussi. Quand je parle de croisements de regards, je ne vous raconterai pas ma vie. Toutefois, personnellement, j'ai eu le privilège de cheminer avec l'immersion en Communauté française depuis 34 ans. Au début, en 1989, j'étais déjà pédagogue gestionnaire de projets, mais je n'étais pas dans le système. J'étais aussi une maman de 31 ans, avec deux enfants. Ma fille aînée avait une amie inscrite au Lycée Léonie de Waha dans la première cohorte d'écopiliers d'enseignement en immersion, en troisième année maternelle. Ce projet, un peu pirate et surtout volontaire, a ouvert un chemin dans les discussions vers un premier cadre légal de ce type d'enseignement.

Ma réaction, en tant que mère et pédagogue: quelle bonne idée pour nos enfants! À partir du décret «Immersion», mes expériences d'*outsider* sont devenues celles d'une *insider* allant de la classe – car j'ai accepté d'aider à lancer un des projets d'immersion partielle tardive dans l'enseignement secondaire – à la chargée de mission, personne-ressource, formatrice, enseignante universitaire et chercheuse, en l'occurrence pour le compte de l'UNamur. Mon mélange de regards est le mien et chacun, au sein de l'Organe d'observation et d'accompagnement de l'apprentissage en immersion, a le sien.

Petit rappel historique. Notre organe émane du décret «Immersion». Les premières désignations de ses membres ont eu lieu en 2008 et notre première réunion a été organisée à la rentrée 2009. Entre-temps, j'ai fait des recherches dans tous les procès-verbaux rédigés depuis 16 ans et j'ai retrouvé le tout premier. Nous avons terminé nos travaux en rédigeant une synthèse des priorités auxquelles faire face ensemble. Je ne vais pas vous lire cette longue liste, mais nous avons travaillé en deux groupes de travail animés par de nombreux débats pour déboucher sur un certain nombre de propositions. L'un des deux groupes était plus ou moins d'ordre administratif, l'autre était plutôt pédagogique.

La première mouture de nos propositions a été synthétisée par la note du 30 novembre 2010. Nous avons eu une réunion avec la Copi pour la lui présenter. À cette réunion, Alain Braun, de l'UMONS, s'est chargée de cette présentation. Avec le temps et les années, en raison des départs et des mises à la retraite, il y a eu une évolution parmi les membres effectifs de l'organe, parmi lesquels figurent les deux collègues présents aujourd'hui. Je ne les ai rencontrés que cette année et aujourd'hui.

Nous avons réitéré les propositions de cette note que nous considérons comme prioritaires et émis de nouvelles recommandations. Nous avons également mené des missions de consultance destinées aux décideurs et aux acteurs des différents niveaux de pouvoir, afin de rendre des avis liés aux missions de l'organe, tant sur les formations professionnelles continues que sur les problématiques constatées. Les acteurs institutionnels et les acteurs de terrain ont une perception de l'évolution relative des améliorations proposées. Il faut être impliqué dans l'immersion depuis un certain temps pour apprécier le chemin parcouru.

Je vous présenterai les propositions d'amélioration du dispositif, réitérées dans leur ensemble en 2015, 2016 et 2017. La première est l'accompagnement des différentes catégories d'acteurs sur le terrain par une démarche d'appui mutualisé, sur la base de rencontres et grâce à l'apport de personnes-ressources. La deuxième est l'accompagnement spécifique des enseignants chargés des activités en immersion. Cela implique forcément des conseillers de soutien et d'accompagnement pédagogique formés à l'enseignement en immersion, connaisseurs du domaine et compétents pour accompagner les enseignants.

Nous avons également recommandé, depuis le début, que des équipes multidisciplinaires de conseillers pédagogiques comptent des experts en langues et en disciplines dites non linguistiques. Ce besoin d'accompagnement s'adresse à tous, aux pouvoirs organisateurs aux chefs d'établissement, aux parents, et survient aussi lors du recrutement des enseignants. Nous avons demandé la reconnaissance des diplômes. Je ne vous apprend rien à ce sujet. Il y a plusieurs années, nous avons examiné les procédures que suit la Commission d'habilitation et qui nous paraissaient peu claires. Je ne suis pas certaine – loin de moi l'idée de jeter la pierre – que cette commission fonctionne de manière efficace.

La FIE doit être repensée, ainsi que la formation professionnelle continue tant formelle qu'informelle, y compris les formations certificatives. Par exemple, des efforts ont été faits pour organiser des certificats universitaires, comme à l'UMONS. Pour l'ULB, je ne connais pas encore le détail. Avec Philippe Hiligsmann et d'autres collègues, j'ai participé, comme membre de l'équipe de coordination, mais aussi en tant qu'enseignante, à l'élaboration d'un certificat universitaire en didactique de l'enseignement en immersion. Le problème est que cette formation n'est pas valorisée ou reconnue. Les personnes peuvent se décourager, car elles arrivent avec beaucoup de bonne volonté, donnent de leur poche, de leur temps et de leur sueur sans que leur certificat soit valorisé par le système. Valoriser ces formations, c'est inciter à s'y inscrire.

La semaine dernière, Philippe Hiligsmann a cité plusieurs directions dans lesquelles s'oriente la recherche. Il importe de cibler ce qui fonctionne au niveau pédagogique et en déterminer les raisons. Comment les enseignants arrivent-ils à développer des bonnes pratiques? Il convient aussi de soutenir et suivre par la recherche des projets d'EMILE dans l'enseignement qualifiant. C'est possible, mais pourtant très peu d'écoles l'ont essayé. Je ne connais même pas la situation actuelle à ce sujet.

Une autre demande est de prévoir une attestation du parcours immersif de l'élève afin de valoriser cet effort. Cette attestation renseignerait au minimum le niveau scolaire atteint, le nombre d'années en immersion, la langue d'immersion ou encore les disciplines non linguistiques étudiées dans leur parcours. L'attestation pourrait figurer en annexe du diplôme. Elle n'aurait en effet pas vocation à modifier le titre ainsi obtenu, mais à venir en complément afin de valoriser, par exemple sur le curriculum vitae, le parcours immersif de l'élève.

Depuis le début, l'organe demande que des efforts soient faits pour construire un cadastre et une cartographie des écoles en immersion. Nous avons obtenu au fur et à mesure certaines informations, mais le problème est que cet état des lieux doit être actualisé et accessible. Il faut par exemple optimiser l'offre pour les services de soutien et d'accompagnement ou d'inspection, tout comme pour les chercheurs, évidemment, afin qu'ils puissent vraiment constituer leur échantillon de recherche. Philippe Hiligsmann, lors de ses recherches a eu des difficultés, et c'est toujours le cas, à avoir une vue à jour et globale. Dans beaucoup de recherches faisant partie de leur projet ou auxquelles j'ai moi-même participé, il reste à exploiter de nombreuses données et à les remettre en contexte avec un état des lieux à mettre à jour.

Enfin, notre dernière demande concerne l'utilisation d'une nouvelle appellation, EMILE/CLIL. C'est de cette manière que l'on parle de notre immersion au niveau de la Commission européenne et du Conseil de l'Europe qui en font une priorité. Au-delà du symbolisme cosmétique, il y a des implications, tant sur le plan pédagogique que sur le plan organisationnel. Cette démarche explicite le double objectif recherché par l'enseignement en immersion qui concerne la langue et une autre discipline non linguistique. Il ne faut pas sacrifier ces dernières, comme quelqu'un l'a dit il y a très longtemps négativement par rapport à sa perception de l'immersion. Mais ce n'est pas le but recherché. Cette articulation et cette intégration sont explicitées par ce terme, par ce concept. Cela attire l'attention sur le rôle pédagogique, central, du concept d'intégration et donc sa nécessaire coconstruction. Cette appellation favorise les prises de conscience chez les différentes catégories de praticiens.

Il existe de multiples modèles d'enseignement en immersion en Europe qui varient selon divers facteurs contextuels. Selon le pays et le contexte spécifique local, il peut présenter des spécificités. La flexibilité de notre enseignement en immersion est reconnue et promue au niveau européen, car elle permet à un plus grand nombre d'élèves d'en bénéficier. J'attire votre attention sur cette flexibilité. Les différents types d'immersion qui cohabitent en Fédération Wallonie-Bruxelles constituent une richesse. À l'étranger, d'aucuns sont frappés par les choix possibles ou les situations spécifiques en considération. Cependant, cette richesse s'accompagne de certaines limitations. L'immersion dans l'enseignement qualifiant ne sera pas la même que dans l'enseignement général. Elle varie selon les besoins d'utilisation de la langue et selon les projets de famille ou les projets individuels des élèves. Nous sommes conscients des limitations et des défis qui peuvent être engendrés. Je pense que l'absence de standardisation de l'enseignement en immersion est positive, car davantage d'élèves peuvent en bénéficier.

Il ne faudrait pas se priver de l'expertise acquise dans toutes les langues cibles en Fédération Wallonie-Bruxelles, y compris l'anglais. Il ne faut pas l'enterrer, car il répond à des demandes et à des besoins de projets d'écoles, des élèves et de parents. Trouvons donc de réelles solutions créatives et des stratégies pour favoriser et soutenir le développement de formes de multilinguisme positif de nos élèves. Nous ne cherchons pas à produire des bilingues parfaits. Personne n'est un parfait bilingue, même les monolingues parfaits n'existent pas. Nous perfectionnons la langue et continuons l'apprentissage tout au long de notre vie. Cela nous incite à nous poser de bonnes questions afin que l'enseignement en immersion soit le plus efficace possible.

Au niveau du Conseil de l'Europe, l'immersion, c'est utiliser une langue différente pour enseigner une matière. Cette langue peut être régionale ou nationale, minoritaire ou issue de la migration, «étrangères», vivante ou classique, langue de matière... chaque discipline détient son propre lexique et ses discours.

Cette vision large de l'utilisation des langues, cette dynamique, cette écologie tend vers le multilinguisme, le plurilinguisme. Elle correspond à la réalité des apprenants qui vivent dans plus d'une langue, pas seulement dans les langues enseignées comme discipline, comme le néerlandais, l'anglais ou l'allemand. La langue, n'importe quelle langue, toutes les langues sont des outils d'apprentissage pour nos élèves. Cette dynamique est une clé, voulue par le Conseil de l'Europe.

Cependant, il faut contextualiser. Où se passent les apprentissages? Dans chaque contexte, l'apprentissage se passe en classe. Il s'agit d'une interaction vivante entre les langues, les langages disciplinaires et autres, les discours. La construction de sens est au cœur du projet. Nous devons rechercher les liens, les transferts dynamiques et stratégiques, en collaboration avec les enseignants, les directions et les coordinateurs scolaires.

Il s'agit donc, dans les classes en immersion, de coconstruire et soutenir les environnements d'apprentissage, ce que l'on nomme en anglais le CLIL. Ce concept n'est pas neuf, mais il reste innovant pour les élèves qui entrent à l'école et poursuivent leur cursus. Selon l'adage *Using languages to learn, learning to use languages*, cela pourrait transformer nos paradoxes linguistiques en potentiel. Il s'agit de saisir ces paradoxes comme étant des défis, ce qui semble être le sens de votre démarche.

Nous avons fait un long chemin. Il en reste à parcourir, certes, et je vous remercie d'être là pour le faire. De nombreux enseignants se démènent et se démènent encore dans les classes. Ce n'est pas facile. Beaucoup d'élèves ont déjà fréquenté nos classes en immersion. Pour le moment, il s'agit globalement d'environ 400 000 élèves dans plus de 300 écoles, ce qui n'est pas mal. Nous avons le devoir de garantir la qualité et la pérennité de ce type d'enseignement. Pour terminer, je donnerai la parole à une élève de cinquième année primaire, rencontrée lors d'une recherche sur les perceptions: «Pour moi, l'immersion, c'est quelque chose qui nous permet de mieux nous comprendre, une facilité de parler avec des gens non francophones, une autre manière d'apprendre une matière.» Le jeu en vaut donc la chandelle.

2.2 Audition Mme Catherine Deramée et de M. Frédéric Storder, inspecteurs ayant travaillé sur le rapport triennal

Mme Catherine Deramée. – La présentation ne vise pas à refléter le contenu de notre rapport triennal, mais à évoquer les points de tension qui en ressortent au regard des investigations de terrain que nous avons menées. Il nous paraît important de repartir de l'objectif visé par le décret de 2007 pour bien comprendre ce que cible l'apprentissage par immersion.

Quel que soit l'élève – celui qui suit l'apprentissage dans la filière immersion ou celui qui suit l'apprentissage dans la langue de scolarisation non immersive –, l'objectif est le même: tous les professeurs doivent veiller à assurer la maîtrise des compétences attendues dans toutes les disciplines. Ce qui différencie l'apprentissage par immersion de l'apprentissage «classique» tient au fait que plusieurs cours sont dispensés dans la langue de l'immersion, en anglais, néerlandais ou allemand. Cette méthode permet à l'élève d'être confronté plus longuement à une autre langue et de l'acquérir progressivement.

Cela représente pour l'élève un double défi au niveau de l'apprentissage. Il doit à la fois maîtriser les compétences disciplinaires et apprendre la langue qu'il a choisie.

Bien évidemment, comme les experts présents dans la sous-commission de la semaine dernière vous l'ont explicité, le SGI constate également sur le terrain les effets positifs de l'apprentissage par immersion. Cela s'observe dans la maîtrise de la langue et dans la capacité plus importante des élèves à maîtriser les matières. Les résultats sont d'ailleurs assez bons. Nous le voyons également sur le plan relationnel, avec une attitude positive face au travail scolaire.

Si les bénéfices de l'apprentissage en immersion sont indéniables, il faut faire attention à préserver la qualité de l'apprentissage dans les disciplines associées. En étant exposés différemment et plus longtemps à la langue, les élèves progressent assez rapidement dans ce domaine. Par contre, la maîtrise des compétences liées aux autres disciplines n'est malheureusement pas totalement, voire pas du tout assurée. Comme Mme Paquet l'a évoqué, cette situation peut s'expliquer par la problématique du recrutement des enseignants et des titres requis, qui met ces enseignants en grande difficulté.

Ces difficultés sont liées à l'interprétation du décret. Ces enseignants ont pour objectif principal l'apprentissage de la langue et oublient trop souvent l'importance de l'apprentissage et de la maîtrise des compétences de la discipline associée. L'absence d'accompagnement et de soutien est aussi largement évoquée lorsque nous nous entretenons avec les enseignants que nous rencontrons sur le terrain. Ils ne se sentent absolument pas soutenus, d'autant plus qu'ils se retrouvent parfois à devoir enseigner plusieurs disciplines différentes de la première à la sixième année. Peut-on être compétent en devant non seulement maîtriser une langue, mais également l'histoire, la géographie, les sciences ou encore les mathématiques, aux différents niveaux? Personnellement, je n'y arriverais pas.

Il est important de tenir compte de la situation sur le terrain qui est particulièrement compliquée aujourd'hui, non seulement parce que la pénurie de professeurs de langue augmente, mais aussi parce que les écoles doivent parfois suspendre l'enseignement en immersion et revenir à un enseignement dispensé en français. Cela représente une véritable problématique pour les écoles qui ne savent plus répondre aux attentes des élèves et des parents.

Par ailleurs, j'aimerais aborder une autre problématique concernant le respect du décret en ce qui concerne l'apprentissage de la terminologie spécifique des disciplines associées enseignées. Il serait pertinent de donner aux enseignants les moyens de collaborer en ce sens. La maîtrise du vocabulaire spécifique des disciplines devrait être effectuée par le professeur de langue. Or, c'est rarement le cas actuellement.

Sur le terrain, cela a notamment pour conséquence que l'enseignant de la discipline associée n'arrive pas à couvrir et à respecter les programmes. Les enseignants aimeraient qu'il y ait davantage de concertation entre eux, de coordination, mais ne disposent pas des moyens matériels, des heures nécessaires. Il n'y a pas de NTPP pour permettre cette coordination au sein des écoles qui proposent l'apprentissage en immersion.

M. Frédéric Storder. – Sur la base de ces constats, nous formulons plusieurs recommandations.

Il conviendrait tout d'abord de s'assurer du recrutement d'un personnel compétent, qui maîtrise non seulement la langue, mais aussi les contenus des matières à enseigner. Il convient aussi de s'assurer que ces enseignants aient une connaissance des programmes et des référentiels. Souvent, ils n'en disposent pas ou ils en disposent dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas nécessairement si ce n'est pas leur langue maternelle.

Ensuite, les enseignants devraient disposer d'une formation initiale et d'une formation continue qui soient adéquates et qui correspondent à leurs besoins. Il faudrait par ailleurs veiller à un accompagnement efficace de ces enseignants. Il existe des conseillers au soutien et à l'accompagnement par discipline, mais ils ne sont pas nécessairement spécifiques à l'enseignement en immersion.

Il serait également intéressant d'organiser une coordination et une collaboration entre les équipes, entre les enseignants de la langue et les enseignants des différentes matières enseignées en immersion. Enfin, il faudrait que ces enseignants disposent d'outils véritablement adaptés à l'apprentissage en immersion.

2.3 Audition de M. Franck Livin, programmateur des prochaines missions du Service général de l'inspection (SGI) sur l'immersion

M. Franck Livin. – Nous avons voulu tracer avec vous un certain nombre de perspectives, pour le SGI en particulier. Nous allons revenir sur trois concepts qui sont l'état des lieux, l'échantillonnage et la priorité à réserver aux missions d'inspection en lien avec l'immersion.

Il est indispensable de réaliser un état des lieux de l'immersion. Précédemment, le SGI avait déjà dressé un état des lieux sur la base d'informations reçues de l'administration et prises directement auprès des directions d'écoles. Cependant, vu l'évolution constante de la filière immersive, fournir au SGI des données actualisées pourrait l'aider méthodologiquement à réaliser son rapport triennal, notamment en matière d'échantillonnage. Si ces données actualisées pouvaient être transmises instantanément au SGI, celui-ci serait en mesure de réorganiser, si besoin, les missions prévues. En effet, des écoles étant amenées à suspendre ou à supprimer la filière immersive, notamment pour des raisons de pénurie, nous sommes amenés à revoir la programmation des missions.

Sachant que l'échantillonnage doit être plus représentatif et afin de permettre le démarrage des missions d'immersion dès le début de l'année scolaire, il convient de laisser le soin au SGI d'élaborer un échantillonnage représentatif et scientifiquement correct, ce qui ne correspond pas à ce qui a été fait ces dernières années, puisqu'on parle d'un échantillonnage de convenance.

Les missions de l'inspection ont évolué à la faveur d'un nouveau décret. Ainsi, en vue d'un échantillonnage plus représentatif, il semble nécessaire de revoir la place accordée à ce type de mission pour permettre à nos inspecteurs d'évaluer davantage d'écoles, tout en garantissant, pour chaque école, une visite de qualité d'une durée optimale.

Nous n'avons pas passé en revue tous les éléments du rapport triennal, mais ce dernier a été transmis au cabinet ministériel, il est donc à votre disposition. Vous y trouverez, pour l'échantillon considéré, toute une série de données relatives au nombre d'écoles fondamentales et secondaire, aux langues choisies, etc. Nous avons manqué de temps ce matin pour revenir sur ces considérations plus techniques et avons préféré nous concentrer sur nos difficultés et nos perspectives pour l'avenir.

2.4 Audition de M. Thomas Herremans, attaché-docimologue à la Direction des standards éducatifs et des évaluations

M. Thomas Herremans. – Il a beaucoup été question des enquêtes scientifiques liées à l'immersion et de la méthode employée. Je me focalise sur le processus d'évaluation.

Le cadre réglementaire actuel comprend, d'une part, les évaluations internes développées par les enseignants et proposées aux élèves en immersion et, d'autre part, les évaluations externes élaborées par l'administration. Pour les élèves inscrits en immersion, les évaluations internes sont réalisées dans la langue cible et les épreuves externes se déroulent en français.

Les évaluations externes certificatives n'ont pas toujours existé. Elles ont été créées notamment pour éviter que la réussite ou l'échec d'un élève ne soit lié à la classe qu'il fréquente. Nous avons remarqué qu'un élève moyen qui fréquente une école ou une classe très compétente a une plus grande probabilité d'être en échec que si cet élève moyen avait fréquenté une classe relativement peu compétente. L'épreuve externe certificative est donc un outil d'équité. Cependant, on peut se demander dans quelle mesure le fait de suivre des apprentissages dans la langue cible et de présenter une épreuve externe en français n'est pas un facteur d'iniquité. Je suis content d'avoir entendu, la semaine passée, les propos de Philippe Hilgsmann et de son équipe. Ce professeur a mené une recherche sur le CEB et sur le CESS qui montre que suivre un enseignement en immersion n'a pas de conséquences sur les résultats scolaires des élèves à ces examens externes. Cet élément est important.

Si les résultats de la recherche avaient montré, au contraire, que les élèves en immersion subissaient un préjudice lors des évaluations externes certificatives, la question de leur évaluation aurait sans doute été rapidement inscrite à l'agenda.

On peut se satisfaire de ce constat, mais on peut aussi aller plus loin et s'interroger sur la faisabilité. En effet, le fait de proposer des épreuves dans la langue cible ne revient pas simplement à traduire les épreuves du français vers ladite langue cible. Il s'agit d'un processus extrêmement complexe. S'assurer de la comparabilité entre des questionnaires en

français et des questionnaires en anglais, en néerlandais ou en allemand mobilise des ressources humaines pointues et demande du temps, comme le montrent les études internationales telles que celles du PISA.

Par ailleurs, si l'on veut vraiment rendre notre système éducatif plus équitable, les évaluations externes certificatives doivent prendre en compte la diversité des parcours des élèves dans la filière en immersion. Le nombre de périodes varie jusqu'à la deuxième année primaire: un élève peut y suivre 8, 14 ou 21 périodes en immersion. Il y a encore une grande diversité du nombre de périodes de la troisième à la sixième année primaire. La matière peut aussi varier. Les matières ne se limitent en effet pas aux mathématiques, à la langue ou à l'éveil. Un élève peut avoir réalisé ses apprentissages en nombres et opérations en immersion alors qu'un autre élève aura appris les solides et les figures en immersion dans une autre école. En réalité, il y a une telle diversité des parcours en immersion que proposer une épreuve certificative unique dans la langue d'immersion pourrait être un facteur d'iniquité parce que cette épreuve ne parviendrait pas à prendre cette diversité en compte. Cela me semble important.

À cela s'ajoutent des difficultés logistiques: aujourd'hui, envoyer les épreuves certificatives dans les écoles est déjà un grand défi. Y ajouter des épreuves pour les écoles en immersion rendrait le processus encore plus compliqué. N'oublions pas que présenter une épreuve dans la langue cible ne représente peut-être pas une réelle chance pour tous les élèves. Certains élèves sont plus à l'aise en langue française qu'en langue cible, même s'ils sont scolarisés en immersion.

2.5 Échange de vues

Mme Mathilde Vadorpe (Les Engagés). – Les recommandations au niveau des attestations, des accompagnements, de la formation sont très intéressantes. Cela rejoint en partie les propositions que mon groupe politique a déposées au Parlement. En effet, l'organisation de ces états généraux résulte notamment du fait que mon groupe politique a déposé plusieurs textes sur l'enseignement en immersion, notamment sur les certifications et les accompagnements. Je vous remercie vraiment pour ces éléments très enrichissants, Mesdames et Messieurs.

Mes deux premières questions concernent la FIE. Pour rappel, le projet initial de réforme de la FIE, déposé en son temps par le ministre Marcourt, prévoyait d'intégrer une année de spécialisation dans le master pour former les étudiants à dispenser leurs cours en immersion. Dans la version révisée de ce texte, soumise par la ministre Glatigny, cette année de spécialisation a été supprimée. Pensez-vous qu'il faille réintégrer cette donnée dans le décret actuel? Ou existe-t-il des alternatives pour combler ce manque?

Dans le cadre de la formation et du recrutement des enseignants, il serait intéressant de savoir ce qu'il ressort des analyses réalisées. Parmi les personnes engagées, il serait bon de connaître la proportion entre les locuteurs natifs et les personnes possédant les titres nécessaires. En effet, en raison du changement des rythmes scolaires et de la pénurie d'enseignants, les enseignants locuteurs natifs sont repartis en Flandre. J'ai eu l'occasion de le constater dans la région de Mouscron, en Wallonie picarde.

En lien avec les propos de M. Herremans, je voudrais insister sur le CEB et les autres certificats délivrés en Communauté française. Ce point est d'importance pour le groupe Les Engagés. Je l'ai vécu personnellement avec mes enfants. À partir du congé de détente, les enfants reçoivent, *a minima*, des listes reprenant les termes de vocabulaire qu'ils doivent connaître pour être en mesure d'obtenir le CEB. D'un côté, la maîtrise des compétences n'est pas assurée et, de l'autre, les enfants qui suivent un enseignement en immersion obtiennent de meilleurs résultats aux épreuves certificatives. Cela paraît paradoxal!

Étant moi-même enseignante, je sais que ce n'est pas une traduction du CEB qui doit être faite. Quelle est dès lors la meilleure méthode? Serait-ce de traduire les questions et permettre à l'élève de répondre dans la langue de son choix? Seraient-ce des épreuves spécifiques? Serait-ce d'imposer l'immersion dans certaines matières, sanctionnées par des épreuves certificatives, et ce, afin d'éviter que seules des parties de matière, variant d'une école à l'autre, soient en immersion? Quelle est la meilleure solution pour résoudre ce problème?

J'en viens à mes questions relatives à l'inspection. Sauf erreur de ma part, il n'y a qu'un seul inspecteur de langues modernes pour l'enseignement primaire. Serait-ce utile d'avoir un deuxième inspecteur, d'une part, en raison de l'évolution de l'immersion et, d'autre part, en raison de l'ajout d'heures d'éveil en langues modernes en troisième et quatrième années

primaires? N'y a-t-il pas lieu de renforcer l'inspection? Comment s'opère l'articulation entre l'inspecteur des matières et l'inspecteur de langues?

Est-ce la même chose dans l'enseignement primaire et dans l'enseignement secondaire? L'inspecteur du primaire est-il instituteur ou alors détient-il une AESI ou une AESS en langues modernes? Comment, sur le terrain, le travail de ces inspecteurs est-il organisé? Finalement, l'un des rôles essentiels de l'inspection n'est-il pas aussi d'offrir aux enseignants un accompagnement correct?

Nous avons parlé de l'enseignement en immersion en néerlandais. Nous avons un peu parlé de l'allemand, de même que de l'anglais. Faut-il, aujourd'hui, imposer le néerlandais ou l'allemand comme seconde langue, en fonction de la région et des règles linguistiques qui s'y appliquent? Si oui, quel est l'impact sur l'enseignement en immersion en anglais, lequel connaît aujourd'hui une forte demande?

En ce qui concerne l'enseignement en double immersion, qui est aujourd'hui proposé à l'Athénée royal Lucienne Tellier d'Anvaing et à Bruxelles, même si ce n'est que la deuxième année officielle, quels sont les résultats? Quel est votre point de vue sur l'enseignement en double immersion?

Enfin, Monsieur le Président, je recommande d'annexer le rapport triennal au compte rendu de ces auditions. Il serait également intéressant d'y intégrer les statistiques. J'avais interrogé la ministre sur ces chiffres; la réponse qu'elle m'a donnée pourrait également figurer en annexe du compte rendu. Il serait peut-être bien d'avoir des chiffres actualisés.

M. Nicolas Janssen, président. – Il s'agit d'une très bonne suggestion, Madame Vandorpe. Les services indiquent que le rapport triennal sera annexé au rapport.

M. Jean-Philippe Florent (Ecolo). – Mesdames et Messieurs, je vous remercie pour vos présentations. Madame Chohey-Paquet, vous avez souligné l'importance de la variété des modèles d'enseignement en immersion que la Fédération Wallonie-Bruxelles doit permettre et promouvoir. À votre avis, la Fédération offre-t-elle aujourd'hui suffisamment de modèles d'immersion différents? Quelles seraient vos recommandations à ce sujet, si une modification décrétable devait être effectuée? Comment pouvons-nous assurer que les différents modèles soient possibles? Comment permettre aux établissements de choisir de la manière la plus éclairée possible le modèle correspondant le mieux à leurs projets pédagogiques et aux besoins de leurs élèves?

Je pense ici en particulier aux filières professionnelles et techniques, au sein desquelles l'immersion doit également être promue, avec un modèle qui leur corresponde au mieux. Madame Chohey-Paquet, quels modèles correspondent selon vous le mieux à ces filières? Comment pouvons-nous les valoriser davantage? Je ne connais pas l'enseignement en immersion dans sa globalité en Fédération Wallonie-Bruxelles, mais j'ai l'impression qu'aujourd'hui, celui-ci est surtout concentré au sein des filières générales et pas suffisamment étendu aux filières professionnelles et techniques. Nous devons y être attentifs.

J'ai une autre question qui est adressée à tous les orateurs. Selon vous, l'enseignement en immersion anglaise est-il en péril à la suite de l'obligation d'apprendre une seconde langue nationale comme première langue d'apprentissage? Ne peut-on pas envisager un modèle d'immersion anglaise qui respecte la volonté de la Fédération Wallonie-Bruxelles qu'une des deux langues nationales soit enseignée comme première langue étrangère?

Enfin, Monsieur Herremans, j'ai été agréablement surpris d'apprendre que les élèves en immersion s'en sortent aussi bien que les autres lors des évaluations, et ce, dans l'ensemble des matières. Je pense qu'il faudrait communiquer cela aux parents et ainsi dissiper les potentielles appréhensions qu'ils pourraient avoir quant à l'immersion linguistique.

Les élèves pourraient-ils choisir eux-mêmes la langue dans laquelle ils passent leur épreuve certificative? Cela pourrait exorciser la peur de l'évaluation dans une langue différente, puisqu'ils ont appris tout le vocabulaire relatif à leurs matières dans la langue de l'immersion. Cela engendrerait forcément des difficultés organisationnelles, mais offrirait aux parents et aux élèves un peu plus de sérénité quant aux épreuves certificatives.

M. Jean-Luc Crucke (MR). – Madame Chohey-Paquet, vous avez évoqué la problématique de la reconnaissance des diplômes en disant qu'elle ne vous semblait «pas claire», mais sans donner plus de précisions. Qu'entendez-vous par ce

qualificatif? Au-delà de ce manque de clarté, auriez-vous une proposition pour y remédier? À cet égard, est-ce qu'émettre des propositions en la matière fait partie des missions de l'Observatoire?

Ensuite, je suis étonné que le problème du différentiel de rémunération – entre 10 et 15 % – des enseignants entre le nord et le sud de notre pays n'ait pas été évoqué. Dans les temps qui courent, cette différence peut perturber le choix, même si les enseignants sont évidemment passionnés par leur métier. Chacun doit toujours pouvoir terminer le mois. Cette question apparaît-elle dans vos observations?

Madame Deramée, au sujet de l'inspection, vous vous êtes posé une question intéressante: peut-on tout maîtriser, à la fois le contenu et la langue? À priori, cela peut paraître difficile. Or, les experts que nous avons entendus la semaine dernière ont confirmé que plus tôt on apprenait une langue, plus les difficultés étaient levées, grâce à la gymnastique cérébrale. Avez-vous intégré cet apprentissage dit précoce dans ce raisonnement?

Pour l'inspection de manière générale, je rejoins les propos de mon estimée collègue Mathilde Vandorpe. Nous connaissons maintenant un système de double immersion. C'est logique, la pédagogie évolue, elle n'attend pas les autorisations. Comment le SGI va-t-il cibler la pédagogie en double immersion pour éviter de revivre les mêmes difficultés qu'au début de l'instauration des cours en immersion? Un programme est-il prévu pour cette double immersion?

Certains ont évoqué la rareté des visites de l'inspecteur en néerlandais. Au-delà de ce constat, quel est le pourcentage des inspecteurs qui maîtrisent une deuxième langue, soit le néerlandais, soit l'anglais, au sein du SGI? Existe-t-il une catégorie spécifique d'inspecteurs à cet effet? Je suggère de demander une copie du rapport qui a été envoyé à ce sujet à la ministre, il nous éclairera.

Monsieur Herremans, vous nous dites qu'évaluer dans une langue cible, qu'il s'agisse du néerlandais ou de l'anglais peut poser certains problèmes en termes de ressources humaines. N'est-ce pas lié à une absence de volonté? Comment fait-on ailleurs? Ce problème n'existe probablement pas qu'en Fédération Wallonie-Bruxelles. Dispose-t-on de moyens humains plus importants ailleurs? Si nous n'arrivons pas à résoudre ces difficultés, au sein d'un même pays, malgré la proximité de la langue néerlandaise pratiquée par des Flamands presque deux fois plus nombreux que les Wallons, et la proximité de la langue anglaise, qui y parviendra? Ne sommes-nous pas les mieux placés pour résoudre ce problème?

Madame Chohey-Paquet, vous nous dites que la flexibilité est un atout et qu'il ne faut pas supprimer la diversité de nos modèles qui correspond mieux à la fois aux besoins et à la personnalité des élèves qui suivent l'apprentissage des langues en immersion en fonction de leur choix d'études. Mais dans le même temps, Monsieur Herremans, vous estimez qu'il s'agit plutôt d'une difficulté. Ne peut-on pas faire de cet atout une réussite plutôt qu'une difficulté? Ne pouvons-nous pas démontrer que ce modèle hybride, si propre à la Belgique, peut devenir une référence pédagogique? Monsieur Herremans, cela vous semble-t-il impossible?

M. Michaël Vossaert (DéFI). – Je tiens à vous remercier, car vos exposés nous ont permis de prendre connaissance des différentes approches existantes pour valoriser la filière de l'immersion. Tous les groupes politiques se sont penchés sur cette question et nous avons souhaité organiser des auditions pour nourrir notre proposition de résolution.

Parmi les différents points abordés, je retiens qu'il est important que la Fédération Wallonie-Bruxelles dispose d'un cadastre à jour, indispensable pour pouvoir avancer. Autre élément important – déjà évoqué lors de la première audition – à partir du moment où l'on veut valoriser l'immersion, il faut un cadastre et un programme bien établi, mais aussi des enseignants. Le recrutement de plus d'enseignants fait partie des recommandations, mais comment peut-on y parvenir? Se pose en effet le problème du statut pour les enseignants qui travaillent en Flandre et qui souhaiteraient enseigner en Fédération Wallonie-Bruxelles. Avez-vous la solution miracle pour attirer de nouveaux professeurs de langues?

Concernant les outils pédagogiques, le SGI ou le SGPE pourraient-ils mettre de tels outils à la disposition des jeunes enseignants? Certes, ces enseignants maîtrisent une autre langue et peuvent enseigner en immersion, mais disposent-ils d'outils spécifiques? Autre point important: l'échange de bonnes pratiques. Nous réfléchissons à la création d'un organe de concertation entre enseignants et directions d'écoles, avez-vous une autre idée pour favoriser ces échanges?

Il importe selon nous de soutenir la recherche en éducation pour faire avancer les choses. Madame Chohey-Paquet, j'ai pris note de vos propos au sujet de l'enseignement professionnel et technique. Il est nécessaire de progresser dans ce domaine. En effet, lors de l'audition précédente, nous avons constaté qu'il y avait matière à distiller l'immersion dans

l'enseignement professionnel et technique. Ces élèves sont dans la pratique et il est plus facile d'acquérir une langue lorsqu'on la pratique. Cela relève également d'un processus plus vivant. Cela ne signifie pas que nous ne devons pas réfléchir à la méthode d'enseignement dans l'enseignement général. À ce propos, à l'occasion de la réunion de commission de l'Éducation, j'ai interpellé hier la ministre sur la recherche en éducation. Ne devrait-on pas accorder des moyens supplémentaires pour favoriser la recherche en éducation, notamment sur la question de l'immersion, et particulièrement dans l'enseignement professionnel et technique?

M. Jean-Pierre Kerckhofs (PTB). – Pour parler en termes médicaux, est-il exact que l'apprentissage en immersion présente des contre-indications pour certains élèves? Dans l'affirmative, s'agit-il d'élèves à qui, sans qu'ils appartiennent à une catégorie particulière, cette méthode ne convient simplement pas? S'agit-il au contraire d'une catégorie d'élèves bien définie? Dans ce cas, laquelle? Ou dites-vous plutôt qu'il n'y a pas de contre-indications et qu'avec une méthode adaptée, tous les jeunes peuvent apprendre une langue en immersion?

Une autre critique, plutôt de gauche, consiste à dire que l'immersion favorise la compétition. Je ne vais pas revenir sur les inégalités qui sont très présentes en Belgique francophone et ailleurs. Une des causes bien identifiées de ces inégalités, c'est la concurrence, entre les réseaux notamment, et la présence d'un fort marché scolaire. Pour certains, l'apprentissage en immersion renforce cette concurrence.

Une réponse à ce problème pourrait être la généralisation de l'enseignement en immersion. Cependant, pour des raisons évidentes, une telle mesure semble compliquée. Les enseignants à la fois compétents dans une matière – les cours en immersion ne peuvent pas être donnés au détriment d'une matière – et dans la langue cible sont des perles rares. Il n'est pas évident de les trouver et une généralisation complète est donc impossible.

Au minimum dans les zones où l'immersion est la plus importante, c'est-à-dire à Bruxelles et éventuellement dans les régions proches des frontières linguistiques, ne serait-il pas imaginable de viser une généralisation, même incomplète? Ne faudrait-il pas se diriger vers 20 à 25 % de cours donnés en immersion, par exemple, dans ces régions? Les cours restants seraient donnés en français. J'ai interrogé les experts présents il y a deux semaines. En marge de la réunion, M. Van de Craen m'a expliqué que ma suggestion était juste et que des études montraient qu'un taux de 20 % de cours en immersion était déjà très efficace. Quel est votre avis sur cette question?

Madame Chohey-Paquet, j'ai bien entendu votre plaidoyer pour ne pas oublier l'anglais dans l'enseignement en immersion. En Belgique, le néerlandais, voire l'allemand dans les régions proches de la Communauté germanophone, sont peut-être plus importants au début de la scolarité. L'un des experts présents il y a deux semaines a expliqué que les élèves apprendront de toute façon l'anglais parce qu'il est très présent dans notre monde et parce que la motivation à l'apprendre est peut-être plus importante que pour d'autres langues. Il ne plaiderait pas pour oublier l'anglais, mais, selon lui, l'arrivée plus tardive de l'anglais n'est pas grave. Ne faudrait-il pas accorder la priorité chronologique au néerlandais, voire à l'allemand dans les régions concernées, et introduire l'anglais ultérieurement? Quelles sont vos réactions?

Mme Fatima Ahallouch (PS). – J'ai eu la chance de faire partie des premiers élèves à bénéficier d'un enseignement en immersion, dans les années 1990. Nous sommes trois Wallons picards aujourd'hui dans cette salle, notamment originaires de Mouscron et de Frasnes-lez-Anvaing, particulièrement concernés par cette thématique.

Concernant le pilotage, il a été question à plusieurs reprises de la nécessité d'un état des lieux actualisé. Quels en sont les obstacles?

Ensuite, d'un point de vue pédagogique, il semble que l'enseignement en immersion soit bénéfique pour tout le monde. Aussi, quelles bonnes pratiques de l'enseignement en immersion pourrait-on importer dans l'enseignement classique?

Je suis déconcertée par le fait qu'une maîtrise disciplinaire faible peut paradoxalement aboutir à un taux de réussite élevé lors des épreuves. Je pense aux élèves qui apprennent des listes de vocabulaire par cœur et ont un très bon niveau d'apprentissage après avoir ingurgité ces listes dans un délai court. Le manque de maîtrise de discipline me rappelle une anecdote de l'époque où j'étais enseignante en histoire-géographie. Un enseignant qui donnait le cours d'histoire-géographie en néerlandais est entré dans la salle des professeurs et a demandé, paniqué, quelle était la différence entre l'art roman et l'art gothique, ce qui m'a fait bondir: ces notions essentielles dépassent la maîtrise du vocabulaire en tant que telle. Quelle est l'utilité réelle d'apprendre des listes de vocabulaire?

Le travail collaboratif peut-il être une piste à creuser dans l'accompagnement des enseignants? Si oui, comment?

Il a aussi été question de certificats de formation en immersion. Lesquels existent aujourd'hui? Quels sont les obstacles à leur utilisation, au-delà de l'absence de valorisation?

Comment les cellules de soutien des fédérations de pouvoirs organisateurs sont-elles intégrées au travail sur l'immersion? Comment fonctionnez-vous avec elles?

Concernant l'évaluation, comment faire pour proposer un système d'évaluation équitable pour tous les élèves? Est-il possible d'estimer le coût d'un projet, par exemple, d'évaluation certificative externe dans une langue étrangère?

Je n'ai pas entendu parler de biais socio-économique concernant les élèves en immersion. Cela se confirme-t-il? Les indices socio-économiques sont-ils plutôt élevés? Ces élèves se trouvent-ils parmi ceux qui ont les meilleurs résultats et bénéficient ainsi d'un effet boule-de-neige? J'en reviens à ma question précédente: s'il y a des bonnes pratiques dans l'enseignement en immersion, comment faire pour les intégrer dans le système ordinaire?

Enfin, j'ai été surprise d'entendre que l'abandon en cours de route est un phénomène peu fréquent, information qui ne correspond pas aux échos que j'ai eus du terrain.

Mme Catherine Deramée. – Monsieur Crucke, je parlais de la maîtrise des disciplines par les enseignants "*native speakers*", pas de la maîtrise des matières par les apprenants. Les locuteurs natifs ont les compétences requises pour faire apprendre le néerlandais, l'anglais ou l'allemand à leurs élèves. Cependant, ils doivent enseigner plusieurs disciplines, dans des domaines qui ne sont pas nécessairement les leurs, qu'ils ne maîtrisent pas forcément. J'ai ainsi rencontré des *native speakers* bibliothécaires, antiquaires, ingénieurs, agronomes qui devaient dispenser entre autre, le cours de géographie. Ces derniers ont besoin d'une formation à la didactique de la discipline enseignée, à la pédagogie pour transmettre des "techniques" disciplinaires, par exemple, celles relatives à l'organisation du territoire, à l'identification des composantes de l'espace, qui nécessitent l'apprentissage d'une démarche scientifique précise. J'ai récemment discuté avec une agronome anglaise qui donnait cours d'histoire, de géographie et de science de la première à la sixième année! Rendez-vous compte du défi magistral auquel faisait face ce professeur! Elle n'y arrivait pas, elle était épuisée et dans l'attente d'outils et d'accompagnement. Son cas n'est pas isolé.

Venons-en aux performances des élèves. Effectivement, alors que les enseignants éprouvent des difficultés à dispenser certaines matières, force est de constater que les résultats de leurs élèves sont relativement bons. Ces derniers sont majoritairement issus de l'enseignement général et de milieux socio-économiques favorisés. Ils bénéficient généralement du soutien de leur environnement familial et disposent forcément déjà d'un bagage de départ qui leur permet d'être performants lors des évaluations externes. J'aimerais vous faire part d'un autre constat de terrain. Dès le mois de mars, de nombreux enseignants se mettent la pression et préparent leurs élèves aux évaluations externes en utilisant les épreuves certificatives des années précédentes, facilement accessibles sur le site www.enseignement.be. Ces différents éléments sont interpellants en termes d'apprentissage. Ils peuvent expliquer en partie les performances de ces élèves.

Concernant la formation initiale des enseignants, je ne suis pas certaine qu'il faille se diriger vers une formation avec une spécialisation en immersion. À mon sens, ce sont les pratiques qui doivent évoluer. Les enseignants en immersion sollicitent davantage leurs élèves à l'oralité, l'erreur est véritablement utilisée comme levier d'apprentissage. Mis sur un même pied d'égalité les élèves osent s'exprimer, ce que l'on observe beaucoup moins au sein des activités des classes non-immersives.

M. Franck Livin. – En termes d'apprentissage des langues, une nouvelle difficulté est apparue pour bon nombre de professeurs. Les nouveaux référentiels et ceux qui sont actuellement en vigueur sont liés au CECR. Cet outil est également utilisé dans le domaine de l'emploi, les entreprises engageant aujourd'hui des candidats à l'aune de compétences mesurées au travers d'un examen basé sur les niveaux définis par le CECR.

Le problème qui se pose aujourd'hui à certains enseignants est celui d'intégrer la maîtrise de cet outil dans leur enseignement. Un certain nombre d'enseignants fonctionnent en quelque sorte à l'instinct, ce qui les conduit, pour définir un niveau à proposer à leurs élèves, à se baser sur leurs propres expériences ou sur des manuels scolaires dont on peut penser qu'ils sont en phase avec l'année considérée. J'ai pu constater que parmi ces enseignants, certains ont une maîtrise soit déficiente, soit insuffisante, soit imparfaite. Ce manque de maîtrise en conduit certains à continuer d'évaluer les élèves

– comme je l’ai fait moi-même lorsque j’étais professeur – en mettant l’accent sur le vocabulaire et la grammaire, éléments bien entendu indispensables, mais avec une certaine forme d’intransigeance, et ce, alors que le CECR invite les enseignants à évaluer différemment, en tenant compte d’un certain nombre de critères intégrant les ressources linguistiques, le vocabulaire, les stratégies, la grammaire, mais qui demande aussi une approche beaucoup plus globalisante en termes d’évaluation.

Mme Catherine Deramée. – Selon moi, l’immersion contribue à la concurrence. Certains choix d’école ne sont pas uniquement d’ordre pédagogique. L’immersion attire un certain public et permet à une école en perte de vitesse d’augmenter sa population scolaire. C’est une réalité. L’immersion contribue à mon sens à accroître la concurrence quand elle est envisagée comme un outil de marketing. .

Concernant les listes de vocabulaire, le «*drill*», est une réalité. Au cours de nos investigations réalisées les années précédentes, un sondage a été organisé auprès des élèves à ce propos. Ils soulèvent ce problème. Les élèves sont effectivement confrontés à des listes de vocabulaire qu’ils doivent “ingurgiter”. Pour eux, c’est une grande difficulté, car ils n’en comprennent pas le sens et le font parce qu’ils y sont obligés. Certains quittent l’apprentissage immersif et retournent dans la filière “classique” non immersive, car ils n’en peuvent plus de la lourdeur du travail demandé et sont confrontés à un manque important de compréhension des matières des disciplines associées.

Pour répondre à la question concernant des outils mis à disposition des professeurs par l’Inspection, , non, l’inspection n’a pas été sollicitée pour la création d’outils spécifiques dédiés à la filière en immersion. Par contre, au niveau du pilotage, il y a quelques années, une commission dédiée à la conception d’outils, à laquelle participait l’Inspection, et ce, dans toutes les disciplines, était active. Cette commission actuellement à l’arrêt proposait aux enseignants de nombreux dossiers qu’ils pouvaient utiliser dans le cadre de leurs cours. L’idée de remettre sur pied cette commission est peut-être une piste intéressante à soumettre à l’Autorité. Cela permettrait de “ré outiller” les professeurs en regard des attendus actuels.

Pour ce qui est du nombre d’inspecteurs qui connaissent une langue étrangère ou deux, nous n’avons jamais fait ce recensement. Nous pourrions éventuellement le faire si cela apporte une information utile à la réflexion. Mon collègue Franck Livin répondra plus subtilement que moi à cette question.

M. Franck Livin. – Je ne sais pas si je serai plus subtil, mais je peux apporter un éclaircissement. Je réponds ainsi à une des questions posées sur la méthodologie utilisée pour évaluer la qualité de l’enseignement en immersion et sur le fonctionnement des équipes d’inspection dans les écoles.

Dans l’enseignement secondaire en immersion, les missions d’inspection impliquent chaque fois deux personnes qui travaillent en binôme: un inspecteur de langue germanique – dont on peut penser qu’il maîtrise la langue enseignée dans l’école – et un collègue qui représente une des disciplines concernées par l’apprentissage. Cette association d’inspecteurs permet d’avoir un double regard: le regard disciplinaire pour ce qui est, par exemple, d’un cours de géographie, et le regard de celui qui peut attester de la maîtrise de la langue d’immersion. Les aspects liés à l’enseignement de la discipline sont bien entendu évalués, mais aussi l’absence d’erreurs linguistiques dans les documents, l’adéquation de l’évaluation, etc. Cela permet alors d’avoir un regard assez nuancé sur la qualité du cours et des apprentissages.

Ensuite, la question du recrutement de professeurs est revenue à plusieurs reprises, que ce soit des professeurs de néerlandais, d’anglais ou d’allemand. Vous le savez, nous connaissons une pénurie qui ne fait que s’aggraver et les langues figurent souvent parmi les disciplines les plus touchées. Tant la presse qu’internet nous apprennent que de nombreuses écoles fondamentales ou secondaires recherchent actuellement des professeurs de langue. Le problème de pénurie spécifique aux langues existe dans les écoles hors immersion, il en est donc évidemment de même dans les écoles pratiquant l’immersion.

Nous n’avons pas de baguette magique pour résoudre le problème. On fait appel à des enseignants originaires de la Communauté flamande. Monsieur Crucke, vous avez raison, la différence de traitement pour les enseignants est d’environ 12 %, ce qui pose problème. À cette difficulté s’ajoute celle liée au changement de calendrier des congés scolaires, qui n’arrange pas un certain nombre d’enseignants néerlandophones qui ont fait l’effort de rejoindre le système de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Ce dernier élément contribue à fragiliser le recrutement d’enseignants néerlandophones.

Certains se sont interrogés sur l’idée d’imposer le néerlandais ou l’allemand comme seconde langue plutôt que l’anglais, avec les conséquences que cela peut avoir sur les professeurs d’anglais et la filière immersive. Nous n’avons pas

de réponse, d'autant qu'il me semble que l'on touche à un problème politiquement connoté. Il est difficile pour nous de prendre position. De même que les 20 % d'écoles immersives autour de Bruxelles que nous pourrions viser. Pourquoi pas, mais qui sommes-nous pour donner un avis à ce sujet?

Plus tôt a été pointé le fait que le référentiel en langue moderne pour le tronc commun ne différencie pas le parcours des élèves en immersion et le parcours des élèves hors immersion. Aucune différence n'est établie dans le document lui-même. C'est aussi une décision politique. Lorsque nous avons dû concevoir le référentiel en langue moderne, nous nous sommes interrogés sur le statut du néerlandais à Bruxelles: les élèves dans l'enseignement fondamental et secondaire à Bruxelles devaient-ils viser un meilleur niveau de néerlandais que leurs condisciples en Wallonie? Nous avons posé la question. Là encore, on nous a répondu que c'était un choix politique, que nous ne devions pas nous en mêler et que nous devions préparer un référentiel commun à l'ensemble du public scolaire concerné. Nous ne sommes donc pas entrés dans ces considérations, alors que nous avons posé la question. Le référentiel est donc destiné à tous les élèves en Fédération Wallonie-Bruxelles, sans exception.

Ensuite, nous ne disposons pas de chiffres précis sur le nombre d'écoles qui abandonnent l'enseignement en immersion linguistique. Le SGI n'a pas la main sur les états des lieux. Nous ne disposons pas de ces données. Nous ne sommes pas notifiés lorsqu'une école abandonne son enseignement en immersion linguistique par exemple en raison d'une pénurie de professeurs. C'est bien l'une des difficultés pour laquelle nous avons insisté sur la nécessité de disposer d'un état des lieux et d'informations actualisées et de travailler en symbiose avec les services qui détiennent de ce genre de données, permettant ainsi une vision plus précise et plus proche de la réalité. Je perçois un problème de fluidité au sein des différents services, notamment lorsque nous demandons des données. De plus, lorsqu'une école abandonne l'enseignement en immersion linguistique, le système n'est pas nécessairement au courant: certaines écoles omettent, bien que ça soit prévu dans le décret, de signaler qu'elles ne proposent plus l'enseignement en immersion linguistique, même temporairement. Peut-être y a-t-il là un processus à revoir.

J'ai entendu plus tôt également une opposition entre politique de gauche et politique de droite. Cet enseignement convient-il à tous les élèves? Je pense que oui, mais il faudrait poser la question à d'autres personnes. Je ne vois pas ce qui pourrait empêcher un élève de suivre cette filière. La réalité est autre, puisqu'il semblerait qu'il y ait tout un public relativement choisi qui s'inscrit davantage dans la filière immersive.

Une contre-indication à l'enseignement en immersion existe-t-elle? Je pense que non. Surtout que le décret «Immersion» prévoit à l'article 6 que l'inscription dans l'apprentissage par immersion ne peut être soumise à aucune sélection préalable. La disposition est très précise.

M. Frédéric Storder. – Jusqu'au 1^{er} février, j'étais le seul inspecteur de seconde langue pour l'enseignement fondamental, mais, depuis lors, j'ai été rejoint par un collègue en stage. Nous sommes donc désormais deux, mais la situation reste difficile.

Comme dans l'enseignement secondaire, la visite a toujours lieu en binôme avec un inspecteur de langue et un inspecteur de l'enseignement fondamental pour les différentes matières. Ce fonctionnement permet de croiser les regards: celui de l'expert pour les matières et celui d'un expert pour le respect de l'immersion et son organisation.

Mme Mathilde Vadorpe (Les Engagés). – Êtes-vous instituteur de formation?

M. Frédéric Storder. – Je suis régent en langues germaniques, anglais et allemand. Je suis originaire de la région de Stavelot-Malmedy où l'allemand était plus poussé que le néerlandais que j'ai tout de même étudié durant mon parcours scolaire. En revanche, mon nouveau collègue maîtrise le néerlandais.

Nous ne disposons pas de l'information concernant la répartition des locuteurs natifs. Par contre, nous pouvons dire si les personnes ont les titres requis, suffisants ou de pénurie. Vous verrez que cette information figure dans le rapport triennal, mais cela ne concerne évidemment que l'échantillon visité.

En ce qui concerne l'abandon, je ne sais pas si la question porte sur les écoles ou les élèves, mais il est très difficile d'obtenir de telles informations, car il peut y avoir beaucoup de changements d'école. Par exemple, nous ne disposons pas d'informations concernant un enfant qui quitterait une école en immersion pour aller dans une autre, toujours en immersion. Nous pouvons les obtenir lors de notre passage dans les établissements, mais cela demande parfois beaucoup de recherches.

C'est ce que nous avons tenté de faire dans le cadre du rapport précédent, qui contient quelques informations sur la fluctuation des populations scolaires dans l'enseignement fondamental. De nombreux cas de figure sont possibles: un enfant pourrait quitter une école en immersion pour aller dans une autre école en immersion, dans une école sans immersion ou carrément changer de communauté linguistique. L'inverse est aussi possible: un enfant issu d'une autre Communauté pourrait intégrer notre enseignement.

Mme Mary Chohey-Paquet. – Je vous remercie tous pour toutes ces questions très intéressantes. La ministre Désir a demandé à l'Organe de répondre à trois questions sur ce rapport triennal. Nous avons également soumis un document pour nourrir votre réflexion. Nous avons réagi notamment sur l'échantillon. Il faut être extrêmement prudent face à des chiffres et des tableaux et relier cette information à l'échantillon.

Certains ont reproché mon plaidoyer pour l'usage de l'anglais comme langue d'immersion. Depuis les nombreuses années où je travaille dans notre système, notamment en formant les enseignants, j'ai toujours promu l'approche pédagogique en immersion, peu importe la langue. J'ai également travaillé pour d'autres projets dans d'autres pays. En tant que professeur invité, j'ai formé et enseigné dans diverses universités étrangères en d'autres langues. Pour moi, c'est l'approche qui est en question, pas la langue. Personnellement, je n'ai jamais essayé de vendre ma langue. Tout en comprenant les comparaisons qui sont très intéressantes et sans critiquer les linguistico-linguistes, heureusement des langues peuvent être ajoutées en cours de route, voire simultanément, dans une perspective de l'apprentissage tout au long de la vie. Sinon, je ne serais pas là en train de vous parler aujourd'hui, même si je trébuche sur les mots.

Je voudrais ajouter l'idée de l'utilisation dans l'enseignement en immersion d'une langue nationale belge, tel que lu dans l'actualité récente. J'y souscris, évidemment. D'une façon ou d'une autre, il faut en effet trouver les bonnes pistes. J'ai conscience que c'est pour cette raison que vous me posez des questions. Pour autant, je ne détiens pas la baguette magique. Au cours de ce week-end, j'ai lu que l'usage d'une des langues nationales favorisait l'accès au marché du travail. Mais, évidemment, d'autres langues sont tout aussi utiles. Le rapprochement des communautés était mentionné dans cette publication, mais les termes *task-forces* du programme Get up Wallonia y étaient aussi présents! Nous pouvons faire de l'immersion en néerlandais, mais aussi en anglais. C'est important.

D'autres questions portent sur le dossier administratif. Là je vous invite à consulter M. Philippe Lemaylleu, directeur adjoint de l'AGPE, M. Demeyer, qui est membre de l'Organe d'observation et d'accompagnement et qui est spécialisé en la matière. Il y a un manque de reconnaissance du titre et l'administration devrait faire preuve de plus de souplesse. La Commission d'habilitation a un rôle clé à jouer à cet égard. En période de pénurie, il ne faut pas reléguer les enseignants en immersion au second plan! Les détenteurs d'un grade générique de master de l'enseignement supérieur sont moins bien payés et leurs titres ne sont pas reconnus en tant que titres requis. Les titres suffisants sont moins attractifs. Les professeurs flamands enseignant en immersion en néerlandais sont moins bien payés que s'ils restaient travailler pour leur Communauté. Il est nécessaire d'agir et de prendre des mesures.

Au niveau des universités et des établissements de l'enseignement supérieur, j'ai été invitée, depuis 2007, à donner cours en master complémentaire à l'Université de Nottingham, puis à l'Université d'Aberdeen de futurs enseignants de géographie, histoire, sciences, mathématiques.

Ces étudiants choisissaient cette spécialisation pour enseigner leur discipline dans une autre langue, parce qu'ils avaient des compétences linguistiques acquises de par leur vie, leurs choix, ou parce qu'ils cherchaient à perfectionner ces compétences. J'ai enseigné là-bas pendant des années et j'ai fait venir des stagiaires dont les stages ont pu être validés dans le cadre d'un projet pilote lancé à l'époque par la ministre de l'Enseignement supérieur. Dans le même temps, j'ai été invitée par l'UMONS à faire une présentation dans le cadre de la formation des futurs professeurs d'économie, de socio-économie, etc., qui peuvent aussi enseigner la géographie. Le but était de voir si, dans la même logique, il n'y avait pas de futurs enseignants avec des compétences linguistiques. Nous avons en Belgique des richesses linguistiques cachées. Les familles sont mélangées, avec des langues et des expériences de vie variées. Dans le contexte de mobilité que nous connaissons en Europe, l'anglais a aussi sa place pour nos futurs élèves. Même en Belgique les masters sont souvent proposés en anglais. Des cours, notamment scientifiques, mais également de droit à l'ULiège, sont donnés en anglais.

À l'UCLouvain, Philippe Hilgsmann a essayé de promouvoir auprès des différents départements l'ajout de cette corde à l'arc des étudiants, qui peut être perfectionnée s'ils n'utilisaient pas déjà la langue en question dans leur vie. Il existe des ressources à creuser. Le chantier de formation, qui recouvre de nombreuses dimensions, me tient le plus à cœur pour que l'enseignement en immersion puisse continuer et être de qualité. La crédibilité et le recrutement en dépendent.

D'autres formations existent pour les personnes qui n'ont jamais enseigné en immersion, qui sont majoritaires. J'ai proposé des pistes pendant longtemps. Cependant, nous entendons toujours des appels à l'aide.

Une piste potentielle peut être liée à des mesures déjà envisagées par le Pacte pour un enseignement d'excellence. C'est-à-dire une idée de ne pas seulement imaginer des formations *top-down* mais de construire des communautés d'apprentissage professionnelles, qui doivent être suivies, guidées. L'idée est de se réunir toutes les six semaines en groupe. C'est une réinvention de l'idée de notre formation professionnelle. C'est plus un développement professionnel. Cela concerne les enseignants, mais aussi les conseillers de soutien et d'accompagnement pédagogique qui ont beaucoup progressé. En interréseaux, les formations que j'ai données à l'IFC étaient destinées tant aux enseignants qu'aux conseillers pédagogiques ou aux chefs d'établissement.

Ils ont l'impression que ce sont des gouttes d'eau, car il faut faire tellement plus. Il faut que l'enseignement en immersion soit une priorité. Nous devons prendre les décisions qui nous permettront d'exploiter nos richesses linguistiques. J'ai consulté les offres de formation de la Fédération de l'enseignement secondaire catholique. L'enseignement en immersion y est décrit dans une perspective de travail collaboratif consiste à soutenir et à favoriser la réussite des élèves. Il s'agit de créer des ponts avec des conseillers pédagogiques, entre les disciplines et la langue, sans pour autant donner aux élèves du matériel prémâché. Il y a des besoins différents sur le terrain, certes, mais il faut au moins guider les réflexions sur le développement et l'adaptation du matériel didactique en rapport avec nos référentiels. Il faut aussi tenir compte de la réflexion autour de la coconstruction que demande l'approche EMILE-CLIL.

J'ai fait ma thèse sur le sujet à la suite du premier rapport du SGI qui déplorait ce manque de collaboration. Il y a beaucoup à faire. L'absence de collaboration touche différents niveaux de besoins et de guidance. S'attaquer à ce problème constitue sans nul doute une piste importante. Je plaide pour la création d'équipes mixtes. Nous disposons de locuteurs natifs. Il ne faut pas nécessairement se limiter à ce qu'ils soient présents partout. Nous pouvons aussi former les professeurs locaux et les futurs enseignants. Pourquoi ne pas créer des équipes mixtes comprenant les deux types de profil? Pour une même langue ou une même culture, il n'y a pas qu'un type de locuteur natif. Les façons de vivre et les accents sont des exemples pour les élèves qui chercheront avant tout à être compris et à utiliser, avec leur propre accent, la langue pour apprendre d'autres choses, selon leur âge.

Avec leur profil individuel, ils vont développer leur pratique du néerlandais, de l'anglais ou encore de l'allemand. Ils seront influencés par le tout. La culture est ici entendue dans son sens large, avec la rencontre de l'autre. Il peut s'agir de l'autre qui se trouve dans sa classe, ou bien qui vient d'un autre pays, etc. Du reste, il y a beaucoup de possibilités qui s'offrent à nous. Allons-y!

M. Thomas Herremans. – L'idée selon laquelle il est nécessaire d'organiser des épreuves certificatives en langue cible semble ressortir des questions que vous m'avez adressées, puisque vous avez notamment évoqué des difficultés liées à l'organisation de telles épreuves.

Je rappelle que tant les données en notre possession que celles présentées par Philippe Hilgsmann et son équipe ne mettent pas en évidence de préjudice pour les élèves inscrits en immersion. L'organisation d'épreuves dans les langues cibles risquerait toutefois, à un moment donné, de créer un problème.

À partir du moment où l'on arrive à identifier les élèves ayant réellement suivi un parcours en immersion – puisqu'il semble que certains élèves inscrits en immersion ne suivent pas réellement un programme en immersion – l'on pourrait charger l'administration d'évaluer, en tenant compte du milieu socio-économique, si le fait de présenter les épreuves certificatives externes en langue française a un impact sur les élèves.

Je n'ai pas non plus de baguette magique ni de solution pour prendre en compte la très grande diversité de profils dans l'enseignement en immersion. Il y a des choix politiques à faire. Ce n'est pas à moi de me prononcer sur une réduction éventuelle des libertés organisationnelles dans les écoles, c'est un choix politique. Faut-il permettre une grande liberté d'organisation pour rencontrer les spécificités locales ou restreindre ces libertés? Ce n'est pas à moi de répondre à cette question. Si on accepte l'idée qu'il ne faut pas nécessairement organiser d'épreuves externes dans la langue cible, il existe peut-être d'autres moyens de valoriser et reconnaître l'enseignement en immersion comme des tests imposés aux élèves permettant d'attester d'un certain niveau de maîtrise de la langue d'immersion. C'était l'objet d'une des questions. Est-il possible de donner le choix de la langue aux élèves? Tout est possible, mais cela complexifie le modèle logistique puisqu'au sein d'une école qui organise l'immersion, certains passeraient l'épreuve en français, d'autres dans la langue cible.

Je n'ai pas de réponse toute faite à propos des ressources humaines. Par contre, depuis ma prise de fonction il y a deux ans et demi, je vois clairement les processus mis en place pour construire les épreuves externes certificatives, notamment avec le soutien de l'Université de Liège. Ces processus prennent du temps: création d'items, réalisation d'un pré-test dans les classes, analyse des résultats du pré-test, sélection des items... Toutes ces étapes comportent un risque de fuites. Plus on multiplie les épreuves, plus on accroît le risque de fuites des questions vers l'extérieur. C'est aussi un paramètre à prendre en considération.

Il faut se demander si la situation actuelle est problématique et quel objectif on souhaite poursuivre en proposant des épreuves externes en langue cible. Comme M. Crucke l'a dit, si d'autres y arrivent, il n'y a pas de raison que nous n'y arrivions pas. Il faudra simplement, à un moment donné, budgétiser les ressources humaines, matérielles et temporelles dont nous avons besoin.

Mme Fatima Ahallouch (PS). – Je vous remercie toutes et tous de vous être prêtés à cet exercice difficile. Vos contributions écrites sont les bienvenues si vous voulez compléter vos propos. Madame Derammée, je serais notamment intéressée par la thèse relative à la collaboration que vous avez mentionnée dans votre intervention. Celle-ci serait basée sur un rapport du SGI et il serait positif que chacun puisse en disposer. J'aimerais aussi soulever deux points qui sont apparus dans vos réponses.

L'organe d'observation et d'accompagnement de l'apprentissage par immersion a-t-il des liens avec le CELV, dont l'une des missions consiste à stimuler l'excellence et l'innovation dans le domaine de l'enseignement des langues? En termes de concurrence entre écoles, concernant l'accès à l'enseignement en immersion pour des élèves qui viennent d'un milieu socio-économique défavorisé, comment analysez-vous le fait qu'une école propose l'option d'immersion pour certaines classes uniquement? Certaines écoles proposent l'immersion à tous les élèves, d'autres ne le proposent qu'aux élèves de certaines classes. Ces différences sont-elles fondées sur des critères socio-économiques? C'est ce que j'ai cru comprendre des échos qui me sont parvenus du terrain? Quelles conclusions pouvez-vous tirer vis-à-vis des résultats obtenus au sein d'un même établissement? Avez-vous poussé la réflexion jusque-là?

M. Jean-Pierre Kerckhofs (PTB). – Monsieur Herremans, je partage votre sentiment. En entendant les questions de mes collègues, il semble difficile d'accepter qu'il n'existe aucune obligation, sur le plan pédagogique du moins, d'organiser des épreuves externes dans la langue cible. C'est une information importante à prendre en considération. Monsieur Livin, je voudrais également clarifier mes propos. Je n'ai pas dit qu'il fallait que 20 % des écoles bruxelloises proposent un enseignement en immersion. Au contraire, j'ai suggéré que 100 % des écoles organisent l'enseignement en immersion, mais pour environ 15 ou 20 % des matières, ce qui est plus réaliste. Ma question était donc bien d'ordre pédagogique et non politique. Peut-on confirmer l'utilité pédagogique d'une telle hypothèse? Le professeur Van De Craen semble aller dans ce sens. D'un point de vue pédagogique, serait-ce une bonne chose pour les élèves de n'apprendre que 15 ou 20 % des matières en immersion?

Mme Mathilde Vandenborgh (Les Engagés). – Madame Derammée, nous sommes confrontés à un nouveau paradoxe. En effet, à propos de la FIE, vous nous dites clairement, en prenant des exemples concrets, qu'elle comprend la maîtrise de la langue, mais pas forcément celle de la matière. Dans la première version du texte sur la FIE élaborée par M. Marcourt, il était proposé aux enseignants, une fois la matière acquise, de faire une année de spécialisation pour pouvoir enseigner cette matière en immersion puisque la langue était maîtrisée. L'essentiel était d'avoir la bonne approche pédagogique, peu importe la langue. Je suis formée en français langue étrangère et j'ai pu constater la différence entre donner le cours en français, et le donner en français langue étrangère. Ce n'est pas la même chose, car l'approche pédagogique est différente. L'approche pédagogique de maîtrise de l'enseignement d'une matière dans une certaine langue est donc nécessaire. Je suis d'accord avec vous sur le fait qu'il s'agit d'un choix politique.

Outre la FIE, il existe la formation continue des enseignants. Aujourd'hui, les acteurs de terrain nous disent qu'ils manquent de formation en cours de carrière leur permettant de travailler sur l'aspect pédagogique de l'immersion. Il faut réfléchir à cette question.

Le deuxième point que je souhaite aborder concerne le CEB. Je ne partage pas du tout votre avis. Je sais qu'il ne vous appartient pas de prendre la décision politique, mais vous êtes sur le terrain, il est donc important que vous nous donniez votre point de vue sur la question de la traduction, sur le fait de pouvoir répondre dans la langue de son choix, etc. Je rejoins un peu M. Kerckhofs à ce sujet. Vous affirmez que cela ne cause pas de préjudice à l'élève. Pour l'avoir vécu pour trois des cinq enfants à la maison, la motivation de l'élève n'est pas vraiment là quand, à partir des vacances de carnaval,

il se tape des listes de vocabulaire, mais plus de nouvelle matière! Il n'y a pas de préjudice pour l'élève dans les réponses aux questions du CEB et dans l'apprentissage de la matière, car les professeurs ont fait en sorte que toute la matière soit connue. En revanche, dans le quotidien des gamins, le préjudice est bien là!

Votre réponse pointe la complexité de la logistique, mais nous sommes quand même présents pour le bien-être de nos enfants, non? Je rebondis sur le recrutement des professeurs et le changement des rythmes scolaires justifié par le bien-être de l'élève. J'ai toujours répété que c'était peut-être pour le bien-être de l'élève, mais pas pour celui de l'enfant qui, au-delà d'être un élève, est un enfant dans une académie, dans une activité sportive et a des frères et des sœurs dans une famille recomposée. Ce n'est pas le sujet aujourd'hui, je vous l'accorde.

Par ailleurs, vous nous dites que la réforme des rythmes scolaires a fragilisé le recrutement des locuteurs natifs. Encore une fois, on a perdu quelque chose au niveau de l'immersion et, pour le récupérer et en venir à une réflexion plus globale, nous en venons à la question de la formation et du CEB qui doit être adapté d'une manière ou d'une autre, pas nécessairement dans une autre langue. En tout cas, il faut une facilité dans les réponses. Tout cela doit être creusé. Répondre par la complexité de la logistique est trop court et réducteur vis-à-vis du projet lancé en ce lieu.

M. Michaël Vossaert (DéFI). – Nous cherchons des solutions et certains ont évoqué que le parcours scolaire des élèves en immersion ne leur serait pas préjudiciable eu égard au test ou à l'épreuve certificative extérieure. De même, lors de la première audition, nous avons réfléchi au fait de valoriser l'immersion dans l'enseignement professionnel ou technique sans aucune base ni fondement. On nous disait en effet que le processus était sans doute plus efficace. En réalité, tout cela nous ramène à un élément fondamental: il convient d'organiser et de soutenir la recherche en éducation sur ces questions.

Pour mon groupe, dans un premier temps, nous passons à côté de quelque chose. Il est en effet nécessaire d'objectiver la situation avant que les décisions politiques ne soient prises. Pour conclure sur la filière de l'immersion, nous devons disposer d'un état des lieux, d'un cadastre. Réfléchir aux modèles d'interrogation est une chose, mais il faut aussi répondre à la question du recrutement de professeurs de langues. Je retiens votre suggestion, Madame Chohey-Paquet, d'encourager la mixité entre *native speakers* et professeurs en capacité de donner des cours d'immersion.

Dans le cadre de la FIE, nous devons effectivement permettre à tous les enseignants maîtrisant leur matière d'enseigner dans une autre langue et, ainsi, d'entrer dans la filière de l'immersion. Il s'agit de permettre et non d'obliger. Cette piste permettrait peut-être de faire face à la pénurie constatée tout en valorisant celles et ceux qui font le choix d'enseigner dans une autre langue.

M. Jean-Philippe Florent (Ecolo). – Je souhaiterais que l'on évoque la question du rôle de l'immersion dans les filières techniques et professionnelles, tant actuellement qu'en termes de perspectives.

Mme Mary Chohey-Paquet. – Cet aspect devrait être soutenu par exemple par une étude universitaire. Ma conviction est que c'est réalisable parce que je l'ai constaté dans d'autres pays. Je sais que cela existe en Flandre. J'ai eu l'occasion de le voir en Wallonie lorsque je travaillais au département pédagogique de l'IFAPME dans les années 1990, à l'époque où l'Union européenne avait mis en place les programmes Leonardo Da Vinci. Je ne travaillais pas avec les apprentis, mais avec les enseignants et les formateurs, mais nous avions parmi nos élèves de futurs mécaniciens qui sont partis en Allemagne par ce biais-là, pour travailler aux usines Ford. Ils étaient très réticents au début, car l'allemand est une langue difficile. Mais ils sont revenus de cette formation très enthousiaste, car ils avaient le même langage, celui des voitures! Ce stage, en lien avec leur spécialité, la mécanique, leur a été très bénéfique. Ma conviction est donc que c'est possible. Comme je l'ai mentionné dans mon schéma, ce qui donne sens et ce qui est adapté dans l'approche, intéresse les élèves.

Les établissements qui ont essayé l'enseignement en immersion ont souvent eu des problèmes de recrutement, de découpage des horaires, de collaboration avec des écoles qui n'offrent pas l'enseignement en immersion linguistique, ou encore de trouver la perle rare, un enseignant qui possède les compétences pour enseigner dans les deux langues et s'adapter en ce sens, etc. Il faut au moins permettre à des projets pilotes de bénéficier d'un suivi rapproché et ainsi en tirer des conclusions, du moins dans certains secteurs. Dans la région de Liège, notamment dans le secteur logistique, il est primordial de posséder des compétences linguistiques, y compris en anglais, sans parler du secteur horeca ou les domaines économiques. Mon ancienne collègue Nicole Bya y tenait beaucoup et se battait pour que cela figure au décret du 11 juin 2007 relatif à l'enseignement en immersion linguistique.

Il est primordial de soutenir les projets pilotes, de les aider à voir le jour et à faire leurs preuves, afin qu'il soit source d'inspiration. Je parle en tant que psychopédagogue, et non en tant que politique.

Nous avons actuellement des liens avec le CELV. Auparavant, la Belgique n'en était pas membre. Pour cette raison, je n'ai pas pu participer à un grand projet sur le développement des plurilittératies. En octobre, Karine Dekeukelaere, qui est notre lien avec le CELV, a organisé, par le biais de l'IFPC, un séminaire de deux jours sur le développement des plurilittératies. J'ai fait partie de la réflexion à ce sujet. Cette initiative développe une approche de plurilittératie pour un apprentissage plus profond que EMILE.

L'idée du projet concernant les locuteurs natifs était de créer une équipe, non de réunir deux personnes dans la classe en même temps, bien que cela puisse être une piste pour l'enseignement qualifiant. L'utilisation de EMILE ailleurs est informelle, se fait parfois par un projet interdisciplinaire, parfois par des enseignants de l'enseignement fondamental qui travaillent ensemble, découplant les matières et se relayant de manière intéressante. Ces pratiques sont importantes.

Avoir des locuteurs natifs et d'autres qui parlent la langue est un modèle. Outre le fait que c'est une gymnastique pour l'oreille, il est bénéfique pour les élèves d'entendre différents utilisateurs de la langue d'immersion, même si c'est imparfait. D'après notre cadre, les enseignants doivent passer par une certification, la CCL, approfondie de la langue en immersion si elle n'est pas leur langue maternelle. Sans être parfait, leur niveau est suffisant pour être très bénéfique pour les élèves.

M. Thomas Herremans. – En réponse aux questions 1 et 3 portant respectivement sur la recherche et sur les données intra-écoles, je pense en effet que cette recherche mériterait d'être menée afin de voir si des effets de ségrégation à l'intérieur des écoles seraient causés par l'immersion. L'immersion va-t-elle attirer au sein d'une école des élèves plus favorisés sur le plan socio-économique? Je vous rejoins pleinement sur la nécessité de faire un point sur les recherches actuelles dans le domaine de l'immersion.

J'ai par ailleurs bien compris que la réponse que j'ai formulée ne vous satisfaisait pas pleinement. Je voudrais préciser que le bachotage lié au CEB n'est pas du tout lié à l'immersion. J'ai une fille qui est actuellement en sixième année primaire et qui n'est pas en immersion. Je peux vous dire qu'elle est intensément préparée à la passation de son CEB. Même si, sur la dynamique motivationnelle, il peut y avoir un impact, je pense qu'il faut le dissocier de l'immersion.

Pour conclure, imaginons que demain l'on soit capable, au niveau du CEB, du CE1D, du CTC ou du CESS de développer une épreuve en tous points comparable à celles élaborées en langue française. J'ai la certitude qu'en fonction de la diversité des parcours dans l'enseignement en immersion, cette épreuve pourrait être un facteur d'iniquité. En effet, elle ne serait pas calibrée justement pour tous les élèves qui ont des parcours immersifs tout à fait différents et différenciés.

M. Frédéric Storder. – La différence des résultats aux épreuves entre les élèves en immersion ou non est abordée dans le rapport triennal. Sur la base de l'échantillon concerné, vous aurez les taux de réussite des élèves en immersion par rapport à ceux qui étaient dans la filière francophone. Ce n'est qu'un début et il faudra peut-être creuser cet aspect. Le pourcentage des matières données dans la langue d'immersion est réglé dans le décret puisque celui-ci précise une fourchette du nombre d'heures fixé entre 8 et 21 périodes à donner en immersion dans la troisième année maternelle et en première et deuxième années primaires, et entre 8 et 18 périodes pour le reste de la scolarité au niveau fondamental. Les matières ne sont pas précisées dans le décret puisque c'est une prérogative des pouvoirs organisateurs.

M. Franck Livin. – Je rejoins l'avis exprimé lors des auditions du 25 janvier 2023: cela doit de toute façon être bénéfique. Par ailleurs, il serait intéressant que l'inspection soit impliquée dans l'évaluation du processus de la double immersion. Ce n'est pas le cas actuellement. Il faut rappeler qu'il s'agit d'une dérogation, accordée à deux écoles depuis seulement deux ans: nous avons certes besoin d'un peu de recul pour pouvoir en juger.

Enfin, au début de ma carrière à l'inspection, j'ai eu l'occasion de me rendre en Communauté germanophone, dont le système d'enseignement est très singulier. J'ai pu me rendre compte à l'époque de l'excellente connaissance du français par des élèves dont ce n'était pas la langue maternelle. J'ai toujours été étonné par le fait que l'on n'investisse pas davantage de ce côté-là et que l'on n'étudie pas les clés de la réussite de ce système performant.

En Communauté germanophone, les élèves suivent une initiation au français dès la première année maternelle, entre deux et cinq heures de français dans l'enseignement primaire, et au minimum quatre heures de français dans l'enseignement

secondaire. L'enseignement professionnel n'est pas oublié, puisque les élèves peuvent y recevoir jusqu'à 50 % de leur enseignement en français.

L'enseignement en alternance contribue, lui aussi, à asseoir cette connaissance du français puisqu'un total de deux heures est prévu pour les élèves à partir de 15 ans qui choisissent cette filière. Et, lors de leur stage en entreprise, ils ont aussi l'occasion de pratiquer le français. Ce sont des modalités qu'il s'agirait peut-être d'examiner de plus près.

Mme Catherine Deramée. – Au sujet de la FIE, je n'étais pas dans le même registre de communication que vous, Madame Vandorpe, mais je ne peux qu'appuyer vos propos. Nous pourrions faire cette proposition pour la formation des futurs enseignants.

Mme Mary Chohey-Paquet. – J'aimerais vous parler d'un cas spécifique. Bien avant le décret de 2007, un élève de la première cohorte de l'établissement secondaire que j'ai visité a doublé sa deuxième année en immersion. Le conseil de classe avait constaté que ce n'était pas l'immersion qui posait problème: l'élève avait des difficultés d'apprentissage. Par la suite, ce dernier a été réorienté. À l'époque, il n'y avait pas d'autre piste en immersion vers laquelle se tourner. J'ai ensuite perdu la trace de ce garçon dont j'ai croisé la mère, des années plus tard. Ce jeune homme est devenu chocolatier, chef d'atelier en région liégeoise. Dès ses débuts dans cette chocolaterie, son patron lui a demandé de recevoir les visiteurs de partout dans le monde en anglais. Son court parcours en immersion a permis le tremplin, même s'il ne connaissait évidemment pas encore le vocabulaire relatif aux procédures et machines d'un atelier de chocolaterie. Pour moi, c'est aussi une grande réussite de notre système et de ce dispositif d'enseignement immersif qui a depuis lors évolué. Si les plus grands médecins ou scientifiques sont bien entendu des réussites, n'importe quel élève peut y arriver, quels que soient son parcours et ses projets de vie.

18 Annexe 3

3 Auditions du mercredi 14 mars 2023: Référentiel de langues modernes

3.1 Audition de M. Marc Romainville, président de la Commission des référentiels

M. Marc Romainville. – En tant que président de la Commission des référentiels, je voudrais rappeler trois éléments essentiels qui cadrent les rapports entre l'enseignement en immersion et l'élaboration des référentiels du tronc commun. Premièrement, l'un des objectifs du Pacte pour un enseignement d'excellence, depuis sa création, est d'assurer et de définir un socle commun de connaissances et de compétences de base. Le terme «socle» n'a finalement pas été repris pour des raisons diverses et variées. Je ne reviens pas là-dessus, mais l'idée d'une formation de base identique pour tous est préservée. Ce n'est pas par un souci de nivellement des différences, mais parce nous constatons que nous sommes dans un système scolaire dit de différenciation, dans le sens où les établissements se distinguent assez précocement par des curriculums effectifs très différents. C'est un objectif fondamental, et même prioritaire, du Pacte que d'homogénéiser ces curriculums effectifs dans une perspective d'équité.

La formation reposera désormais sur une véritable base commune et identique pour tous. Les établissements n'auront donc plus le loisir de pratiquer une politique de différenciation précoce. Il en résulte que le socle doit fondamentalement rester commun. Cela me paraît évident. Si les définitions de ce que les élèves doivent apprendre varient selon les contextes, les méthodes, les localisations et les politiques d'établissement ou de réseau, alors il n'y aurait plus de socle. C'en serait fini! Nous retomberions alors probablement dans une différenciation précoce des établissements, avec tous ses défauts, qui est une des causes du dysfonctionnement de notre système scolaire. Au contraire, toutes les études internationales, synthétisées notamment par Jean-Paul Lambert et Dominique Lafontaine, montrent que les enseignements plus inclusifs et moins différenciés dès le départ sont aussi globalement plus efficaces. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle les activités complémentaires du premier degré de l'enseignement secondaire ont été supprimées.

Il est également important de souligner que le socle dont nous parlons est indépassable pour les évaluations sommatives et certificatives. Nous présentons aux enseignants et aux équipes pédagogiques un socle commun qui ne peut pas être dépassé lors d'évaluations sommatives et certificatives afin d'éviter toute politique de différenciation. Toutefois, ce n'est pas le cas pour la formation. Dans une classe avec des élèves qui accrochent, qui ont une dynamique positive ou qui bénéficient de conditions particulièrement favorables, il est bien sûr possible de travailler au-delà du socle. Dans le langage du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, c'est ce qui est appelé le dépassement. Néanmoins, une fois que les décisions d'évaluation et, en particulier, de maintien doivent être prises, on en revient strictement au socle.

Un autre élément essentiel que le Pacte a bétonné est la distinction entre un référentiel et un programme. Plus qu'avant peut-être, le référentiel définit le curriculum, mais d'une manière méthodologiquement assez neutre. Il s'agit d'une liste de contenus et d'attendus, tout de même organisés selon certaines logiques, mais les référentiels peuvent être mis en œuvre selon des méthodes très variées. Une des forces de notre système éducatif est une certaine liberté pédagogique de méthodes et de moyens. À partir de là, nous disons aux réseaux, aux équipes pédagogiques et même à tous les enseignants qu'ils sont libres, selon leurs souhaits, leurs options et leurs valeurs, de développer des méthodes particulières pour atteindre au mieux les objectifs et acquis d'apprentissage définis dans référentiel.

Voilà les trois éléments fondamentaux que je souhaitais rappeler: l'existence d'un socle commun pour les évaluations sommatives et certificatives, l'absence d'évaluation pour les dépassements en cours de formation et une grande liberté de méthode pédagogique face à un socle commun relativement fixe. Vous comprendrez dès lors pourquoi je conclurai en disant que la question de l'immersion n'a pas été considérée comme étant à prendre en compte lors de l'élaboration des référentiels, sauf à considérer que tous les élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles en bénéficient!

Quantité d'autres éléments contextuels ou spécifiques n'ont pas non plus été pris en compte lors de l'établissement des référentiels. Par exemple, pour les cours d'EPS, la disponibilité du matériel ou des piscines n'a pas été prise en compte. De même, pour l'ECA, les liens plus ou moins étroits avec les académies et les conservatoires n'ont pas été pris en compte. Quand ces liens existent et sont structurellement bien organisés – personnellement, je trouve que c'est une très bonne chose –, il est évident que le référentiel de l'ECA est assez minimaliste par rapport à ce qui peut être enseigné dans ces conditions, notamment pour la composante «Pratiquer» de ce référentiel.

Tout cela est très bien en cours d'année, mais lors des évaluations, pour éviter la différenciation, seuls les attendus du socle doivent être pris en compte. Il n'y a donc pas de référentiel ECA spécifique pour les écoles de communes qui auraient ce type de rapprochement culturel, tout comme il n'existe pas de référentiels pour les écoles à pédagogie active qui adoptent une méthode particulière. Par exemple, j'ai été interpellé récemment par un responsable d'une école du dehors qui me disait qu'en sciences, il pensait que leur pédagogie permettrait plus facilement de développer tel ou tel contenu d'apprentissage. C'est très bien, je n'y vois pas de problème. Qu'ils exploitent leur spécificité, mais qu'ils s'assurent aussi que leurs élèves, tout en profitant de cette méthode intéressante, acquièrent tout ce qui est prévu pour l'ensemble des élèves. J'espère avoir été clair et je suis prêt à répondre à toutes vos questions.

Mme Mathilde Vandompe (Les Engagés). – Monsieur Romainville, vous êtes président de la Commission des référentiels et des programmes du tronc commun. Est-il possible d'améliorer les attendus, qu'ils soient de contenu ou d'ordre linguistique, des différents référentiels enseignés en immersion? Pour ce faire, faut-il collaborer avec les conseillers pédagogiques des réseaux qui travaillent dans les groupes de rédaction des référentiels et sur les programmes?

Votre réflexion, qui correspond à une idée généralement diffusée, part du fait que l'apprentissage par immersion ne nécessite pas de référentiel propre. Pourtant, le développement d'une méthode d'apprentissage particulière, comme l'école du dehors, implique d'adapter et de contextualiser certaines attentes liées à l'apprentissage. Or, l'immersion n'est pas qu'une méthode alternative d'enseignement des langues étrangères; c'est une pratique éducative particulière, qui ne concerne d'ailleurs pas que l'apprentissage de la langue étrangère, mais bien le cursus scolaire à part entière. Il serait donc juste d'adapter et de contextualiser le référentiel dans le cadre de l'immersion.

Pour expliquer mes propos, je prendrai comme exemple le référentiel de français. En général, en immersion, la lecture est apprise dans la langue cible. Ce qui est censé être maîtrisé en première et deuxième années primaires ne l'est pas réellement, puisque l'apprentissage de la lecture dans la langue cible entraîne un déficit dans l'apprentissage du français, notamment par rapport à la reconnaissance des mots. Ce retard se récupère dans la durée. C'est pourquoi, en immersion, le référentiel de français n'est vraiment respecté qu'en quatrième année primaire.

Le référentiel de français pour les deux premières années primaires indique que les élèves de première année primaire s'initient à la maîtrise de 50 % des mots à haute fréquence et qu'ils les maîtrisent en fin de deuxième année primaire. Il s'agit d'un outil de base pour soutenir l'apprentissage. Qu'en est-il de cette liste de mots à haute fréquence en français pour les élèves en immersion, qui commencent l'apprentissage de la lecture en deuxième langue? Comment travailler sur ce point, puisque les élèves en immersion ne répondent pas aux compétences demandées dans le référentiel de français?

S'agissant de la culture littéraire, l'objectif est de connaître des œuvres contemporaines marquantes pour la jeunesse. Les élèves qui commencent l'apprentissage de la lecture en deuxième langue peuvent-ils, dès lors, choisir des livres écrits dans cette deuxième langue? Une liste des œuvres marquantes dans cette langue existe-t-elle? J'adresse la même question aux inspecteurs de langues.

Au point «Observer le fonctionnement de la langue», le référentiel aborde la cédille et les accents, qui sont peu fréquents en néerlandais. Il est également demandé de comparer la forme écrite d'un mot à sa forme orale. Or, il s'agit d'une spécificité du français. Je pense notamment aux lettres muettes, inexistantes en néerlandais. L'immersion en première et en deuxième années primaires ne permet pas d'acquérir ces compétences. Les nuances de marques audibles nominales, à savoir la différence entre le singulier et le pluriel et entre le masculin et le féminin, sont également trop poussées pour les élèves en immersion.

Des cas concrets montrent que l'immersion n'est pas qu'une manière d'apprendre les langues; elle a des répercussions sur les autres apprentissages. L'absence de référentiel spécifique à l'immersion affecte également les autres référentiels. Monsieur Romainville, que pensez-vous concrètement de ces exemples? Quelle est votre réaction?

M. Marc Romainville. – Si je vous suis, Madame Vandompe, ce sont tous les référentiels qui devraient être adaptés à l'immersion. Cela serait dangereux, car on ouvrirait alors une fameuse boîte de Pandore. Dès le lendemain, nous recevions des demandes pour adapter les référentiels de sciences aux écoles du dehors ou les référentiels d'ECA aux écoles qui ont développé des collaborations dans le domaine. Toutes ces initiatives sont positives, bien évidemment, mais les mettre en lien avec les référentiels serait une erreur.

L'immersion est une méthode particulière d'enseignement des première et seconde langues. C'est un choix pédagogique que l'établissement et son équipe éducative doivent assumer. Cela ne les dispense toutefois pas d'assumer le même socle. Si ce n'était pas le cas, que faire notamment avec les élèves qui vont changer d'établissement? Faut-il sacrifier des apprentissages de français en première année primaire, qui sont pourtant essentiels, sous prétexte qu'on utilise une méthode particulière en langues modernes et même dans d'autres matières? L'élève qui change d'établissement aurait alors des lacunes. Or, c'est précisément l'écueil que nous voulions éviter lors de l'élaboration du Pacte et du tronc commun.

Des spécificités existent, je le reconnais. D'ailleurs, il serait intéressant d'imaginer les dépassements possibles en cas d'immersion – dans le cadre de la formation, et non de la certification. Cela impliquerait de reprendre les contenus et les attendus du référentiel et de chercher comment il serait possible d'aller plus loin. Toutefois, un tel travail ne nécessite pas de modifier le référentiel.

De manière plus générale, je déconseille d'ailleurs d'adapter les attendus de tout référentiel à des situations particulières. Ce faisant, vous ouvririez le champ à une série de revendications diverses, dont certaines, malgré leur apparence pédagogique, seraient en fait des volontés de hiérarchisation des établissements ou de spécification de l'offre. L'enseignement retomberait alors dans ses travers en organisant des curriculums diablement différents, ce qui donnerait la possibilité de se débarrasser des élèves qui ne suivraient pas.

Quant aux conseillers pédagogiques, ils ont participé aux groupes rédactionnels chargés de l'élaboration des référentiels. Sans doute y ont-ils fait part des diverses méthodes qu'ils avaient prévues dans leur réseau.

Mme Mathilde Vanderpe (Les Engagés). – Ne pourrait-on pas prévoir un document annexe au référentiel pour guider les enseignants en matière d'immersion? Je comprends bien qu'une telle modification risque de mener à d'autres changements, mais quel est votre point de vue sur cette idée?

M. Marc Romainville. – Je n'ai rien contre les annexes, mais il faudra clairement préciser le statut d'un tel document. Un référentiel, ce n'est pas rien! On a toujours dit qu'il s'agissait d'un contrat entre la société et l'école. La société y décrit ce que tous les élèves doivent apprendre; c'est important. À mon avis, les orientations que vous citez, Madame Vanderpe, ne relèvent pas des référentiels, mais sont des adaptations à effectuer, car certaines personnes se trouvent dans des situations particulières. Effectivement, cela pourrait faire l'objet d'un document pédagogique; je n'y verrai pas d'inconvénient. D'ailleurs, cela existe déjà: les documents sur l'éducation aux médias et sur l'EVRAS regroupent et articulent les contenus des référentiels à ces éducations spécifiques, mais sans toucher aux référentiels. Mes collègues sont mieux placés que moi pour en parler.

Mme Fatima Ahallouch (PS). – Pour revenir à cette idée d'annexe, cette dernière serait-elle liée à un référentiel ou à un programme? Si on part du principe que le référentiel est un socle auquel on ne touche pas, n'est-ce pas aux pouvoirs organisateurs de s'emparer de cette question et donc de préciser les programmes avec une telle annexe?

M. Marc Romainville. – Le problème réside dans le fait que l'immersion n'est pas spécifique à un réseau particulier. La question pourrait être examinée par une association des établissements en immersion, si elle existe.

Dans ce cadre, je prendrai l'exemple des établissements qui travaillent par degré. Lors de l'élaboration des référentiels, nombre de ces établissements ont demandé qu'une exception soit faite pour eux et que les contenus et les attendus soient plutôt définis par cycle de deux ans. Cependant, le curriculum n'aurait alors plus été le même et la mobilité des élèves au sein d'un même cycle n'aurait pas été possible. Finalement, les écoles de la FELSI ont admis qu'il était préférable pour les enseignants de se référer à des programmes précis reprenant les attendus année par année, même si les programmes s'envisagent sur une période plus large de deux ans.

L'exemple de Mme Vanderpe est intéressant. En effet, enseigner en immersion ne signifie pas renoncer aux apprentissages fondamentaux de la langue première. Lorsqu'on décide de renoncer à certains apprentissages en première année primaire, il faut s'assurer de pouvoir les récupérer en deuxième année. Reconnaître d'emblée que les apprentissages seront beaucoup moins poussés dans la maîtrise de la langue première dans l'enseignement en immersion est très dangereux, d'autant plus qu'il s'agit d'un socle.

Mme Mathilde Vanderpe (Les Engagés). – Ce n'est pas ce que j'ai dit. On constate sur le terrain que ces apprentissages se récupèrent.

M. Marc Romainville. – Oui, sauf si l'élève change d'établissement.

M. Jean-Pierre Kerckhofs (PTB). – Monsieur Romainville, vous avez énoncé trois points fondamentaux. Au PTB, nous y sommes très sensibles, singulièrement pour ce qui est des deux premiers qui nous apparaissent essentiels pour assurer une plus grande efficacité de notre enseignement, mais, surtout, une efficacité accrue dans la lutte contre les inégalités.

En observant un peu naïvement les choses, je dois dire que le seul des trois points que vous avez cités et qui a, *a priori*, une pertinence par rapport à l'immersion, c'est le troisième. Vous avez dit que les référentiels constituaient le contenu, alors que l'immersion est une méthode.

Notre sous-commission consacrée à l'immersion nous permet d'aller au fond des choses. Je me pose donc la question suivante: si vous avez jugé bon de rappeler les deux premiers points, cela signifie-t-il que l'immersion pourrait représenter un obstacle pour un de ces deux objectifs-là? Si c'est le cas, pensez-vous qu'une généralisation ou une intensification de l'immersion pourrait apporter une réponse?

M. Marc Romainville. – Mon premier point n'est pas lié qu'à l'immersion, mais à toute possibilité de différenciation des curriculums. Dans les premières enquêtes PISA, dans les années 2000, nous avons remarqué des différences énormes entre résultats des élèves selon leur origine. En poussant les analyses statistiques, nous avons conclu que le facteur explicatif le plus important était l'établissement d'origine. En effet, nous étions dans un système qui différenciait assez fortement les établissements selon leur composition socio-culturelle et, à partir de là, selon le type d'acquis avec lesquels les élèves sortaient. C'est la raison pour laquelle nous avons essayé d'instaurer des épreuves externes standardisées et de définir un socle commun.

Si vous autorisez la définition de socles extrêmement variés – l'immersion pourrait être un des moyens, mais ce n'est pas du tout le seul –, vous retombez alors dans ce que vous vouliez éviter: un système avec des établissements qui se réclameraient d'une pédagogie particulièrement intéressante, en l'occurrence l'immersion, pour, par exemple, corser un programme en langues modernes, lequel permettrait d'attirer des élèves d'un certain type. Mon premier point a donc tout à voir avec l'immersion, pas en tant que telle, mais en tant que moyen potentiel de différencier les établissements. C'est cela que je veux dire.

M. Jean-Pierre Kerckhofs (PTB). – Vous répondez en quelque sorte à ma question. En abordant ce point, vous avez attiré l'attention sur le fait qu'il y a un danger potentiel.

M. Marc Romainville. – Bien sûr. En revanche, mon deuxième point est, lui, plus directement lié à l'immersion. Par rapport au référentiel de langues modernes, il faut aussi reconnaître que les enseignants en immersion peuvent probablement aller un peu plus loin dans la maîtrise de certains contenus liés à la langue moderne. Des dépassements sont donc prévus.

En effet, cela n'a peut-être pas été véritablement compris ou communiqué, mais le principe même d'un socle, c'est qu'il peut être dépassé, en formation, pour le bénéfice des acquis des élèves, si l'enseignant a les méthodes *ad hoc*, une volonté, un public, etc. Cependant, une fois venu le moment de l'évaluation, l'enseignant en revient au socle.

M. Jean-Pierre Kerckhofs (PTB). – Dans le cas de l'exemple que vous avez cité, celui du professeur qui travaille avec une classe qui fonctionne bien, il est difficile de s'opposer à un dépassement. Ce serait vraiment stupide, ce que je comprends bien. Effectivement, c'est du formatif, comme vous le dites, mais cela ne répond pas complètement au problème du premier danger que vous mettez en avant dans votre premier point, à savoir le fait de différencier les établissements, y compris dans leur composition sociale.

Je ne suis pas ici en train de plaider contre l'immersion. Pour tout vous dire, au PTB, nous sommes quelque peu tiraillés sur la question. Nous estimons en effet que l'immersion est une méthode pédagogique pouvant se révéler très efficace, notamment pour l'enseignement du néerlandais que nous voulons promouvoir chez les francophones. Par contre, nous connaissons l'existence du danger cité précédemment. Il convient de peser le pour et le contre. Nous n'allons pas trancher ce point ici, mais je souhaitais creuser cette question avec vous.

M. Marc Romainville. – À mon sens, le danger n'est pas énorme si une distinction est bien effectuée entre ce qui relève, d'une part, de la formation, des acquis d'apprentissage et des activités réalisées avec les élèves et, d'autre part, de l'évaluation sommative et certificative. Il est vrai que sur le plan culturel, ce n'est pas si évident que ça. Dans certains établissements scolaires, les membres de l'équipe pédagogique estiment que le niveau du CEB est trop «facile». Ce n'est pas une question de facilité. Ces équipes travaillent souvent avec des élèves avec lesquels elles pourraient sans doute aller au-delà du socle, mais, puisque nous avons déterminé un socle commun pour l'ensemble des élèves, pour éviter les taux de maintien et de redoublement, c'est sur cette base que nous allons certifier. Si cette distinction est faite, il n'y a pas de grand danger.

Au contraire, nous reconnaissons la spécificité de la méthode. Je reprends l'exemple cité précédemment. Certaines communes ont des accords assez remarquables avec des conservatoires et des académies. Des activités sont véritablement intégrées au programme scolaire dès l'enseignement primaire. Il est évident que, pour la composante «pratique», par exemple, les élèves concernés vont bien au-delà du socle, puisqu'ils ont l'opportunité de pratiquer un instrument de musique ou de découvrir une autre pratique relevant de l'ECA. Tant mieux pour eux! Pour une décision de fin de quatrième ou de sixième année, nous en revenons à ce que nous avons voulu définir pour l'ensemble des élèves de la Communauté française.

M. Franck Livin. – Dans quelques instants, vous verrez une diapositive relative à ce que Mr Romainville vient de nous dire. Elle illustre parfaitement cette idée de dépassement, inscrite noir sur blanc dans le référentiel – nous lirons ensemble le passage.

3.2 Audition de M. Franck Livin, inspecteur des cours de langues germaniques (enseignement secondaire), et de M. Frédéric Storder, inspecteur des cours de langues germaniques (enseignement secondaire)

M. Franck Livin. – Je suis présent parmi vous aujourd'hui en raison de mon implication directe dans la rédaction du référentiel de langues modernes dans le cadre du tronc commun. En effet, j'ai exercé la présidence pendant deux ans et demi et mon rôle a été celui d'un animateur. Comme M. Romainville l'a rappelé, ce comité de personnes était constitué de représentants du SGI, de conseillers pédagogiques représentant tous les réseaux, d'experts des disciplines concernées et de membres de l'administration venus en appui.

L'immersion est un système mixte. Il vise non seulement à progresser dans plusieurs disciplines enseignées dans la langue de l'immersion, mais aussi à renforcer son apprentissage de la langue cible.

Je commencerai par replonger dans les textes de loi, en rappelant que l'organisation de l'immersion est régie par un décret, et je préciserai également le rôle de l'inspection dans cette organisation et dans la mise en œuvre de l'immersion. Ensuite, je parlerai du référentiel de langues modernes du tronc commun. Enfin, comme cela nous a été demandé, je reviendrai sur un certain nombre de pistes pour améliorer le système.

Le décret du 11 mai 2007 relatif à l'enseignement en immersion linguistique précise que l'objectif de l'immersion est de dispenser des cours et activités pédagogiques dans la langue de l'immersion et d'assurer la maîtrise des compétences définies dans les référentiels de compétences de ces cours. Les matières concernées sont notamment la musique, l'éducation physique, les sciences, l'histoire et la géographie. Il s'agit donc de tous les cours pouvant apparaître dans une grille horaire, excepté le cours de mathématiques durant les deux premières années secondaires et les cours philosophiques. En ce qui concerne la langue de l'immersion, on vise la maîtrise des compétences liées à la communication orale et écrite dans cette langue, définies dans le référentiel de compétences en langues modernes.

J'en viens au rôle du SGI. Un passage du décret y fait explicitement référence. Ce rôle est étroitement lié à l'existence de l'Organe d'observation et d'accompagnement de l'apprentissage en immersion. Selon le décret, cet organe a pour mission de «formuler à l'intention du gouvernement, de la Commission de pilotage, des pouvoirs organisateurs et des écoles des propositions visant à améliorer le dispositif d'apprentissage par immersion notamment sur la base du rapport général rédigé tous les trois ans par le [SGI]». C'est là que nous intervenons: tous les trois ans, nous dressons un état des lieux de l'immersion, basé sur un échantillon représentatif – là est toute la difficulté – de ce type d'enseignement.

Les référentiels de langues modernes en vigueur actuellement en Fédération Wallonie-Bruxelles sont en phase avec le CECR et les niveaux de maîtrise qui y sont définis. C'est également le cas des référentiels utilisés chez nos voisins, notamment la Flandre et la France. Le nouveau référentiel de langues modernes du tronc commun s'articule sur les niveaux pré-A1, A1, A2, B1 et B2 du CECR.

Faisons à présent la comparaison entre les niveaux fixés dans les référentiels actuels et ceux visés par le référentiel du tronc commun. Étant donné que l'apprentissage commence plus tôt, soit dès la troisième année primaire, dans toute la Fédération Wallonie-Bruxelles, nous avons élaboré une série de descripteurs pour le niveau pré-A1 pour les élèves qui commencent l'apprentissage d'une langue en troisième année primaire. C'est donc une nouveauté. Ensuite, nous avons également revu et ajusté les niveaux fixés. Ainsi, en sixième année primaire, dans le cadre du tronc commun, on vise le niveau A2 au lieu du niveau A1, sauf en expression écrite, car le passage à l'écrit intervient plus tardivement; en deuxième année secondaire, on cible le niveau B1 au lieu du niveau A2. Nous opérons donc un fameux bond en avant, qui nécessitera évidemment une période d'adaptation sur le terrain.

Je vous cite à présent des extraits du référentiel de langues modernes qui ouvrent la porte à d'autres types d'activités pour les élèves de l'immersion, mais pas uniquement.

«Plus que jamais, l'enchaînement et la progression des apprentissages au fil du cursus scolaire restent au cœur de ce référentiel»: cela signifie qu'on reconduit la philosophie générale qui était de mise pour le référentiel actuel.

«Les compétences visées, les savoirs et les savoir-faire se développent de manière résolument spiralaire (...) Le passage d'une étape à l'autre prend en compte la progression de chaque élève, le but étant de permettre à tous les élèves d'atteindre à terme un niveau commun. Cette logique permet notamment d'appréhender le cas spécifique des cinquième et sixième années primaires dont les volumes horaires peuvent être significativement différents en fonction des régions géographiques.» Ce dernier point fait notamment allusion au cas de Bruxelles, où les élèves suivent un parcours linguistique différent en raison d'un volume horaire plus important. L'idée est donc de leur éviter de stagner à un niveau fixé et plutôt de permettre des activités de dépassement tout en respectant le niveau fixé pour l'ensemble des élèves en fin de sixième année primaire, à savoir le niveau A2.1 en compréhension à la lecture, à l'audition et en expression orale et A1 en expression écrite.

Je poursuis: «Les élèves disposant d'un volume horaire hebdomadaire plus important pourront être plus vite au niveau du CECR attendu et donc consacrer davantage de temps à son entretien.» C'est ce que nous appelons le dépassement. «Ainsi, dans l'enseignement secondaire, cette même logique permet de prendre en compte les différences de rapidité d'acquisition d'une langue moderne supplémentaire, en fonction de ses particularités et du parcours antérieur des élèves.» En effet, la maîtrise d'une première langue étrangère rendra plus rapide l'acquisition d'une deuxième langue moderne.

J'en ai terminé avec le premier volet de mon intervention. Je vous propose maintenant de jeter un coup d'œil dans le rétroviseur. Mon collègue et moi-même nous sommes replongés dans les rapports triennaux relatifs à l'immersion qui ont été réalisés depuis 2007. Nous y avons épinglé toute une série de concepts ou d'expressions qui traitent de difficultés ou de points d'attention et nous avons remarqué des similitudes d'un rapport à l'autre. En effet, vous constaterez comme nous que des mots-clés se répètent de manière prononcée.

Depuis qu'il est appelé à remettre un avis sur l'état de l'immersion, le SGI attire l'attention de la ministre de l'Éducation sur les problèmes et tensions qui surviennent en lien avec l'organisation de ce type d'enseignement. Vous observerez que beaucoup de points soulevés dans le dernier rapport triennal figuraient déjà dans les premiers rapports triennaux. En d'autres termes, des problèmes surgissent depuis le début de l'immersion: ils ont été identifiés, mais ne reçoivent aucune solution. C'est l'un des constats que nous souhaitions partager avec vous aujourd'hui.

M. Frédéric Storder. – Je vous présenterai ces différents constats en alternance avec M. Livin.

D'après les premiers constats, relevés lors des échanges avec les différentes équipes éducatives et de l'observation d'activités, présents dans le rapport 2007-2010, nous remarquons que beaucoup d'enseignants chargés de l'immersion ignorent les spécificités de l'enseignement francophone en ce qui concerne les programmes, les compétences, la construction des savoirs, la différenciation, etc.

Nous constatons également que, lorsqu'un élève quitte l'immersion, soit il poursuit sa scolarité dans le même établissement – si celui-ci organise une filière francophone – soit il quitte l'établissement quand il n'organise pas une filière francophone. C'est en tout cas ce que nous observons pour l'enseignement fondamental. En règle générale, l'élève ne bénéficie alors d'aucun suivi pédagogique, et seulement d'un suivi administratif.

Voici quelques autres constats du rapport: l'absence d'outils pédagogiques spécifiques aux disciplines enseignées en immersion; le manque de formation consacrée spécifiquement à l'immersion, principalement pour la géographie dans l'enseignement secondaire; l'absence structurelle de moments de concertation entre les titulaires de classes et les enseignants en immersion; l'éclatement des attributions dans l'enseignement secondaire. Ce dernier point signifie qu'un même professeur peut donner diverses matières dans plusieurs années différentes. De ce fait, l'enseignant a une charge de travail beaucoup plus lourde que s'il ne donnait qu'un seul cours à un seul niveau.

M. Franck Livin. – Le rapport suivant, qui couvre la période 2010-2013, relève à nouveau des problèmes récurrents. Il est question de la stabilité de l'équipe pédagogique. D'après le rapport, «il serait préférable effectivement de conserver la stabilité de l'équipe pédagogique. (...) Afin de faciliter le travail des locuteurs natifs, une adaptation voire une simplification des référentiels et des outils de la commission des outils et d'évaluation serait un atout considérable. (...) Les formations continues et spécifiques aux disciplines immersives devraient être renforcées. La création d'un espace internet d'échange, de partage d'expérience et de diffusion de documents de référence entre les professeurs des disciplines immersives leur permettrait de sortir de leur relatif isolement. (...) Il faudrait imaginer l'élaboration d'un document retraçant l'évolution et les progrès linguistiques de chaque enfant, non comme une somme de connaissances lexicales, mais comme dans le portfolio européen des langues par exemple. (...) Il s'agirait de favoriser la collaboration des membres de l'équipe éducative pour approfondir et surtout construire la programmation des contenus disciplinaires qui favorisent la continuité des apprentissages.»

M. Frédéric Storder. – Je poursuis avec le rapport 2016-2019: «Lors de la demande d'autorisation d'organisation de l'immersion, les porteurs du projet devraient s'assurer qu'ils disposent du personnel compétent, disposant aussi bien des titres de langue que [des titres] pédagogiques. Le chef d'établissement ou le pouvoir organisateur devrait s'assurer que les enseignants prennent connaissance des programmes et des référentiels interréseaux, que l'équipe pédagogique bénéficie d'un accompagnement effectif au sein de l'établissement dans la mise en place et le suivi du projet et que la coordination entre tous les membres de l'équipe éducative soit bien effective. Il conviendrait également que l'accompagnement des enseignants soit renforcé par la formation de conseillers pédagogiques spécifiques et que les enseignants puissent disposer d'outils pédagogiques propres à l'apprentissage par l'immersion. Beaucoup d'éléments qui avaient déjà été soulevés par les rapports précédents, mais également lors du dernier rapport 2019-2022.»

M. Franck Livin. – Le dernier rapport faisait état de phénomènes similaires, à savoir la nécessité de recruter des personnes qui maîtrisent la langue et les compétences pédagogiques. Il a été question d'une formation initiale et continuée adéquate, d'une connaissance des programmes et des référentiels par les enseignants chargés d'assurer ces cours, de la nécessité d'une réelle mise en œuvre de la coordination entre les membres de l'équipe pédagogique, de la formation des enseignants, tant initiale que continue, et de l'accompagnement des enseignants engagés dans ce processus d'apprentissage.

Le rapport évoque le rôle des conseillers pédagogiques à cet égard. Les outils pédagogiques suscitent également des questions récurrentes. Le message est le même depuis le début et la réalité est loin de s'améliorer. Dans certaines écoles, elle tend même à s'aggraver, malgré l'engouement que suscite l'immersion. En effet, l'offre et la demande augmentent.

Pour le prochain rapport triennal, nous avons constitué un groupe de travail chargé de réfléchir aux contenus et à la méthode à utiliser dans le cadre de l'examen des situations d'apprentissage en immersion dans les écoles que nous visiterons. L'idée est de proposer un contenu légèrement différent, qui s'attachera à des aspects de l'immersion n'ayant pas bénéficié d'un éclairage suffisant jusqu'à présent. Lors de la dernière séance, Mesdames et Messieurs les Députés, vous avez exprimé vos inquiétudes quant aux abandons de la filière immersive, tant par les écoles que par les élèves. L'idée est de nous saisir de cette problématique, de fournir un éclairage approfondi et d'apporter des éléments qui vous permettent de mieux appréhender la situation.

3.3 Échange de vues

Mme Mathilde Vadorpe (Les Engagés). – Que pensez-vous de la création d'un référentiel spécifique pour les cours donnés en immersion, notamment en ce qui concerne les attendus linguistiques pour le CECR? Si vous ne partagez pas cette idée, que pensez-vous alors de la création d'un document annexe, comme ce qui est fait pour l'éveil aux langues, ou de l'adaptation des référentiels existants aux spécificités du travail en immersion? Dans votre intervention, vous avez exprimé la nécessité d'avoir des outils. Ne pourrait-on pas développer une collaboration entre le SGPSE et les inspecteurs des différentes disciplines pour produire, ou aider à produire, des manuels *ad hoc* pour aider les enseignants chargés de cours en immersion?

Quand je faisais mes études de FLE, dès que je partais à l'étranger, j'allais dans les librairies pour trouver les versions en langues étrangères des livres sur l'apprentissage du français. Cela me permettait d'avoir des manuels sources de tous les pays pour enseigner le français. Quoi qu'on en dise, les manuels ont une utilité. Pensez-vous qu'il est pertinent d'élaborer des manuels propres à l'immersion?

Dans le cadre de la formation des professeurs d'immersion, ne faudrait-il pas leur proposer des formations au référentiel du tronc commun dans les langues d'immersion? Le français n'étant pas leur langue maternelle, ces enseignants sont parfois confrontés à des problèmes d'opacité du langage ou de compréhension d'un vocabulaire plus technique et pédagogique. Madame la Présidente, n'est-ce pas l'occasion d'auditionner, pour la suite, des éditeurs de manuels afin d'approfondir cette réflexion?

Je voudrais aussi revenir sur une question plus précise qui l'on aborde souvent: comment les enseignants peuvent-ils procéder à une évaluation juste avec des niveaux de langue fort hétérogènes, surtout quand les élèves arrivent en première année secondaire après un parcours en immersion précoce pour certains, tardive pour d'autres? Dans de nombreuses écoles, les deux profils se retrouvent dans une même classe, avec des niveaux assez différents, ce qui complique la gestion et l'évaluation.

M. Franck Livin. – Pour ce qui est des référentiels, je rejoins M. Romainville: honnêtement, je ne vois pas l'utilité d'un référentiel spécifique à l'immersion dans le cadre de la philosophie de recherche d'équité, d'une stratégie d'évitement de la différenciation précoce qu'il a énoncée. Je n'exclus pas l'idée d'un document annexe, mais, selon moi, ce serait plutôt l'apanage des réseaux. Les situations sont fort différentes d'une école à l'autre, avec des filières d'immersion qui commencent plus tôt que d'autres. Avoir un document qui corresponde à toutes les situations sur le terrain me semble compliqué. Je sais par ailleurs, pour avoir des contacts avec des conseillers pédagogiques des différents réseaux, qu'ils produisent des documents qui concernent l'enseignement par immersion. Cette attention portée à l'apprentissage par immersion est déjà une réalité.

En ce qui concerne les outils, il ne revient pas au SGI de concevoir des outils pour les enseignants. Cette mission n'est inscrite nulle part. On peut le comprendre: lorsque les inspecteurs étaient amenés il y a quelques années à se rendre dans les écoles pour réaliser des missions de niveau des études, nous allions vérifier le niveau offert par les équipes pédagogiques. Être à la fois concepteur de manuel et devoir se positionner sur le niveau proposé dans les écoles pour toute une série de disciplines me semble contradictoire. Cela reviendrait à être juge et partie. Pour d'autres raisons encore, la situation actuelle ne nous permet pas d'élaborer des manuels.

M. Frédéric Storder. – Les formations liées au référentiel spécifique en langues ne sont pas de notre ressort. Il faudrait plutôt contacter les organismes responsables de la formation continue des enseignants, tels que l'IFPC ou les réseaux qui disposent de formations spécifiques. À l'heure actuelle, la langue moderne n'est pas évaluée pour le CEB. Pour le moment, nous n'avons donc pas cette opportunité.

M. Franck Livin. – Concernant les différents niveaux dans une même classe, cette réalité est une difficulté à laquelle les enseignants doivent faire face au quotidien. Les niveaux fixés en lien avec le CECR dans les référentiels de langues modernes permettent à l'enseignant de savoir à quel niveau il doit programmer ses séquences pédagogiques. Les contenus et modalités à mettre en œuvre aux différentes étapes du parcours linguistique de l'élève sont très précis. Les référentiels actuels, et celui du tronc commun, doivent notamment permettre aux enseignants de mieux choisir les supports qu'ils proposent aux élèves.

Quant aux différences de niveaux au sein d'une même classe, il faut faire confiance à l'expérience et à l'expertise des enseignants. Face à de telles différences, la différenciation est de mise. L'enseignant doit être capable d'affronter des

classes assez hétérogènes, et donc de proposer des activités qui conviennent à tous, ce qui implique parfois de jongler et de s'adonner à pas mal d'acrobaties pédagogiques.

M. Kalvin Soiresse Njall (Ecolo). – Vous avez expliqué que vous n'étiez pas sur la même ligne que M. Romainville en ce qui concerne les référentiels. Je me permets d'y revenir. Dans les rapports triennaux que vous avez présentés, vous avez mentionné l'adaptation des référentiels. J'aimerais avoir une précision à ce sujet. Avez-vous d'autres idées sur cette question? Vous expliquez que les réseaux ont un rôle à jouer. Concernant l'adaptation de ces référentiels, quelle est votre vision par rapport au rôle du pouvoir régulateur?

Vous avez également expliqué que vous ne conceviez pas les outils pédagogiques, ce que je peux comprendre. Toutefois, si ce point revient régulièrement dans les rapports triennaux, c'est qu'il y a un effort à fournir. Comment imaginez-vous concrètement fournir ces efforts? Sur l'ensemble des éléments qui reviennent, quels sont ceux sur lesquels nous sommes le plus avancés et ceux sur lesquels nous le sommes moins et auxquels nous devons travailler davantage? Concrètement, qu'est-ce que peut faire le pouvoir régulateur? En tant que responsables politiques, sur quels éléments revenant régulièrement dans chaque rapport triennal pouvons-nous travailler?

M. Franck Livin. – Je n'ai pas choisi d'utiliser le terme «adaptation». Ce sont mes collègues qui, à l'époque, ont choisi d'utiliser ce terme. Je pense qu'ils ont choisi ce terme parce qu'ils pointaient la nécessité de mettre des documents bénéficiant d'une traduction à la disposition des enseignants. En effet, pour l'instant, nous n'avons pas de documents de ce type, hormis une traduction en anglais, en allemand et en néerlandais des anciens Socles de compétences.

Cette invitation à proposer une traduction de certains référentiels utilisés dans le cadre de l'apprentissage par immersion se heurte à une difficulté, à savoir la consistance des nouveaux référentiels du tronc commun. À titre d'exemple, le référentiel en langues comporte 186 pages. Imaginez ce que cela représente en termes de traduction pour les trois langues concernées par l'immersion, et ce, pour toutes les disciplines associées. C'est une réelle difficulté. Une autre possibilité serait de cibler avant tout les contenus essentiels de ces référentiels.

Les enseignants manquent cruellement d'outils pédagogiques. Cette problématique revient comme une litanie au fil de nos entretiens. La création d'une plateforme d'échange de bonnes pratiques avait déjà été proposée en 2010. Elle permettrait aux enseignants démunis de bénéficier de l'expérience et du savoir-faire de collègues qui ont testé un certain nombre de pratiques et peuvent leur recommander du matériel.

Un contrôle des contenus devrait évidemment être exercé afin de garantir la qualité et l'adéquation aux référentiels de tout outil apparaissant sur la plateforme. À ma connaissance, rien n'a été fait à cet égard. M. De Grieve, inspecteur honoraire de l'enseignement fondamental qui avait participé à l'élaboration du référentiel du tronc commun, se disait consterné de voir que rien n'évoluait en matière de formation, tant initiale que continue, pour l'immersion. Les outils et la formation sont deux points essentiels. Des moyens, non seulement financiers, mais aussi humains, pourraient y être consacrés.

M. Michele Di Mattia (PS). – Je souhaite faire part d'une expérience de terrain. À l'époque où j'étais échevin, notre pouvoir organisateur comptait trois écoles qui proposaient l'enseignement en immersion. Nous étions d'ailleurs en contact régulier avec M. De Grieve. Certes, l'enseignement en immersion est une fantastique opportunité, mais il peut aussi constituer un piège, surtout pour les élèves qui abandonnent ce type d'enseignement pour se réorienter et qui changent d'établissement. La formation et la stabilité des équipes sont fondamentales, de même que la collaboration avec le reste de l'école. L'enseignement en immersion ne peut pas être une «greffe» qui existerait en dehors de l'établissement scolaire; il doit être en complète symbiose avec le reste de l'école.

Une formation adéquate et des outils validés sont indispensables. Il y a dix ans, rien de tout cela n'existait. Nous avions donc pris comme référence le CECR et nous avons créé un portfolio. C'était donc relativement rudimentaire. J'entends qu'une plateforme d'échange de bonnes pratiques pourrait être créée. Ces propositions sont intéressantes, mais je me demande si des recommandations plus ambitieuses et plus pointues ne devraient pas être avancées afin d'intégrer les différentes pratiques de terrain.

Je m'inscris dans la lignée des propos tenus par M. Romainville. La base commune d'objectifs est un minimum à atteindre, mais, dans le nouveau tronc commun, l'apprentissage des langues commence plus tôt. Le niveau pré-A1 constitue les prémices d'un socle initial qui ne fait l'objet d'aucune exigence vis-à-vis de l'immersion. Aujourd'hui, si la volonté

des parents est forte, une classe d'immersion peut être composée d'élèves aux niveaux très différents. L'enseignant doit alors s'adapter, mais ces adaptations peuvent être tellement différentes d'une année à l'autre que l'exercice devient une jonglerie infernale, d'où le découragement, les abandons et la difficulté de maintenir une stabilité. Monsieur Storder, outre l'échange de bonnes pratiques, quelles orientations pourriez-vous indiquer?

M. Frédéric Storder. – Un groupe de travail a été constitué au sein du service en vue du prochain rapport triennal. Nous envisageons d'apporter des informations beaucoup plus précises sur certains aspects. L'aspect de la formation pourrait en faire partie, mais nous n'en sommes qu'aux balbutiements de la réflexion à cet égard.

M. Franck Livin. – Je connais bien le contexte des écoles de La Louvière, étant originaire de la région. Lors de la séance précédente, nous avons insisté, lors de la présentation des différentes parties de notre rapport, sur ce que nous avons appelé «les éléments facilitateurs du travail des enseignants». Un des points concernait la mise à disposition d'outils et de ressources spécifiques à l'immersion. C'est d'ailleurs un aspect prévu dans le décret, mais qui n'est effectivement pas suivi d'effets. Un autre point était dédié à la traduction dans la langue cible des référentiels. J'ai l'impression que l'on minimise ici les pistes d'amélioration que nous mettons en évidence. Cependant, si la formation et les outils étaient pris en compte et si on s'activait à un certain nombre de niveaux pour essayer de faire preuve de créativité et de réalisme en entendant ce qu'il se passe sur le terrain, le processus pourrait progresser. C'est pourquoi nous nous répétons depuis le début.

Il faut donc fournir les outils, assurer la traduction de certains référentiels dans la langue cible et mettre à disposition toute une série de procédés pédagogiques venant en aide aux enseignants, sans oublier la professionnalisation de ces derniers et l'organisation de formations spécifiques à l'immersion linguistique. Voilà du concret! Pour l'instant, il n'existe pas grand-chose, voire rien du tout, en matière de formation.

La création d'un réseau de bonnes pratiques et d'échanges d'expériences professionnelles est une proposition qui vaut ce qu'elle vaut. Pour que cela soit assorti de garanties de fiabilité, de pertinence et de qualité, cela nécessite des moyens et des contrôles. Certes, cela peut être mis en œuvre relativement facilement, mais il faut l'organiser.

Parmi les pistes mises en évidence figure également la création de conditions facilitant la coordination des enseignants au sein d'une même équipe pédagogique. Or, dans la réalité, il y a un isolement de certains enseignants et cette coordination n'existe pas nécessairement.

M. Michele Di Mattia (PS). – Je suis désolé d'avoir donné l'impression de minimiser vos propositions. Cela traduit sans doute une forme d'impatience, mais je comprends parfaitement qu'il faille agir par étapes. Cependant, il faudra songer aux étapes qui viendront après celles que vous venez d'indiquer.

Un des problèmes en matière de collaboration est que les concertations pour l'enseignement fondamental n'associent pas les enseignants de l'immersion. À notre échelle, nous avons créé à l'époque une petite coordination entre ces enseignants, mais le lien organique entre ces derniers et le reste des enseignants n'existe pas. S'il n'y a pas d'obligation ou d'indication en ce sens, cela restera en l'état, car la force et l'inertie des habitudes sont ce qu'elles sont. Bref, je ne minimise pas du tout vos propositions.

M. Franck Livin. – Les rencontres entre les membres de l'équipe pédagogique peuvent entrer dans le cadre des pratiques collaboratives, puisqu'un certain nombre de périodes sur l'année sont dédiées à ces activités. Néanmoins, je mesure bien la difficulté qui se pose sur le terrain, notamment pour des petites entités, avec des professeurs actifs dans différentes écoles et dont l'éclatement de la charge ne leur permet pas de maintenir des contacts réguliers avec leurs collègues.

Pour l'enseignement secondaire, notre rapport précédent mentionne plusieurs recommandations. En premier lieu, il s'agit de faciliter le recrutement des enseignants. Quand nous avons évoqué cette piste lors de la séance précédente, nous avons constaté avec vous les écueils dans ce domaine. Il convient aussi d'encourager la stabilité des enseignants. Il est aussi question, dans le rapport, d'organiser des rencontres entre les écoles, voire entre les réseaux, et entre professeurs d'immersion dans le cadre d'échanges de pratiques inspirantes.

L'accompagnement des enseignants par les conseillers pédagogiques de leur réseau est également important et soumis à de multiples difficultés. Les réseaux essaient de mettre en place, avec leurs moyens, des politiques d'assistance aux

professeurs qui donnent cours en immersion, mais cela les amène parfois à consacrer du temps et des moyens humains à l'accompagnement d'un professeur qui devra se diriger vers un autre établissement scolaire quelques mois plus tard. Il s'agit donc aussi d'un problème de continuité.

Face à ces nombreuses difficultés, il faut effectivement établir des priorités pour éviter de se disperser.

Mes collègues et moi-même sommes d'avis qu'il convient de faire preuve de circonspection en ce qui concerne les nouvelles expériences réalisées dans le cadre de la double immersion. Nous ne sommes évidemment pas opposés à de telles expériences, bien au contraire. Personnellement, je serais curieux d'observer cette double immersion. Néanmoins, nous devons garder à l'esprit les constats répétés depuis quinze ans à propos de l'immersion. Déjà en 2002, Christiane Blondin, chercheuse à l'Université de Liège, a rédigé un rapport dans lequel elle relevait les prémices des difficultés de l'immersion. Les constats ne sont donc pas récents. Selon nous, il est important de se saisir des difficultés constatées afin d'améliorer les pratiques actuelles. Il faudrait mesurer tout le chemin qu'il reste à parcourir dans le cadre de l'immersion classique avant de s'engager dans d'autres formes d'immersion.

Mme Mathilde Vandorpe (Les Engagés). – Monsieur Livin, vous semblez vous aligner sur les propos de M. Romainville quant à un référentiel spécifique. Vous avez dit être ouvert à l'idée d'un document annexe, en précisant que cela devrait être la responsabilité des réseaux. En ce moment, nous tentons de contextualiser les référentiels de l'enseignement spécialisé en ajoutant des balises de progression aux référentiels actuels. Ne pourrions-nous pas envisager d'adopter la même démarche pour l'enseignement en immersion, notamment lorsque des élèves peinent à atteindre le niveau attendu en français en fin de deuxième année primaire, alors que la langue cible de lecture est le néerlandais? Cela rejoint un peu les propos de M. Romainville, qui affirmait que certains ont demandé de fonctionner par degrés.

M. Frédéric Storder. – Il faut savoir que le cours de français n'est pas prévu pour être donné en immersion. Par ailleurs, les apprentissages premiers en lecture se font majoritairement en français et pas nécessairement dans la langue d'immersion. Il s'agit d'un choix du pouvoir organisateur ou de la direction de l'école.

Mme Mathilde Vandorpe (Les Engagés). – Dans ma région, les enfants apprennent à lire en néerlandais dans la plupart des écoles. L'apprentissage de la lecture se fait d'ailleurs plus facilement dans cette langue, qui ne présente pas les difficultés du français.

M. Frédéric Storder. – En tout cas, dans les zones géographiques qui m'étaient attribuées, la majorité des établissements proposaient l'apprentissage de la lecture en français ou, à la rigueur, dans les deux langues en parallèle. Cela varie d'une région à une autre, mais cela relève surtout du choix du pouvoir organisateur.

M. Franck Livin. – Je ne suis pas l'unique représentant de l'inspection en langues modernes; peut-être faudrait-il demander l'avis d'autres inspecteurs. Quoi qu'il en soit, M. Romainville a rappelé le contexte: quelle que soit la voie empruntée, le but reste le même. Il s'agit *in fine* d'atteindre le niveau fixé pour l'ensemble des élèves. Dans cette perspective, je comprends vos propositions et je n'y suis pas opposé, Madame Vandorpe. Cependant, si ceux qui choisissent d'autres voies doivent être autorisés à le faire, cela doit être organisé en interne. C'est la raison pour laquelle je pense que de telles priorités ou dispositions doivent être spécifiques aux réseaux.

À cet égard, l'évaluation des connaissances et des compétences en langues modernes peut être inspirante. En effet, cette évaluation est très codifiée dans l'enseignement secondaire. Idéalement, l'évaluation des compétences doit se faire au travers d'activités ciblées qui permettent de montrer que l'élève est capable de réagir adéquatement à des situations de communication. En effet, la langue en tant qu'outil de communication constitue un fil rouge des référentiels. Ce mode d'évaluation des compétences est d'ailleurs parfois difficile à mettre en œuvre à certains endroits, un certain nombre de professeurs étant encore très attachés à la vérification des savoirs décontextualisés.

Pour en revenir à mon idée de départ, chaque réseau a établi des notes pédagogiques décrivant la manière dont l'évaluation devrait être paramétrée. Il n'existe donc pas de document commun à tous les réseaux pour encadrer les évaluations des professeurs. Or, une étude comparative de ces notes pédagogiques respectives révèle que les attentes sont similaires en matière d'évaluation, qu'il s'agisse de WBE, du SeGEC ou de tout autre pouvoir organisateur. Autrement dit, rien n'a été défini par une autorité supérieure, mais les réseaux se sont approprié la dimension de l'évaluation de façon identique en lien avec l'esprit des référentiels. Si vous vous rendez dans deux écoles appartenant à deux réseaux différents, vous retrouverez des politiques d'évaluation extrêmement proches.

M. Michaël Vossaert (DéFI). – Monsieur Livin, j’aimerais avoir une précision. Vous estimez que le fait de passer à la double immersion vous semblait un exercice périlleux, même si vous estimez que c’est une bonne chose en soi, étant donné les contraintes, la lourdeur de la tâche existant déjà dans l’implantation de l’immersion classique.

Il est vrai que le débat est ouvert sur les référentiels propres de l’immersion. Nous sentons qu’il y a peut-être un chemin à trouver entre les deux. Je rejoins l’avis de Mme Vandorpe sur les alternatives possibles, notamment, celle d’inciter encore plus les enseignants, dans leur formation initiale, à acquérir des points avec la possibilité d’enseigner dans une autre langue sur la base de critères établis, de leurs connaissances linguistiques et de leur expérience. Nous pourrions trouver un chemin complémentaire dans les critères des référentiels.

Vous avez parlé des objectifs à atteindre et de la manière d’y arriver, avec une certaine liberté pédagogique. Je m’interroge sur les cours de sport donnés dans l’autre langue. En avons-nous des exemples en Fédération Wallonie-Bruxelles? Quel est votre avis sur cette question?

M. Franck Livin. – Je vais préciser ma propre pensée, n’étant pas porte-parole du SGI ou de mes collègues germanistes. D’un point de vue personnel, j’adhère complètement à la double immersion. Si mon enfant avait la chance d’accéder à un enseignement de ce type, je n’hésiterais pas une seule seconde. Cela dit, mon propos était une forme d’appel à la prudence. Quand j’évalue la situation de l’immersion sur les trois dernières années, et en regardant plus loin encore en arrière, il y a des motifs d’inquiétude. C’est plutôt cela que je mettais en évidence. Il serait préférable d’essayer de régler les problèmes qui se posent depuis plusieurs années, et pour lesquels on trouve difficilement des réponses adéquates, plutôt que de se lancer dans d’autres expériences.

Il s’agit donc de mon point de vue personnel. Mais, je le répète encore une fois, si l’opportunité existe, c’est tant mieux pour les parents et les élèves qui peuvent en bénéficier. Loin de moi l’idée de proscrire cette possibilité. Tous mes collègues inspecteurs de langue partagent cette proposition: essayons d’abord de régler les problèmes là où ils se posent, dans une filière qui est à certains moments en souffrance, avant d’encourager de nouveaux projets.

Parmi les écoles visitées ces trois dernières années par les inspecteurs de l’enseignement secondaire, une seule dispensait des cours d’éducation physique en immersion. Ce cours offre pourtant de nombreuses possibilités de manipulations de la langue en tant qu’outil de communication. Outre la pratique sportive, le référentiel d’EPS couvre des aspects relatifs à la santé et au bien-être. Ces aspects fondamentaux, lorsqu’ils sont abordés dans le cadre d’interactions, nécessitent l’utilisation d’un lexique, d’une grammaire, d’une syntaxe, de stratégies de communication. Nous disposons cependant de peu de recul au vu du nombre réduit d’écoles ayant choisi de dispenser cette matière en immersion.

Par ailleurs, l’enseignement qualifiant n’est pas très bien représenté. Aucune école de l’enseignement qualifiant ne figurait dans l’échantillon des trois dernières années.

M. Michaël Vossaert (DéFI). – Quand vous avez parlé de l’évaluation, j’ai pensé à la pratique de la langue au travers des cours qui sont les plus représentatifs d’un échange, d’une interaction. C’est pour cette raison qu’il est intéressant de se pencher sur ce type de cours. Nous avions d’ailleurs interpellé des professeurs d’université concernant une étude à ce sujet. Une des conclusions était de se diriger davantage vers l’enseignement qualifiant pour l’immersion. Nous n’avons toutefois pas le recul nécessaire concernant les cours d’EPS non plus. C’est une piste à creuser.

M. Jean-Philippe Florent (Ecolo). – Je m’interroge sur l’intérêt d’apporter des modifications aux référentiels, sous la forme d’une annexe ou de balises. À la suite des explications de M. Romainville et des autres orateurs, que je remercie, j’ai l’impression que l’on tente de tordre un outil pour lui faire faire quelque chose pour lequel il n’est pas destiné. Les référentiels ont été expliqués de manière assez claire: c’est le contenu qui doit être étudié. Viennent ensuite l’outil pédagogique pour y parvenir et l’évaluation. J’entends que c’est plutôt un problème d’évaluation qui est pointé. Je le comprends. Je peux entendre qu’il y a lieu d’y réfléchir. Cependant, je n’en perçois pas l’intérêt dans notre débat. Je pose la question en voulant éviter toute polémique afin de cerner au mieux la volonté derrière le recours à une annexe ou à des balises évolutives dans les référentiels. Les propos entendus ce matin m’ont convaincu. Cela me paraît raisonnable, dans le contexte des référentiels tels qu’ils ont été pensés dans le Pacte pour un enseignement d’excellence.

Mme Mathilde Vandorpe (Les Engagés). – C’est le genre de discussion que nous devrons avoir à l’étape suivante, une fois que les auditions seront terminées.

Il est important d'aider les enseignants. C'est ce qui nous est demandé. À la suite des réflexions que j'ai entendues, j'ai essayé de trouver d'autres pistes et de réfléchir à chaud. L'immersion, ce n'est pas juste une méthode alternative d'enseignement des langues étrangères, c'est une pratique éducative particulière qui a un impact sur le reste. C'est là qu'est ma réflexion.

Je n'ai pas la solution idéale, et c'est aussi à cela que servent les auditions. Elles permettent d'entendre les points de vue des différentes parties. Ma réflexion première à propos de ces annexes ou de cette manière de fonctionner par rapport au référentiel actuel, c'est de dire que cette dimension-là existe. C'est la même chose pour la formation. Vous avez parlé de la traduction des référentiels, du master, etc. Il y a la formation initiale, mais aussi la formation continue, sans oublier les enseignants qui arrivent en cours de carrière. Nous devons mener ces réflexions si nous voulons que l'immersion fonctionne. Nous le voyons dans les analyses qui sont faites: la formation et la compréhension sont des points essentiels. J'essaie d'ouvrir le débat à ce sujet. Nous devons avoir en tête ces aspects lorsque nous passerons à la rédaction des recommandations ou des textes à déposer.

M. Michele Di Mattia (PS). – Je suis à peu près d'accord avec les propos tenus par M. Florent. Bien sûr, il est possible de faire une série d'observations de terrain, mais, comme vous l'avez dit, Messieurs, l'objectif d'un socle commun est de faire société. Nous risquons de mettre cela en péril. Il convient de bien analyser la situation et de contrebalancer la prise en compte de certaines pratiques de terrain par un intérêt collectif. Les modalités sont à revoir. Moi non plus, je ne vois pas spécialement une plus-value immédiate, si ce n'est que cela va affaiblir le socle commun. Cela méritera en tout cas une réflexion en temps voulu.

19 Annexe 4

4 Auditions du 29 mars 2023: Organisations syndicales

4.1 Audition de M. Joseph Thonon, président communautaire de la CGSP-Enseignement

M. Joseph Thonon. – L’immersion a comme objectif l’amélioration de la connaissance des langues des élèves. Tout d’abord, replaçons cette problématique dans le contexte de l’enseignement des langues en Fédération Wallonie-Bruxelles.

L’apprentissage d’une première langue moderne débute en cinquième année primaire, et se poursuit jusqu’en sixième année secondaire. Toutefois, beaucoup d’élèves changent de langue entre le cycle primaire et le cycle secondaire, ce qui est problématique pour leur apprentissage. Le Pacte pour un enseignement d’excellence prévoit de commencer l’enseignement de la première langue dès la troisième année primaire. On peut espérer que cela améliorera la situation, à condition de réguler le passage entre l’enseignement primaire et l’enseignement secondaire. L’apprentissage de la deuxième langue moderne démarrera, si le projet aboutit, en deuxième année secondaire.

Le résultat de l’enseignement actuel des langues est loin d’être probant: un élève ayant obtenu son CESS n’est pas bilingue. Pourquoi cet échec? Selon moi, deux facteurs sont importants. Le premier est le groupe-classe: un élève peut avoir quatre heures de langue par semaine, ce qui est investissement conséquent dans une grille horaire, mais n’avoir que très peu de temps de parole dans un groupe-classe qui peut atteindre les 25 ou 30 élèves. C’est là un premier constat d’échec.

Le deuxième facteur est que les échanges linguistiques, entre la Fédération Wallonie-Bruxelles et le Nord du pays, voire avec un pays européen, s’ils se font, ne sont pas pour autant généralisés. Cela vaudrait la peine d’en faire un point d’attention dans le cadre de la réflexion sur l’enseignement des langues.

Je ne m’étendrai pas outre mesure et me contenterai de dire un mot sur le futur projet d’imposer le néerlandais comme première langue moderne dans l’ensemble du pays. C’est déjà le cas à Bruxelles et cela pourrait être étendu à la Wallonie. Dans ce contexte, si un élève souhaite s’initier à l’anglais plus précocement, il n’aurait pratiquement pas d’autre choix que de s’inscrire dans une filière d’enseignement en immersion. Nous n’en sommes pas là. Le projet est actuellement dans les limbes, mais il pourrait voir le jour à l’avenir.

Voilà pour la problématique générale des langues. Pour ma part, je considère que l’enseignement des langues est un échec. Comme chacun le sait sans doute ici, le dispositif de l’enseignement en immersion a été introduit à titre expérimental par le décret «Immersion». Quelles sont les raisons qui poussent un pouvoir organisateur à se lancer dans un projet d’enseignement en immersion? Il existe, selon moi, deux raisons principales.

La première raison est souvent de sauver une implantation ou une école en danger, qui voit sa population chuter et est menacée de fermeture. Le pouvoir organisateur lance alors un projet d’immersion, en investissant souvent des fonds propres, dans un premier temps, pour préserver l’emploi des instituteurs francophones de l’enseignement primaire. Après quelques années, si tout va bien, le projet d’immersion survit de manière autonome.

La deuxième raison est liée au fait que des écoles souvent un peu élitistes se lancent dans l’immersion avec des élèves qui sont d’un ISE élevé – on le constate souvent sur le terrain. On veut créer une école d’élite dans un quartier où la population est relativement aisée en lançant un projet d’immersion. Pour la CGSP-Enseignement, le problème de l’immersion est qu’elle est réservée à une toute petite partie de la population scolaire et que, par conséquent, elle contribue à rendre l’enseignement encore un peu plus inégalitaire. Or, on sait que, structurellement, l’enseignement francophone en Fédération Wallonie-Bruxelles est profondément inégalitaire. Nous estimons que les projets d’immersion accentuent cette inégalité.

S’agissant de l’immersion en elle-même, trois questions sont primordiales. De quelle immersion parle-t-on? Avec quels enseignants est-elle pratiquée? Quels en sont les résultats?

La réponse à la première question se trouve dans le décret «Immersion». Dans l’enseignement primaire, l’apprentissage par immersion couvre approximativement entre huit et vingt heures, principalement dans les cours de mathématiques et d’éveil. Dans l’enseignement secondaire, c’est entre huit et treize heures de cours, principalement en histoire et géographie et en sciences. On sait, sur la base des enquêtes menées par l’inspection et des témoignages sur le

terrain, qu'on passe beaucoup de temps dans ces classes à enseigner la langue elle-même, le vocabulaire n'étant pas toujours connu des élèves. Il faut que les élèves progressent en vocabulaire, et cela se fait toujours au détriment des référentiels. Je ne suis pas tout à fait convaincu que les référentiels soient bien suivis dans les classes d'immersion.

Vous allez me dire que, les référentiels n'étant peut-être pas vus complètement, les résultats de ces élèves devraient être moins bons. En réalité, le raisonnement est erroné, parce que les élèves en filière d'immersion sont triés. Ils peuvent l'être par le biais d'un test à l'entrée – c'est illégal, mais cela se pratique quand même – ou de façon plus officieuse, ou alors ils sont triés au début de leur parcours d'immersion. Souvent, on ne retrouve en immersion que les élèves avec des ISE élevés. Il faudrait réaliser une étude pour le prouver, mais nous en sommes néanmoins convaincus.

Lors des tests, tels que les évaluations externes, les élèves en immersion obtiennent de bons résultats. Cette situation s'explique tout simplement par le tri opéré entre la filière immersive et les enfants se trouvant dans la filière classique. Nous pouvons également constater, en tout cas au travers des témoignages recueillis – mon sentiment est que cela correspond à la réalité –, qu'il existe très peu de remédiation dans les classes d'immersion. En général, si un élève ne fonctionne pas bien ou ne suit pas dans une classe immersive, on le renvoie dans la partie classique du cursus. Évidemment, le tri s'opère également par cette absence de remédiation.

Par ailleurs, au sujet des normes en termes d'heures que je vous ai communiquées, on constate, lorsque l'on arrive dans l'enseignement secondaire, que les établissements organisent souvent le minimum d'heures d'immersion. Cela permet de coller l'étiquette de l'immersion, alors qu'en définitive, l'élève y consacre peu d'heures.

La deuxième question concerne les enseignants. Je suppose que vous avez déjà entendu un tel propos: il y a peu de porteurs des titres requis en immersion. La proportion tourne autour des 50 % et on constate beaucoup d'abandons. Nombre de projets sont lancés en immersion, puis on ne trouve plus de porteurs de titres requis et le projet capote. Les élèves se retrouvent alors dans les filières ordinaires. Pour eux, ce n'est pas l'idéal. On fait donc face à un problème de recrutement d'enseignants avec des titres requis. Pour ma part, un titre pédagogique me paraît indispensable pour enseigner, même dans une langue étrangère.

J'en viens à la troisième question, qui porte sur les résultats. Si l'on considère que le succès de l'immersion réside dans les résultats aux épreuves externes, le bilan est plutôt positif. Les effets de l'enseignement en immersion devraient aussi être mesurés à long terme. Une telle évaluation est cependant très difficile à réaliser. Les élèves qui suivent l'enseignement en immersion ont-ils une meilleure maîtrise de la langue d'immersion à la fin de leur parcours scolaire? Je l'espère. Ceux qui poursuivent leurs études réussissent-ils mieux dans l'enseignement supérieur grâce à l'immersion? S'insèrent-ils plus facilement sur le marché du travail lorsqu'ils arrêtent leurs études après le CESS? La comparaison est très difficile à faire, parce que les élèves font l'objet d'un tri. Il faudrait comparer deux échantillons constitués d'élèves ayant à peu près le même ISE, les uns suivant l'enseignement en immersion, les autres suivant l'enseignement classique. L'enseignement en immersion apporte-t-il vraiment une plus-value aux jeunes pour leur avenir?

La CGSP-Enseignement compte de nombreux affiliés travaillant dans l'enseignement en immersion. Cependant, notre syndicat n'est pas un ardent défenseur de ce système, qui ne concerne malheureusement qu'une petite partie des élèves et paraît impossible à généraliser à l'ensemble du système éducatif, en particulier en raison des difficultés de recrutement des enseignants. Le tableau dressé n'est sans doute pas idyllique, mais c'est notre vision de ce système.

4.2 Audition de Mme Catherine Henrard, permanente syndicale SLFP-Enseignement pour le réseau officiel subventionné

Mme Catherine Henrard. – En Belgique, le bilinguisme est une nécessité, notamment pour trouver un emploi en adéquation avec les compétences de chacun. Les Wallons et les Bruxellois qui ne maîtrisent pas le néerlandais n'ont pas la possibilité de mettre leurs enfants dans une école néerlandophone. Heureusement, depuis l'adoption du décret «Immersion», les écoles en immersion fleurissent de toutes parts. Cela permet aux élèves francophones de suivre des cours dans certaines matières qui se donnent en néerlandais, anglais ou allemand, dès la troisième année maternelle et dans la suite de leur cursus dans l'enseignement primaire.

Depuis la création de ce projet, les inscriptions dans les écoles fondamentales dispensant ce type d'enseignement sont abondantes. Peu après, les écoles de l'enseignement secondaire ont emboîté le pas en proposant d'abord l'immersion

tardive. Une fois le projet bien rodé, il s'est poursuivi jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire. À l'origine, il s'agit donc d'un beau projet, porteur d'espoir pour beaucoup de familles, puisque les cours doivent, en principe, être enseignés par des locuteurs natifs qui ne peuvent que très peu parler le français pendant leurs cours. Au départ, les enseignants en immersion étaient extrêmement motivés, proposant notamment des activités *extra muros* afin d'immerger complètement leurs élèves. Cela requerrait de la motivation, car l'on sait que, de l'autre côté de la frontière linguistique, les salaires sont bien souvent supérieurs d'environ 10 %, en tous cas pour les enseignants temporaires et temporaires prioritaires. En effet, conformément à la circulaire 5478 du 29 octobre 2015, les enseignants engagés à titre définitif peuvent garder le statut et le traitement de leur Communauté d'origine et peuvent obtenir un congé.

Cependant, renseignements pris auprès de sa base, le SLFP s'est rendu compte que les difficultés sont allées crescendo au fur et à mesure que le projet prenait de l'ampleur. Pour nous, l'enseignement en immersion reste très élitiste.

Les études prouvent que les élèves en immersion réussissent mieux leur CEB et les épreuves certificatives dans l'enseignement secondaire. Si beaucoup d'élèves arrivent en fin de scolarité primaire en immersion, c'est une autre histoire quand ils intègrent l'enseignement secondaire. Certains sont obligés de quitter le projet à la suite des difficultés qu'ils rencontrent, notamment dans la compréhension de cours enseignés en néerlandais, anglais ou allemand et en raison de l'exigence de certains professeurs. Dans l'enseignement secondaire, il était au départ question d'une immersion tardive et, dans ce cadre, la direction et les professeurs interrogeaient les élèves pour savoir si l'immersion était une volonté de leur part et non de leurs parents. Cela étant, cette formule n'a pas toujours été respectée et certains élèves éprouvant déjà des difficultés dans des matières ont été contraints de les suivre également en immersion. Il serait intéressant de savoir ce que deviennent ces élèves – sur les plans tant pédagogique que psychologique – obligés de quitter le parcours immersif.

Par ailleurs, il est difficile de trouver des enseignants locuteurs natifs et porteurs du titre requis. Selon les directions affiliées au SLFP, certains pouvoirs organisateurs sont contraints d'engager des membres du personnel qui n'ont aucune qualité pédagogique, en particulier dans le cas de l'immersion en anglais. Il faudrait donc organiser des formations pour aider les enseignants en immersion.

Force est également de constater que certaines écoles qui voient leur nombre d'élèves chuter ont décidé d'ouvrir la filière en immersion, ce qui accroît encore la concurrence entre les écoles au détriment de la qualité de l'enseignement. De nombreuses directions se plaignent aussi du taux de renouvellement des enseignants en immersion, alors qu'il s'agit d'un projet censé assurer une certaine forme de cohésion. Ces enseignants – comme les autres d'ailleurs – se sentent dépassés par la lourdeur du travail administratif qui leur est demandé et qui devient plus écrasant d'année en année. Ils décident donc de quitter la Wallonie et Bruxelles pour retourner en Flandre. Ce taux de renouvellement est plus important encore depuis la réforme des rythmes scolaires annuels. Un grand nombre d'enseignants en immersion néerlandaise rejoignent ainsi les écoles néerlandophones, ce qui leur permet d'être en congé en même temps que leurs enfants et leur offre un salaire supérieur à celui dont ils bénéficieraient au statut de temporaire ou de temporaire prioritaire.

Proposer un enseignement en double immersion dès la première année secondaire pose également des problèmes. Ce projet ne suscite pas d'engouement auprès des directions et des enseignants interrogés. Il est déjà très difficile de l'organiser dans une seule langue; ce serait encore plus compliqué de trouver d'autres cours à dispenser dans la deuxième langue d'immersion. Le proposer dans les filières de l'enseignement spécialisé leur paraît aussi une aberration. En effet, de nombreux élèves ne maîtrisent déjà pas la langue française et ont besoin de beaucoup d'aide dans les matières qui les concernent. Comment s'en sortiront-ils avec une difficulté supplémentaire?

De même, la généralisation de l'apprentissage du néerlandais dès la troisième année primaire, avec une période transitoire jusqu'en 2027-2028, interpelle grandement nos affiliés enseignant en immersion anglaise. Comment l'organiser alors que, dans l'enseignement primaire, seule une deuxième langue est proposée jusqu'à présent? Le SLFP s'est donc naturellement demandé s'il ne faudrait pas plutôt calquer notre système sur le système germanophone qui n'utilise pas le terme «immersion». Chez eux, le bilinguisme est une obligation dès la première année maternelle et une seule langue étrangère est enseignée.

En conclusion, pour le SFLP, l'immersion linguistique reste un beau projet, mais il faut y investir les moyens nécessaires pour qu'il puisse se développer de manière optimale. Sans être exhaustive, obligation de titre, formation *ad hoc*, sorties immersives ou encore matériel adéquat sont autant d'éléments qui doivent permettre aux élèves inscrits en immersion d'être réellement bilingues dès la fin du cycle secondaire. À l'heure actuelle, c'est loin d'être toujours le cas.

4.3 Audition de M. André Brüll, secrétaire communautaire de la CSC-Enseignement

M. André Brüll. – Il est intéressant de constater qu'un certain nombre de messages d'intervenants convergent, alors même que nous ne nous sommes pas concertés. Cela signifie que, globalement, les syndicats partagent la même vision de ce sujet. Les expressions utilisées sont, certes, parfois un peu différentes, mais le contenu est fort concordant.

Je précise que l'équipe de la CSC-Enseignement est particulièrement heureuse de l'organisation de ces états généraux. Ils nous donnent la possibilité de nous exprimer sur différents sujets avec une grande transparence et de découvrir différentes visions très intéressantes.

L'immersion linguistique est très peu abordée dans l'avis n° 3 du Groupe central du Pacte pour un enseignement d'excellence. Les langues y sont bien sûr traitées de manière exhaustive, mais, sur les plus de 360 pages du document, le seul passage concernant spécifiquement l'immersion pointe une préoccupation de garantir l'apprentissage adéquat des disciplines pratiquées dans les langues d'immersion.

Les auditions précédentes organisées dans ce Parlement font apparaître des messages quelque peu paradoxaux. En effet, il a été dit, me semble-t-il, que les inspecteurs constatent lors de leurs inspections que le niveau des apprentissages ne correspond pas aux attendus. Pourtant, au moment des épreuves externes, les résultats sont nettement meilleurs que ceux des autres élèves. Pour nous, cela s'explique par le profil particulier des élèves en immersion.

Je souhaite mettre l'accent sur ce qu'on appelle le «quasi-marché scolaire». Cette expression existe depuis quelques années déjà, mais le contexte n'a pas changé. Nous constatons que, dans ce marché scolaire, les écoles se placent de manière hiérarchisée. Celles qui sont dans la partie supérieure ont généralement une population stable ou en hausse, elles se trouvent donc dans une situation plutôt confortable. Ces écoles attirent plus facilement des candidats enseignants, la stabilité des équipes est plus facile à garantir et la pénurie les touche un peu moins. Ce n'est bien évidemment pas le paradis, mais ces écoles se distinguent souvent en affichant un profil exigeant qui retient des élèves correspondant à leurs critères de sélection, qui ne sont généralement pas explicites, mais plutôt informels.

Nous remarquons une corrélation élevée entre la position de l'école dans la hiérarchie et l'ISE de son public. Dans l'enseignement secondaire en particulier, il y a aussi une corrélation incontestable entre la filière – générale, technique, professionnelle, en alternance ou spécialisée – et l'ISE.

J'ai mené une analyse à l'aide d'un arrêté du gouvernement de la Communauté française reprenant le classement des implantations et leur ISE, que j'ai croisé avec la liste des implantations offrant un enseignement en immersion. J'ai calculé l'ISE moyen de tous les établissements, puis celui des établissements offrant un enseignement en immersion, et ce, par province, y compris la Région de Bruxelles-Capitale. Dans tous les cas, j'ai constaté une différence à la hausse de cet indice pour les écoles qui organisent l'apprentissage en immersion par rapport à la moyenne de l'ensemble des établissements.

Je ne prétends pas être un grand scientifique, il ne s'agit que d'une comparaison chiffrée pour vérifier une intuition qui, je pense, ne m'est pas exclusive. De toute évidence, de manière objective et vérifiable, l'enseignement en immersion n'est pas neutre.

L'ISE varie en fonction des régions. Dans la Région de Bruxelles-Capitale, l'indice moyen est de l'ordre de 6,4 en général et de 8,6 pour l'immersion, soit une différence de plus de deux points. En Brabant wallon, les valeurs sont nettement plus élevées puisque l'indice moyen atteint 15, contre 16,6 pour l'immersion. En province de Liège, l'indice moyen équivaut à 9 et à près de 11,5 dans les implantations qui organisent un enseignement en immersion. La province de Namur connaît un indice de près de 11,8, contre 14,6 pour les établissements en immersion. L'indice a une valeur de 10,8 en province de Luxembourg, avec 12,4 pour les implantations en immersion. Enfin, le Hainaut présente un indice de 8,9 pour l'ensemble de la province et de 12,3 pour les établissements en immersion. La différence est donc parfois supérieure à trois points et aucun territoire ne se départit de cette logique, difficilement contestable.

Dans ce contexte que nous pourrions presque qualifier de marché scolaire, le phénomène de la relégation est particulièrement marquant et grave. Il s'agit du mécanisme par lequel les écoles situées plus haut dans la hiérarchie mentionnée tout à l'heure se débarrassent – le terme est sans doute excessif, mais la réalité est parfois plus dure encore

que les mots qui la qualifient – d’élèves par sélection informelle: sans nécessairement les soumettre à des épreuves, elles leur font passer des messages, elles les convainquent parfois de ne pas s’inscrire parce qu’ils n’ont pas le profil ou encore pratiquent l’exclusion ou la réorientation. Cela ne concerne pas seulement l’immersion; c’est un contexte global.

Les élèves trop éloignés du profil type de l’école sont évincés et s’inscrivent dans des écoles situées plus bas dans la hiérarchie. Ces écoles sont alors dépendantes des premières. Elles ont plus de mal à recruter des élèves et luttent plus souvent pour leur survie. Cette réalité est à la base des inégalités produites par notre système scolaire. Je ne dis pas que c’est le seul élément, mais c’est un élément essentiel.

Tout cela alimente la concurrence entre établissements. Cette concurrence est le moteur des choix des écoles en termes d’offre et de méthodes pédagogiques attrayantes. C’est un peu dérangent, mais il faut être réaliste: la première motivation d’un établissement n’est pas de proposer des méthodes pédagogiques extraordinaires. La plupart du temps, il va y penser parce qu’il est en difficulté et cherche des arguments pour attirer un public complémentaire ou différent.

Nous constatons que les projets de nouvelle pédagogie ou d’apprentissage par immersion linguistique sont prioritairement envisagés dans ce genre de contexte. La première motivation des établissements lorsqu’ils ouvrent un cursus en immersion est trop souvent de recruter un plus grand nombre d’élèves. Dans le cadre de ce quasi-marché scolaire, l’immersion est surtout utilisée comme un outil de marketing.

Concernant le profil des élèves en immersion, ceux-ci sont issus d’un milieu familial favorisé et appartiennent à un niveau socio-économique et de compétences plus élevé. Leurs parents les soutiennent et les aident à réaliser leur travail à domicile. Un parent qui connaît la langue de l’immersion sera plus en mesure d’aider son enfant, ce qui favorisera la réussite de l’élève. Dans les milieux populaires, ce profil de parent est évidemment moins fréquent.

L’apprentissage par immersion influence l’ISE de l’école et la répartition des élèves à ISE plus élevé entre les établissements. L’immersion linguistique est inexistante dans l’enseignement qualifiant, qui reste majoritairement une voie de relégation, avec des ISE plus bas que dans l’enseignement général. Ce fait est régulièrement démontré dans *«Les indicateurs de l’enseignement»*.

Au sein d’une même école, les élèves inscrits dans la filière immersive sont globalement issus d’un milieu socio-économique plus élevé que ceux qui ne s’y inscrivent pas et sont dans la filière francophone. Nous constatons donc un effet de ségrégation au sein d’un même établissement. L’élaboration de référentiels spécifiques à l’immersion ne ferait que renforcer les inégalités et l’effet de ségrégation, affaiblissant ainsi la référence de balises communes pour faire société. Selon nous, cela va à l’encontre des objectifs mêmes du tronc commun.

En tant qu’organisation syndicale, nous portons un regard particulier sur les ressources humaines. Je rappelle quelques constats émanant du SGI. D’abord, le recrutement de personnel compétent pose quelques difficultés. De plus, la FIE et la formation professionnelle continue doivent être améliorées pour correspondre davantage aux besoins des enseignants en immersion. En effet, les enseignants ne maîtrisent généralement pas les programmes et les référentiels, ce qui affaiblit la qualité des apprentissages, même si les résultats sont bons. Le SGI pointe également des problèmes de collaboration entre les membres de l’équipe pédagogique et relève qu’un accompagnement effectif et renforcé par des conseillers pédagogiques spécialisés est nécessaire. Enfin, les enseignants en immersion devraient bénéficier d’outils adaptés à ce type d’enseignement.

Étonnamment, ces constats apparaissent de manière récurrente dans les rapports d’inspection depuis au moins quinze ans. Selon les inspecteurs, des signaux de ce type étaient déjà visibles il y a 25 ans, dès les premières expériences immersives.

Ces constats soulèvent des interrogations: comment est-il possible d’avoir constaté les problèmes il y a si longtemps et de n’y avoir encore trouvé aucune réponse satisfaisante? Est-ce dû à un manque de volonté ou s’agit-il de facteurs sur lesquels nous n’avons pas de prise? Il est important de faire le point à ce sujet pour savoir comment gérer la suite de l’immersion.

Quant aux ressources humaines, si l’intérêt pédagogique de l’immersion est indéniable, il faut toutefois aussi se pencher sur le devenir des élèves qui abandonnent et, surtout, sur les raisons de ces abandons. Sur le plan pédagogique, certains phénomènes sont relativement inquiétants: certains témoignages indiquent notamment que le développement d’une

filière immersive dans une école est bien souvent motivé par des difficultés de recrutement. L'établissement accueille alors tous les élèves qui se présentent sans forcément opérer un tri, parce que son objectif consiste surtout à accroître sa population. Ensuite, au fil du temps, si les choses s'installent correctement et que cet objectif est atteint, l'école n'a finalement plus besoin d'élèves supplémentaires et adopte une logique de plus grande sélection. C'est alors que nous constatons une nette diminution du public en immersion, en particulier parmi les écoles fondamentales et à partir de la troisième année primaire. Nous souhaitons attirer l'attention sur ce phénomène, que nous devons impérativement enrayer.

Pour la CSC-Enseignement, la question des ressources humaines est particulièrement préoccupante. La pénurie d'enseignants est encore plus importante dans l'enseignement en immersion, car les compétences exigées sont quadruples: les enseignants doivent maîtriser la matière à enseigner, disposer du titre pédagogique requis, maîtriser la langue d'immersion et avoir une connaissance minimale de la langue française. Les candidats sont donc forcément plus rares. En outre, la différence actuelle des rythmes scolaires entre les Communautés aggrave incontestablement cette pénurie. À cela s'ajoute la difficulté de remplacement en cours d'année qui crée des interruptions très préjudiciables pour les élèves.

Dans ce contexte, la réussite de l'organisation de cette filière immersive avec la qualité attendue apparaît difficile et périlleuse. Pourtant, l'offre d'enseignement par immersion augmente. En outre, ce Parlement a voté le 1^{er} décembre 2022 un décret permettant l'apprentissage de deux langues par immersion. L'intérêt scientifique de l'apprentissage par double immersion a donc apparemment été démontré. Or, cette augmentation de l'offre et le développement potentiel de la double immersion amplifient encore plus les problèmes organisationnels de l'immersion, non résolus depuis des années, que nous venons de citer. La CSC-Enseignement regrette que ce dispositif de double immersion ait été installé avant même les travaux de cette sous-commission. Nous regrettons que la décision ait été prise sans attendre les analyses que nous vous exposons aujourd'hui.

L'apprentissage par immersion est un moyen parmi d'autres d'atteindre les exigences d'apprentissage des langues de la Communauté française. La CSC-Enseignement a dénoncé son côté élitiste et inégalitaire. Elle constate que beaucoup de pouvoirs organisateurs prennent l'initiative d'organiser un enseignement en immersion pour des raisons essentiellement concurrentielles.

4.4 M. Emmanuel Fayt, président communautaire du SETCa-SEL

M. Emmanuel Fayt. – Notre position à propos de l'immersion se fonde essentiellement sur cinq constats.

Le premier constat est que, si l'immersion était effectivement la bonne façon d'apprendre les langues, alors il faudrait la généraliser. L'immersion ne doit pas servir d'atout aux écoles pour se positionner sur le marché scolaire et elle ne doit pas constituer un avantage pour certains élèves – pour autant qu'ils aient suivi des cours en immersion à partir de la troisième année primaire – pour s'inscrire en première année secondaire.

Le deuxième constat est que l'immersion est un moyen pour les écoles de se positionner sur le marché scolaire; elle vise la plupart du temps à choisir et attirer certains publics. Même si c'est illégal, l'immersion n'est bien souvent accessible qu'après la réussite d'un test par l'élève. Sur cette base, l'école établit un classement et opère un choix final.

Ainsi, je connais une école dans laquelle l'immersion en anglais est accessible à partir de la troisième année secondaire. Cette école n'organise pas d'immersion en néerlandais, puisque l'école voisine l'organise déjà. Elle a donc choisi l'anglais, en raison de la situation concurrentielle avec l'autre école. En outre, le cours choisi pour l'enseignement en immersion est un cours de sciences fortes. Dès lors, les élèves qui, en fin de deuxième année secondaire, souhaitent opter pour l'immersion, mais qui ont des difficultés en langues, en sont vivement découragés par le conseil de classe. Cet exemple montre bien que l'immersion n'est pas vraiment accessible à tous, mais seulement aux «bons élèves» – ceux qui ont choisi une option renforcée en sciences et qui sont forts en langues. En ce sens, l'immersion devient un outil de sélection puisque les groupes-classes sont créés sur cette base. Les classes en immersion deviennent les «bonnes classes» dans lesquelles tous les enseignants rêvent de donner cours.

Le troisième constat est celui de l'existence d'une pénurie d'enseignants qui sont «*native speakers*» et qui sont porteurs d'un titre requis et d'un titre pédagogique. Quand une école parvient à découvrir l'oiseau rare, à savoir l'enseignant qui possède toutes ces qualités, elle en fait la publicité, ce qui augmente encore la concurrence entre les écoles. Par ailleurs, les enseignants flamands sont mieux rémunérés que les enseignants francophones. Ils hésitent donc à

venir enseigner en Fédération Wallonie-Bruxelles. La différence entre les régimes de congés des deux Communautés aggrave encore cette pénurie.

Le quatrième constat est que, dans les écoles francophones, les élèves suivent des cours de néerlandais, d'anglais ou d'allemand. Ces cours sont rarement donnés en immersion. Il faudrait peut-être commencer par revoir la manière dont l'élève apprend une langue à l'école, en insistant sur la pratique orale. C'est particulièrement vrai pour l'enseignement fondamental.

Enfin, le cinquième constat est que l'immersion comporte un certain nombre de risques. Tout d'abord, les cours, en tout cas les référentiels concernés, peuvent ne pas être correctement maîtrisés. Ensuite, les élèves issus de l'immigration dont la langue maternelle n'est pas le français risquent de perdre pied beaucoup plus rapidement parce qu'ils vivent, eux, une double immersion: l'apprentissage du français et celui de la langue en immersion.

Nous formulons plusieurs propositions.

La première proposition: s'il s'avère que l'immersion est effectivement la meilleure façon d'apprendre une langue, alors l'immersion doit être généralisée. L'immersion devrait être généralisée, et ce, dès l'enseignement fondamental. La pratique orale devrait être privilégiée. Il faut cependant tenir compte de deux dangers, cités dans mon dernier constat: l'enseignant risque de ne pas maîtriser les référentiels et les élèves dont la langue maternelle n'est pas le français risquent de perdre pied.

Deuxième proposition: pour éviter la concurrence entre écoles et pour mettre fin au marché scolaire, l'immersion doit pouvoir être organisée dans toutes les écoles. Cela éviterait également le phénomène de relégation dont il était question précédemment.

Troisième proposition: dans l'enseignement secondaire, les cours en immersion doivent obligatoirement être des cours généraux et non des cours à option – c'était le cas dans l'exemple que j'ai cité – afin d'éviter un tri des élèves sur cette base.

Quatrième proposition: l'immersion devrait être accessible à tout élève qui le souhaite. Si elle n'est pas généralisée – je peux comprendre les difficultés liées à une telle généralisation –, l'immersion devrait être accessible, éventuellement en priorité, aux élèves qui éprouvent des difficultés en langue.

Cinquième proposition: les cours de langue eux-mêmes devraient être prioritairement dispensés en immersion.

Enfin, sixième proposition, si le but est effectivement de maintenir le système de l'immersion, une réflexion doit être menée afin de trouver des solutions au manque de «*native speakers*».

4.5 Échange de vues

Mme Stéphanie Cortisse (MR). – Madame et Messieurs, une question me préoccupe dans la mesure où vous insistez tous les quatre sur le côté élitiste de l'enseignement en immersion. J'estime que c'est un peu caricatural. Cet aspect ne ressortait pas des auditions précédentes. Bien au contraire, les intervenants estimaient plutôt qu'il convenait de tordre le cou à ces idées préconçues. En tout cas, si l'enseignement en immersion était considéré comme élitiste au moment de son implantation, le jugement a évolué depuis dans la plupart des régions.

Je fais le tour des 150 écoles de mon arrondissement de Verviers et je relève de nombreux contre-exemples. Les écoles proposant actuellement un enseignement en immersion sont celles qui ont un ISE le plus faible. Je citerai l'exemple d'une école fondamentale qui possède un ISE de 7. D'après sa direction, son indice était plus élevé auparavant parce que l'école attirait des élèves de toute la région, qui venaient parfois de loin pour bénéficier de ce projet pédagogique, alors qu'aujourd'hui, ce sont les élèves du quartier, plutôt paupérisé, qui la fréquentent davantage. Et tout se passe très bien. Une école secondaire du réseau libre bien connue à Verviers connaît la même situation. Elle a un ISE de 4 et pratique l'enseignement en immersion en anglais.

Si votre constat était pertinent au départ, n'a-t-il pas évolué au fil des années? Vos affiliés vous rapportent-ils des observations en ce sens? J'ai entendu certains chiffres relatifs à l'enseignement fondamental. Il serait intéressant pour le groupe de travail de disposer des ISE de toutes les écoles qui organisent des cours en immersion dans l'enseignement fondamental et secondaire, ainsi que de leur évolution dans le temps. Nous en ferons la demande à l'administration. À vous entendre, le tableau est assez sombre actuellement. Constatez-vous cependant une évolution?

Mme Mathilde Vanderpe (Les Engagés). – Il est vrai que, comme l'a fait remarquer ma collègue, certaines contradictions apparaissent par rapport à ce que l'on a pu entendre lors d'autres auditions. Vous pointez tous l'argument de la concurrence. Monsieur Brüll, vous avez présenté des comparatifs de chiffres intéressants. Je suis aussi d'avis qu'une réelle analyse nécessite un travail plus fouillé de la part de l'administration. Aujourd'hui, à notre connaissance, il n'existe aucune étude qui fonde l'argument de la concurrence entre écoles. Disposez-vous de données susceptibles de soutenir cet argument, autres que les chiffres que vous avez présentés et les conclusions claires que vous en tirez?

Il y a, selon moi, matière à réflexion. Quand j'entends que certaines écoles créent des filières d'immersion pour attirer de nouveaux élèves, je pense qu'il faut tenir compte des différentes réalités des régions. En Wallonie picarde, pionnière dans ce domaine, les écoles d'immersion existent depuis dix à quinze ans. Je n'ai pas le sentiment qu'il s'agit d'un élément de concurrence et que des filières de ce type sont créées pour sauver des écoles. À Mouscron, qui est une commune à facilités, la situation est peut-être un peu différente. Quoi qu'il en soit, le constat selon lequel la création de sections d'immersion servirait à sauver des écoles ne correspond pas à mon ressenti. L'aspect concurrentiel est peut-être davantage présent à Bruxelles que dans des régions comme la Wallonie picarde.

Concernant l'aspect des ressources humaines, comme l'a appelé M. Brüll, nous avons clairement souligné la nécessité de la formation pédagogique des enseignants, y compris leur formation aux référentiels pour qu'ils puissent enseigner également en immersion. La question de la traduction de ces référentiels se pose aussi, nous l'avons abordée lors de la précédente audition.

Hier, la commission de l'Éducation de notre Parlement a voté le projet de décret relatif à l'organisation des jurys en charge des examens linguistiques et portant diverses mesures sur la capacité linguistique. Que pensez-vous de ce texte?

À l'origine, le décret du 7 février 2019 définissant la formation initiale des enseignants, porté par le ministre Marcourt, prévoit une année de spécialisation pour former les étudiants à enseigner leur discipline en immersion. Le décret du 2 décembre 2021 modifiant le décret du 7 février 2019 définissant la formation initiale des enseignants, porté par la ministre Glatigny, supprime cette année supplémentaire. Le groupe Les Engagés a déposé un texte pour réinstaurer cette année de spécialisation. Quel est votre point de vue sur la question? En effet, c'est un élément important, car, comme vous l'avez tous dit, à cause de la réforme des rythmes scolaires notamment, les écoles francophones sont en train de perdre leurs enseignants locuteurs natifs, qui retournent enseigner dans les écoles néerlandophones pour des raisons familiales.

Souvent, les enseignants en immersion sont très motivés et possèdent des capacités linguistiques très élevées; ils détiennent un diplôme de base généraliste ou disciplinaire, avec une compétence pédagogique. On sait qu'il est difficile de trouver de tels enseignants. Dès lors, quel est votre point de vue sur l'idée de leur appliquer un barème distinct? Je lance un peu un pavé dans la mare, mais c'est pour lancer le débat. Quelles seraient les pistes pour trouver ces enseignants d'un niveau élevé?

Monsieur Brüll, vous avez mentionné le SGI et les constats qu'il pose depuis de nombreuses années. S'agit-il d'un manque de volonté politique? Je m'interroge.

Selon M. Thonon, l'enseignement des langues de manière générale est un échec. Plusieurs personnes tentent de trouver des solutions. Vous êtes en contact avec les acteurs de terrain au quotidien. Quelles sont vos propositions pour inverser la tendance? Nous sommes bien évidemment ouverts à toutes les suggestions.

M. Kalvin Soiresse Njall (Ecolo). – Avec d'autres intervenants, nous avons déjà abordé la question de l'ISE et l'existence d'inégalités générées par l'immersion. Madame et Messieurs, j'aimerais revenir sur deux points en particulier.

Tout d'abord, pourrait-on instaurer l'immersion dans l'enseignement qualifiant? Il est tout de même particulier de constater qu'elle est actuellement réservée à un seul type d'enseignement. De votre point de vue syndical, si l'immersion

voyait le jour dans l'enseignement qualifiant, comment l'envisageriez-vous? Quels sont les freins? Quels avantages y verriez-vous?

Ensuite, que pensez-vous de la généralisation de l'immersion? Est-ce la solution idéale ou bien est-ce une utopie dans notre système? Il faut lier cette question à la situation, que vous avez décrite, des enfants, notamment à Bruxelles et dans les grandes villes, qui sont issus de familles où le français n'est pas la langue maternelle. En cas de généralisation, ne commencerait-on pas par l'enseignement maternel? Les enfants y ont en effet beaucoup plus de facilité à appréhender et maîtriser plusieurs langues.

M. Michaël Vossaert (DéFI). – Il est nécessaire d'avoir un débat contradictoire afin d'avancer sur le dossier relatif à l'apprentissage des langues par la méthode pédagogique de l'immersion.

Croyez-vous vraiment en cette méthode? Est-elle réaliste, selon vous? Vous avez mis en exergue certains éléments pour avancer, mais, en vous écoutant, on sent une forme de réticence.

Mes collègues ont insisté sur l'apprentissage dès le plus jeune âge, soit dès l'enseignement maternel. À ce moment de leur vie, les enfants ont une capacité d'apprentissage supérieure. Il faut en profiter pour l'apprentissage des langues étrangères. Cette piste vous paraît-elle réaliste?

Lors d'autres auditions, nous avons beaucoup parlé de la filière de l'enseignement qualifiant. Cette filière sert avant tout à apprendre un métier par la pratique. De même, la pratique favorise l'apprentissage d'une langue. Dès lors, serait-il utile de lancer un projet pilote d'apprentissage en immersion dans l'enseignement qualifiant?

Je reviens sur le recrutement. Quelles seraient, d'après vous, les recettes pour recruter des enseignants dans la filière de l'immersion? Vous avez souligné un point étonnant, Madame Henrard: le taux anormal de renouvellement des enseignants dans la filière de l'immersion. Avez-vous des chiffres permettant d'objectiver ce phénomène? Comment se manifeste-t-il?

Certains ont aussi mentionné la lourdeur administrative. Avez-vous des exemples, en ce qui concerne tant les directions que les enseignants? Cette lourdeur a des impacts sur l'attractivité de la filière et le recrutement. J'entends bien que les nouveaux rythmes scolaires ont aussi un effet négatif sur le recrutement.

Outre la généralisation de l'immersion, avez-vous d'autres pistes pour lutter contre les inégalités? Il existe d'ailleurs un débat contradictoire quant au fait de savoir si l'immersion engendre plus d'inégalités ou non. Une étude chiffrée pourrait nous éclairer à ce sujet.

M. Jean-Pierre Kerckhofs (PTB). – Étant donné mon passé de président de la CSC-Enseignement à Bruxelles, je n'ai pas été surpris par les positions syndicales sur l'immersion. Cela vaut la peine de creuser un peu plus le sujet et d'avancer sur cette question.

Au PTB, nous sommes un peu tiraillés au sujet de l'immersion, car deux éléments entrent en contradiction. Premièrement, nous sommes très attachés à la volonté d'avancer vers un enseignement des langues qui est efficace. Nous pensons que le bilinguisme – et même le trilinguisme, car il ne faut pas oublier la Communauté germanophone, même si elle est moins grande – est fondamental en Belgique. L'unité du pays est remise en question par certains et l'apprentissage des langues est un élément, parmi d'autres, qui permet de s'opposer à cette tendance.

Sur le plan de l'emploi, le bilinguisme et la connaissance d'autres langues sont des éléments cruciaux dans certaines régions. M. Thonon a bien fait de le dire: le fondement, c'est l'apprentissage des langues. En ce qui nous concerne, peu importe la méthode, pourvu qu'elle soit efficace. Je ne suis pas spécialiste de l'enseignement des langues ou de l'immersion. Cependant, sur la base des propos des spécialistes que nous avons entendus ici et des rapports que nous avons lus, il me semble que l'immersion est potentiellement une méthode adéquate pour l'apprentissage des langues. Nous y sommes donc spontanément plutôt favorables.

Par ailleurs, j'aimerais tout de même préciser que les prises de position des représentants syndicaux sont correctes. Je suis également d'accord avec Mme Vandorpe: il faut des études plus poussées sur le sujet. Le petit exercice qu'a fait M. Brüll est très intéressant.

Deuxièmement, l'immersion est une source de concurrence entre certaines écoles. Elle joue un rôle incontestable dans l'existence de ce qui est appelé le quasi-marché scolaire. Malheureusement, le renforcement du marché scolaire renforce les inégalités. À l'inverse des points que j'ai cités précédemment, celui-ci a donc plutôt tendance à nous rendre très critiques par rapport à l'immersion.

M. Fayt a dit que certaines écoles se servaient de l'immersion pour faire de la publicité pure et simple et il a raison. De notre côté, nous avons déjà proposé l'interdiction de la publicité pour les écoles, ce qui a été rejeté par les autres partis.

J'aimerais d'abord intervenir pour critiquer quelque peu les positions syndicales que j'ai entendues, notamment le fait que l'immersion ne serait pas adaptée aux enfants de milieux populaires. Nous avons peu de recul à ce sujet pour des raisons évidentes. L'immersion est peu présente dans les milieux populaires, mais les quelques académiques que nous avons consultés ont affirmé que celle-ci pouvait convenir aux enfants de ces milieux. Quelle est votre réaction par rapport à cela? Mme Henrard a fait référence à la Communauté germanophone, où il existe un bilinguisme français-allemand de fait. De même, au Luxembourg, la population est trilingue en luxembourgeois, français et allemand. Or, on ne constate pas que les personnes issues des milieux sociaux les plus défavorisés n'y sont pas bilingues ou trilingues. Les milieux scolaires peuvent potentiellement très bien s'accommoder de l'immersion.

J'en viens aux propositions de solutions. Le PTB privilégie les mesures visant à lutter contre les inégalités. Il n'y a que deux mesures possibles, qui sont radicales: soit nous interdisons l'immersion, soit nous la généralisons. L'interdiction, pour diverses raisons, ne me semble pas adéquate. Il serait très compliqué constitutionnellement de l'interdire et, en plus, elle est tellement développée qu'il n'est pas souhaitable de l'interdire. Il reste donc la généralisation. M. Fayt l'a envisagée et M. Thonon a affirmé que cette généralisation était en réalité impossible, ce qui est vrai, notamment en raison des différentes difficultés de recrutement.

Que pensez-vous d'une généralisation qui serait limitée, à la fois géographiquement et en termes de quantité de cours? Dans un premier temps, nous pourrions limiter l'immersion à Bruxelles et aux régions proches de la frontière linguistique et de la Communauté germanophone. De plus, en fonction des possibilités de recrutement, nous pourrions nous contenter d'une généralisation limitée pour la quantité de cours en immersion. Des spécialistes nous ont dit que, si 20 % des cours sont donnés en immersion, cela peut déjà être très efficace. Il est intéressant de réfléchir à cette piste qui permettrait de maintenir l'immersion en tant que méthode efficace pour apprendre la langue de l'autre. L'immersion est plus importante à Bruxelles et dans les régions proches de la Flandre et de la Communauté germanophone. Il convient de tenir compte à la fois de ces aspects et en même temps de lutter contre la concurrence. Ne pensez-vous pas que cette solution pourrait être adéquate?

M. Nicolas Janssen, président. – Je demanderai aux députés de se limiter à des questions et de ne pas formuler des prises de position. Cela a déjà été rappelé à plusieurs reprises.

Mme Fatima Ahallouch (PS). – Tout d'abord, concernant les enseignants, que vous représentez également, quelles sont les difficultés auxquelles est confronté un professeur qui atterrit dans une école d'enseignement en immersion? Comment peut-on améliorer le soutien envers ces enseignants? Quels sont les outils ou les ressources que nous pourrions offrir? La formation continue est-elle la solution, ou est-ce plutôt l'accompagnement pédagogique? On a aussi abordé le problème de la cohésion au sein de l'équipe pédagogique et la difficulté du travail collaboratif. Avez-vous des suggestions pour améliorer ces points?

Ensuite, les académiciens que nous avons consultés étaient unanimes quant à l'intérêt pédagogique de la filière en immersion linguistique. Concernant cet aspect pédagogique, le taux d'abandon m'inquiète: que deviennent les élèves qui quittent la filière immersive? J'avais déjà questionné ces chercheurs, mais ils n'avaient visiblement pas relevé cette inquiétude. Peut-être n'avons-nous pas mesuré cet aspect correctement, ou inspecté la situation sous le bon angle. Ces témoignages du terrain me sont aussi parvenus. Je viens de Mouscron, qui compte plusieurs écoles organisant un enseignement en immersion, et j'ai été moi-même enseignante. J'entends souvent parler de l'abandon, qui m'interpelle particulièrement.

Je rejoins mon collègue concernant l'intérêt de l'immersion. Quelle serait la mesure prioritaire à prendre pour parvenir à améliorer la maîtrise des langues par tous? Quelle est la pertinence de la cohabitation des deux approches, à savoir la généralisation des projets en immersion et le renforcement des langues dans le tronc commun? Quelle est votre position à cet égard?

Par ailleurs, les professeurs Philippe Hiligsmann et Piet Van de Craen, que nous avons auditionnés, ont souligné l'existence d'un biais socio-économique. Une partie de l'explication a été fournie: au début, les écoles gardent presque tous les élèves, puis elles se permettent de procéder à une sélection. Une étude à plus long terme pourrait apporter un éclairage. Nous avons constaté cette corrélation sur le terrain. À Mouscron, une école qui a développé l'enseignement en immersion était pourtant prête à fermer ses portes, faute d'élèves. Ensuite, une école d'un autre réseau a également développé un enseignement en immersion.

Lors de mes visites dans les écoles, j'ai également remarqué que les élèves qui s'en sortaient moins dans les écoles en immersion se voyaient conseiller une autre école, qui propose quelques heures de langue en plus, par exemple, afin de trouver une solution intermédiaire entre l'immersion et l'enseignement classique. Encore une fois, ce sont des cas particuliers.

Ce que vous venez de dire n'est pas le résultat d'une thèse, mais vous nous avez donné des chiffres globaux qui nous éclairent sur cette corrélation. La question que je me pose est la suivante: comment sortir de là? Si l'immersion a un intérêt pédagogique, comment réduisons-nous ce biais socio-économique de sélection des élèves? C'est l'une de mes principales interrogations.

M. Joseph Thonon. – Madame Cortisse, vous mentionnez une école de Verviers qui possède un ISE de 4 et qui est en immersion. La totalité de l'établissement est-elle en immersion ou existe-t-il une filière classique dans l'école? En effet, lorsque les deux options existent dans une école, un tri entre les jeunes s'opère au fur et à mesure de l'année. Des élèves qui étaient dans la filière immersive sont transférés vers la filière classique. L'école peut donc présenter un ISE relativement bas si des élèves sont dans une filière classique. Il existe une différence d'ISE entre les élèves de la filière classique et ceux de la filière immersive, c'est indiscutable.

Plusieurs députés se questionnent à juste titre sur l'enseignement des langues. La question est effectivement fondamentale. Essayons-nous de l'améliorer pour tous ou privilégions-nous une filière qui ne s'adresse qu'à quelques-uns? Je plaide pour un tronc commun jusqu'à 15 ans, moyennant une amélioration de l'enseignement des langues. Je ne suis pas un expert en la matière, mais des solutions existent pour améliorer l'enseignement des langues. Dans un premier temps, il convient de définir ce que l'on entend par «vraie immersion». Dans notre système éducatif, une filière en immersion implique que des cours sont dispensés dans une langue étrangère. Toutefois, si je pars en immersion dans un pays étranger, comme l'Italie, je serai complètement immergé dans l'italien. Je serai motivé pour le parler, notamment le soir, lors de mes sorties. Dans ce cas, il me semble que l'on peut parler de vraie immersion. Cela n'a rien à voir donc avec ce que l'on entend par «immersion» dans notre système éducatif. La mise en œuvre d'échanges linguistiques au sein de nos écoles serait donc peut-être judicieuse. Les étudiants du programme «Erasmus+» qui partent dans un pays étranger pendant quelques semaines perfectionnent leur apprentissage de l'anglais ou du néerlandais. Évidemment, des échanges linguistiques liés au néerlandais seraient plus faciles à organiser étant donné la proximité des locuteurs de la langue.

Monsieur Kerckhofs, il serait effectivement idéal que les rhétoriciens s'expriment dans les deux langues nationales. Toutefois, privilégier la filière immersive n'aboutira pas à ce résultat. Je suis pour une amélioration du système éducatif des langues, en cohérence avec les mesures proposées dans le Pacte pour un enseignement d'excellence, mais en essayant de réduire la taille des classes. Même si cette réduction a un coût, le nombre d'élèves dans une classe est un critère fondamental pour le bon apprentissage de langues. Dans le cadre d'un cours, nous devons privilégier le langage oral, faire parler les élèves le plus possible et améliorer les échanges linguistiques. Nous devons jouer sur ce point et commencer l'apprentissage des langues dès la troisième année maternelle, mais pas nécessairement en immersion.

Une question m'a beaucoup amusé. Faut-il créer un barème supérieur pour convaincre les enseignants néerlandophones – qui sont mieux payés que leurs collègues francophones – de venir travailler en Fédération Wallonie-Bruxelles? Nous réclamons le barème salarial 401 pour tous les enseignants qui vont travailler de la première année maternelle à la troisième année secondaire. Voyons si ce gouvernement ou le suivant acceptera de toucher au barème. Ce serait étonnant, car cela nous est refusé depuis une trentaine d'années. Je suis néanmoins content d'entendre que l'idée de modifier ce barème n'est pas taboue. Cela étant, convaincre les enseignants en immersion linguistique de venir travailler en Fédération Wallonie-Bruxelles avec un barème supérieur n'est pas la solution. Certes, ce système pourrait fonctionner pour certains d'entre eux, mais si c'est l'unique chose à même de les motiver, ce n'est pas la bonne solution.

Madame Vandorpe, nous avons donné un avis positif sur la simplification des jurys linguistiques et abaissé quelque peu les exigences dans certains domaines. La CGSP-Enseignement était globalement favorable à la philosophie du projet.

À la question de savoir si l'apprentissage dans une langue étrangère peut améliorer significativement la pratique des langues dans l'enseignement qualifiant, je répondrai par la négative. Quand un élève suit un cours pratique ou un cours de sciences dans une langue étrangère et qu'il ne pratique plus la langue en rentrant chez lui, peut-on vraiment parler d'un système efficace? Je ne le pense pas, même si je ne suis pas un spécialiste de la question. Certains de mes collègues auront peut-être un avis différent.

Mme Catherine Henrard. – Lorsqu'il est question du caractère élitiste de l'enseignement en immersion, il s'agit surtout de l'avantage dont bénéficient les élèves qui ont des facilités pour étudier. En effet, l'immersion pose une double difficulté, surtout dans l'enseignement secondaire: par exemple, les termes employés dans le cadre d'un cours d'histoire dispensé en immersion ne sont pas toujours faciles à retenir. L'ISE joue également un rôle: il est parfois plus difficile, pour des élèves qui doivent déjà apprendre le français, de s'immerger dans une troisième langue. Bien entendu, le fait d'être un «bon élève» n'est pas nécessairement lié à l'ISE.

En ce qui concerne le jury linguistique, nous avons également remis un avis favorable en raison de la simplification proposée. Quant à l'idée d'un barème distinct pour les enseignants donnant des cours en immersion, nous prôtons, nous aussi, l'instauration du barème 401 pour tous les enseignants, de l'école maternelle jusqu'au degré inférieur de l'enseignement secondaire. Il serait injuste que les enseignants en immersion reçoivent un traitement de faveur, d'autant plus qu'ils sont déjà privilégiés. En effet, une circulaire permet aux enseignants en immersion nommés dans une autre Communauté de bénéficier d'un congé pour mission afin de donner cours dans l'enseignement francophone, tout en conservant leurs droits statutaires et leur traitement. Bien entendu, cet avantage ne s'applique pas aux enseignants engagés à titre temporaire.

Par ailleurs, si nous soutenons le développement du bilinguisme, nous estimons que la généralisation de l'immersion n'est pas souhaitable et qu'il faut privilégier la liberté individuelle. Ainsi, il serait extrêmement difficile pour un réfugié de devoir apprendre trois langues en même temps. Toutefois, nous croyons en ce projet d'immersion, parce que nous y voyons des résultats positifs, c'est indéniable!

Pour répondre à la question de M. Vossaert concernant la lourdeur administrative, cette dernière n'est pas l'apanage des enseignants en immersion, qui ont la possibilité de reprendre l'enseignement dans leur rôle linguistique. La lourdeur administrative touche l'ensemble des enseignants: le DAccE, les plans de pilotage, un portfolio qui va arriver... Les enseignants sont submergés de toutes parts. Nous voudrions qu'ils puissent avant tout enseigner, redevenir des maîtres d'école qui transmettent leur matière.

Pour un professeur en immersion en néerlandais, une bonne maîtrise du français est nécessaire pour enseigner dans une école francophone. En arrivant dans cette dernière, on lui assigne des classes «*cocooning*» puisque, les études le montrent, les enfants qui suivent les cours en immersion sont beaucoup plus fatigués que les autres. Les enseignants en immersion se retrouvent dès lors parfois un peu seuls dans les équipes pédagogiques, surtout dans l'enseignement secondaire. Cela se passe mieux dans l'enseignement fondamental, car les enseignants en immersion travaillent généralement en collaboration avec une institutrice francophone.

M. André Brüll. – Certains constats peuvent apparaître contradictoires et soulèvent des questions. Je pense qu'il y aurait lieu de demander au SGI ou à l'administration de procéder à des analyses complémentaires sur la base des données existantes. J'ai été très surpris de constater que les «*Indicateurs de l'enseignement*» contenaient très peu d'informations sur l'immersion. C'est incompréhensible. Pour avoir une image plus claire et plus complète de l'immersion, des analyses complémentaires sont nécessaires.

Vous avez cité la possibilité de mener des études sur le plus long terme. Il serait en effet intéressant d'analyser le parcours des élèves; cela ne me semble pas impossible, c'est une question de choix et de volonté. J'ai moi-même procédé facilement à une analyse des ISE dans l'enseignement secondaire en immersion en croisant des données disponibles publiquement et à jour, publiées sur le site www.enseignement.be – je pouvais difficilement trouver une source plus officielle. Ce n'est peut-être pas une analyse rigoureusement scientifique, mais les résultats sont assez parlants.

En ce qui concerne en particulier l'élitisme, les effets de concurrence et les raisons qui poussent à la création de la filière, j'ai interrogé mes collègues qui sont au plus proche du terrain. Lors d'un débat organisé lundi par la CSC-Enseignement avec l'équipe des permanents, le collègue de Wallonie picarde a cité des exemples concrets qui confortent tout à fait mes propos. Autrement, j'aurais été plus prudent. Les informations que je vous ai présentées correspondent aux

témoignages des professionnels des différentes régions. Cela ne signifie pas que c'est systématique. Je ne veux pas non plus être caricatural, car je suis persuadé que des établissements construisent des projets tout à fait positivement afin de répondre à des besoins.

Ne vous méprenez pas: la présentation que j'ai faite n'est pas une opposition à l'immersion. Pourquoi la CSC-Enseignement ou moi personnellement nous opposerions-nous à l'immersion? Ce serait ridicule. Ce qui apparaît, c'est que, comme d'autres pédagogies actives et originales sans doute extrêmement intéressantes et enrichissantes pour les enseignants comme pour les élèves, l'immersion est utilisée de manière à servir le marché scolaire. Ici, j'envisage l'immersion à travers le prisme du marché scolaire: chaque innovation pédagogique, chaque progrès est utilisé pour aller chercher des parts de marché. C'est une réalité incontestable.

Par rapport à la FIE, un projet qui semblait intéressant a été abandonné. Pourquoi? Il paraissait pourtant utile, permettant d'élargir la base du recrutement. Or, le recrutement d'enseignants qui répondent vraiment au profil souhaité est l'un des éléments les plus problématiques du développement de l'immersion.

En ce qui concerne le barème, la CSC-Enseignement n'est pas demandeuse: ce serait ouvrir une boîte de Pandore. Plutôt que de viser des catégories particulières du personnel, nous souhaitons travailler sur la valorisation barémique de l'ensemble de celui-ci, en vue de l'application de la réforme de la FIE dès la rentrée prochaine.

Une question intéressante est celle de l'instauration de l'immersion dans l'enseignement qualifiant. Je ne comprends pas, et cela me choque, que des expériences d'immersion n'aient pas été organisées dans l'enseignement qualifiant. Nous parlons de le revaloriser depuis des dizaines d'années et une série de réformes difficiles vont être mises en œuvre, avec un cadrage de l'offre. Pourquoi, dans ce mouvement de revalorisation de cet enseignement, ne permet-on pas aussi le développement d'expériences d'immersion? J'estime que cela devrait se faire et je ne comprends pas pourquoi ce n'est pas déjà le cas.

Vous me direz que c'est sans doute contradictoire. Comme je le disais, nous ne sommes pas opposés à l'enseignement en immersion en tant que tel, mais plutôt à l'usage qui en est fait. L'immersion est une méthode pédagogique intéressante. Pourquoi dès lors ne pas l'implanter également dans l'enseignement qualifiant? Sans vouloir privilégier certaines filières, il existe certains secteurs, comme l'hôtellerie, où la maîtrise des langues est un atout essentiel. Bien sûr, il existe des cours de langues dans l'enseignement qualifiant, qui ont même été intensifiés. Mais si nous voulons donner des lettres de noblesse à l'enseignement en immersion et convaincre qu'il n'est pas réservé à une élite, faisons en sorte de l'étendre à l'enseignement qualifiant et d'en faire bénéficier des populations scolaires moins favorisées. Je n'ai aucun préjugé et je ne pense pas que l'immersion ne conviendrait pas à des publics moins favorisés, bien au contraire. Je regrette que les expériences menées actuellement n'aillent pas dans ce sens.

Le biais socio-économique n'est pas lié à l'immersion elle-même, mais plutôt à l'utilisation qui en est faite sur le marché scolaire. Les outils pour soutenir l'immersion que vous citez, Madame Ahallouch, ont été évoqués par le SGI. Je n'aurais personnellement pas envie de choisir. Des outils doivent être fournis et une formation professionnelle continue, ciblée sur ce type d'apprentissage, doit être organisée et valorisée. Un accompagnement pédagogique est également nécessaire. Ces démarches ne sont pas incompatibles et ne sont pas nécessairement très coûteuses. Je ne comprends pas pourquoi tout cela n'a pas été développé et mis en œuvre plus tôt. Est-ce dû à un manque de volonté ou ne sait-on pas par où commencer? Je m'interroge.

Enfin, je voudrais revenir sur un élément important. Une généralisation de l'immersion est-elle une utopie? Oui, ou en tout cas, ce n'est pas réaliste, puisque nous peinons déjà à répondre à l'offre actuelle. Nous rencontrons d'importantes difficultés pour organiser une immersion qui réponde vraiment aux critères de qualité. Une généralisation massive est donc totalement irréaliste. En revanche, une généralisation limitée, plus réaliste, mérite peut-être réflexion. Je dirais que si l'on veut étendre l'immersion, un cadrage est nécessaire et c'est ce qui fait défaut aujourd'hui. À l'heure actuelle, si une école a un projet d'immersion, elle peut se lancer sans contraintes, hormis un avis de l'organe de concertation sociale. Je ne comprends pas. Pour l'enseignement qualifiant, par exemple, l'ouverture des options est clairement cadrée. Il me semble qu'il serait plus réaliste, pour développer l'immersion, d'avoir une gouvernance qui privilégie, par exemple, les ouvertures dans l'enseignement qualifiant.

Mesdames et Messieurs les Députés, si cela vous paraît opportun, vous avez la possibilité de prendre des mesures qui permettent de piloter l'ouverture prochaine des options en immersion et d'éviter ainsi un marché scolaire débridé, dans

lequel chacun peut prendre l'initiative, parfois pour de bonnes raisons, mais trop souvent pour de moins bonnes. Voilà une démarche à laquelle le Parlement devrait réfléchir.

M. Emmanuel Fayt. – Je me contenterai de revenir sur quelques éléments. Concernant la différence barémique, je rejoins mes collègues. D'un point de vue syndical, je vois mal certains enseignants être favorisés par rapport à d'autres. Les syndicats réclament un barème unique pour tout le monde. Si chaque enseignant vient réclamer sa petite augmentation barémique, cela ouvrirait non seulement une boîte de Pandore – pour reprendre les termes de M. Brüll –, mais cela créerait une inégalité entre les membres du personnel de l'enseignement. Nous ne le souhaitons pas.

M. Vossaert a posé une question, restée jusqu'ici sans réponse. Elle a trait à l'apprentissage dès l'enseignement maternel. Une étude qui émane de l'UFAPEC pointe une difficulté. Il est vrai que l'enfant apprend plus facilement plusieurs langues dès le plus jeune âge; cet apprentissage peut néanmoins poser certains problèmes, notamment dans la détection de troubles du langage. C'est un aspect dont il faut tenir compte. La pratique simultanée de plusieurs langues peut masquer certains problèmes chez des enfants, pouvant hypothéquer la suite de leur parcours scolaire.

Je reviens sur la généralisation de l'immersion, car c'est moi qui, tout à l'heure, ai évoqué cette possibilité. Une généralisation, oui! Pourquoi pas? Mais, elle requiert une condition importante et expresse: une étude doit être réalisée pour analyser si l'immersion est effectivement la meilleure façon d'enseigner les langues. Ce n'est qu'à cette condition, remplie, qu'une généralisation de l'immersion est envisageable. Par ailleurs, la généralisation est une utopie en raison de la pénurie, notamment de professeurs de langues.

J'ai expliqué cette pénurie par la différence de barème entre les néerlandophones et les francophones. J'ai également expliqué que la différence entre Communautés est accentuée par les nouveaux rythmes scolaires. Ceux-ci sont en effet différents en Communauté flamande, en Communauté germanophone et en Communauté française. La généralisation de l'immersion est une utopie, mais il faudrait peut-être créer des groupes de réflexion pour déterminer comment y arriver s'il s'avère que c'est la meilleure solution pour apprendre les langues.

M. Joseph Thonon. – Monsieur Vossaert, concernant le taux de renouvellement chez les enseignants en immersion, l'échantillon analysé dans le cadre de l'enquête montre que trois enseignants par école changent d'établissement sur une période de trois ans. Dans l'enseignement secondaire, 28 enseignants ont changé d'établissement sur une période de 19 ans. Ce chiffre représente le sommet de la courbe. Il serait dès lors intéressant d'évaluer si cette tendance est plus marquée dans l'enseignement en immersion que dans l'enseignement ordinaire, où le taux de renouvellement est également élevé.

Monsieur Kerckhofs, selon moi, l'enseignement en immersion est adapté aux enfants issus de milieux populaires. Il n'y a aucune raison de penser que cette méthode ne leur conviendrait pas. Le problème réside dans l'encadrement de l'enfant lorsqu'il rentre chez lui. Dans ce domaine, ce qui est vrai pour l'enseignement en immersion l'est aussi pour l'enseignement ordinaire.

Quant à une généralisation de l'immersion pour 20 % des cours, j'ignore ce que cette mesure pourrait apporter à l'enseignement des langues. La question devrait être posée à un spécialiste.

M. Jean-Pierre Kerckhofs (PTB). – Je n'ai pas entendu de réponse à une question posée par Mme Ahallouch et relative aux taux d'abandon. Madame et Messieurs, avez-vous des éléments concrets à mettre en avant à ce sujet?

M. André Brüll. – Nous ne disposons pas de statistiques générales, mais de témoignages sur des cas précis. Nous avons repris le nombre d'élèves année par année et nous constatons que le nombre d'abandons, sans en connaître les raisons, est objectivement élevé. Je parle ici d'expériences issues de l'enseignement primaire en particulier. Voilà quelque chose qui pourrait, sans grande difficulté, faire l'objet d'une demande d'analyse plus fouillée, soit par l'intermédiaire des «Indicateurs de l'enseignement», soit par d'autres analyses de l'administration.

M. Joseph Thonon. – J'ajoute que le rapport d'inspection renseigne les chiffres du taux de renouvellement des professeurs et des élèves, mais il s'agit uniquement de la proportion d'élèves en immersion par rapport à celle des élèves ordinaires. Nous ne disposons donc pas de données sur le taux de renouvellement des élèves à l'intérieur de l'immersion.

Par ailleurs, le travail collaboratif est l'une des solutions proposées par les inspecteurs pour lutter contre l'isolement des professeurs en immersion dans l'enseignement fondamental, mais il est rendu compliqué en raison de la concurrence entre la filière classique et la filière immersive. Cette concurrence ne favorise pas un travail d'équipe.

20 Annexe 5

5 Auditions du mercredi 12 avril 2023: Fédérations de pouvoirs organisateurs et Wallonie-Bruxelles Enseignement

5.1 Audition de M. Julien Nicaise, administrateur général de Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE)

M. Julien Nicaise. – Je commencerai par contextualiser l’immersion par rapport à WBE. Nous organisons directement 69 écoles en immersion, dont 36 dans l’enseignement fondamental et 33 dans l’enseignement secondaire, soit à peu près 23 % de l’offre totale sur l’ensemble de la Communauté française. Une particularité est que nous avons lancé la double immersion en 2021 avec le soutien de Jean-Luc Crucke et de Caroline Désir notamment, à Frasnes-lez-Anvaing, à la suite du projet d’école bilingue que les recteurs Englert et Pauwels avaient lancé. À la rentrée 2023, nous ouvrirons une deuxième école en double immersion à l’Athénée royal Verdi.

Nous allons poursuivre la double immersion à l’athénée royal Lucienne Tellier à Frasnes-lez-Anvaing. Les premiers élèves en double immersion arriveront en troisième secondaire l’année prochaine. Et nous ouvrons aussi l’immersion néerlandaise à l’Athénée royal Jean Absil, à Etterbeek. Pendant vingt ans, l’établissement a refusé d’organiser l’immersion, en sachant que cela allait lui faire perdre des élèves. Il passe toutefois le cap cette année. Je pourrai également vous fournir des informations sur ce changement.

Je rappellerai par ailleurs quelques éléments. Premièrement, l’enseignement en immersion est une formidable innovation pédagogique, mais son organisation et ses perspectives nous confrontent à de très grands paradoxes. Aujourd’hui, nous avons près de 35 années de recul sur l’immersion. En 1989, Robert Briquet a ouvert la première école d’immersion à l’école communale Léonie de Waha à Liège. C’était un pionnier. Aujourd’hui, nous sommes à peu près à 300 établissements.

Nous sommes un des rares systèmes éducatifs à avoir misé sur l’immersion, même si elle reste très marginale et minoritaire au regard du nombre d’établissements. Beaucoup d’initiatives – privées et non généralisées – dans les pays étrangers ont vu le jour. Pour les plus anciens, rappelez-vous, au début des années 2000, les initiatives que l’Europe avait prises pour essayer de pousser les différents pays à organiser l’enseignement en immersion. Cela s’est fait *grosso modo* à la même époque que la création des voyages «Erasmus». Voyez le résultat 25 ans plus tard pour le programme «Erasmus». Nous ne pouvons pas poser le même constat pour l’immersion. Cela s’explique aussi par le fait que les différents systèmes éducatifs sont confrontés aux mêmes problèmes, même si nous faisons face à des choix politiques différents.

Aux Pays-Bas, par exemple, il ne s’agit même plus d’une immersion en anglais, mais d’une imposition: l’anglais est obligatoire dans l’ensemble des écoles secondaires. Plus aucune université ne donne cours en néerlandais. Le choix qui a été fait est extrêmement fort. À l’autre extrémité, en Flandre, le ministre de l’Éducation refuse que les cursus de l’enseignement supérieur soient donnés en anglais. Un autre exemple: la Suisse. Pendant très longtemps, elle a refusé d’organiser de l’enseignement en immersion, notamment pour des questions d’inégalités. Aujourd’hui, plusieurs cantons, surtout ceux bilingues, essaient de s’y mettre, mais rencontrent les mêmes difficultés que nous.

Certes, nous avons 35 ans de recul, mais nous ne disposons que de peu d’études et d’éléments comparatifs sur le sujet. Les évaluations externes nous permettent de constater de manière générale que les élèves en immersion n’ont pas de difficultés, voire que leurs résultats sont en moyenne sensiblement supérieurs à ceux des élèves qui apprennent en langue française. Est-ce dû au type de public concerné? Je pense en effet qu’il s’agit d’un public privilégié. En observant le profil sociologique des élèves des 69 écoles dont je vous ai parlé, on s’aperçoit qu’il s’agit d’un public davantage favorisé. Parallèlement, nous constatons que certaines expériences menées dans des quartiers défavorisés, voire très défavorisés, fonctionnent très bien. Je pense notamment à l’Athénée Lucie Dejardin, situé dans le bas de la commune de Seraing, où l’immersion donne de bons résultats. Plus près d’ici, je citerai l’Athénée Andrée Thomas à Forest, où des classes d’immersion sont suivies par un public majoritairement défavorisé ou issu des classes sociales les moins nanties.

L’année 2007 est particulière, puisque c’est celle du vote du décret relatif à l’enseignement en immersion linguistique. Jusque-là, l’immersion était organisée de manière dérogatoire. Avec ce décret, elle est désormais organisée selon un cadre décréteil. À partir de 2007, à l’initiative du ministre Christian Dupont, le cadre est donc élargi. Le choix effectué à l’époque par le législateur et le système éducatif est assez paradoxal: non seulement on pousse à organiser l’enseignement en

immersion, mais on élargit fortement les possibilités pour l'organiser. On observe alors des écarts dans le nombre d'heures données d'une école à l'autre. Certaines écoles sont dites immersives alors qu'elles dispensent deux fois moins d'heures de cours en immersion que d'autres. De la même manière est inventée en 2007 l'immersion tardive, une particularité purement belgo-francophone qui n'existe à ma connaissance nulle part ailleurs. Il s'agit, sur un plan purement pédagogique, d'une immersion assez particulière au regard de ce que les experts en faveur de l'immersion nous expliquent. Il existe cependant des initiatives d'immersion tardive très intéressantes et qui fonctionnent.

De manière plus large, la question de l'équité au sein de notre système éducatif se pose également. J'ai parlé de l'indice socio-économique; nous devons aussi le regarder de façon plus large. Aujourd'hui, sur 3 000 écoles, 300 pratiquent l'immersion. Cela signifie que cette initiative pédagogique s'adresse en fait à très peu d'élèves, ce qui doit nous questionner sur son avenir et sur une possible généralisation ou pas. Vous constaterez que je vais rapidement conclure qu'il est parfaitement illusoire d'imaginer qu'on puisse généraliser l'immersion.

Les questions qui se posent aujourd'hui sont, en grande partie, les mêmes que celles qui se posaient à l'époque du décret de 2007. Entre-temps, nous disposons de toutes les ressources concernant les résultats des élèves. J'en ai déjà dit un mot. Depuis plusieurs années, notre attention est attirée sur le fait que les élèves en immersion réussissent bien les épreuves externes, mais les inspecteurs attirent aussi régulièrement l'attention sur certaines situations comme la maîtrise de certains termes techniques de la langue française en enseignement secondaire. Nous devons être attentifs à tout ce qui concerne les cours de sciences et de mathématique souvent – mais pas systématiquement – choisis pour être donnés dans la langue cible.

Nous subissons évidemment la pénurie et nous peinons à trouver des titres requis. Je voudrais toutefois nuancer: la tension est un tout petit peu moins forte en ce qui concerne la langue anglaise en comparaison de la langue allemande ou de la langue néerlandaise. Cela ne signifie pas pour autant que c'est facile en anglais, mais nous ressentons moins de difficulté. Pour nous, le lien qui est fait aujourd'hui avec les rythmes scolaires n'est pas établi, puisque nous avons déjà beaucoup de difficultés à recruter les enseignants en langues étrangères ou nationales autres avant le changement des rythmes.

Nous surveillons cette situation avec attention, puisque nous ne sommes que dans la première année d'application des nouveaux rythmes scolaires. Nous devons voir si certains enseignants, *a priori* flamands ou germanophones, nous quittent pour ces raisons. À l'inverse, d'autres nous disent que leurs enfants sont grands et que cela les arrange d'avoir des vacances scolaires différées par rapport au reste de leur Communauté. Selon moi, il y a donc à boire et à manger. À mon avis, c'est un élément qu'on ne pourra juger que d'ici quelques années.

Après 35 ans, les problèmes sont toujours les mêmes. Il n'est toujours pas simple de trouver des outils pédagogiques pour aider les enseignants. Bien sûr, une mise en réseau permettant d'échanger les bonnes pratiques est possible et nous y travaillons dans nos établissements. Il faudrait réfléchir à étendre cette pratique à l'ensemble de la Communauté.

Le paradoxe est que nous avons permis un système qui, pour fonctionner, doit plus ou moins se nourrir d'enseignants que nous ne formons pas nous-mêmes, puisque toutes nos écoles en immersion cherchent en priorité des locuteurs natifs. Il ne s'agit plus d'une question politique, mais sociétale. D'abord, nous subissons une pénurie d'enseignants qui nous empêche de trouver en suffisance des enseignants en langue. Mais de toute façon, nous préférons ne pas engager dans nos écoles en immersion les enseignants que nous formons, ou alors seulement comme deuxième choix si nous ne trouvons pas de locuteur natif. Il y a là un vrai paradoxe irréconciliable. Nous ne pourrions pas faire venir demain par centaines ou par milliers des enseignants, notamment flamands, qui font face à une pénurie encore plus grave que chez nous.

5.2 Audition de Mme Laetitia Bergers, directrice pour l'enseignement fondamental du Secrétariat général de l'enseignement catholique (SeGEC), et de Mme Pascale Prignon, directrice adjointe pour l'enseignement secondaire du SeGEC

Mme Laetitia Bergers. – Conformément à ce que vous aviez proposé, mon exposé sera constitué de trois parties. Je présenterai d'abord un état des lieux bref de l'immersion dans l'enseignement fondamental; ensuite, des constats, des questions et des pistes sur le fond; enfin, des constats, des questions et des pistes sur la forme.

En ce qui concerne l'état des lieux dans l'enseignement fondamental, environ 10 % de toutes les écoles – soit 194 écoles –, tous réseaux confondus, organisent un enseignement en immersion. Sur ces 194 écoles, 126 écoles – soit 64 % – proposent de l'immersion en néerlandais, 58 % en anglais et 6 % en allemand. Sur la base des chiffres de 2019, dans les écoles fondamentales du réseau libre, 48 écoles sur 810 – soit 6 % – organisent un enseignement en immersion. Parmi elles, 5 % proposent de l'immersion en anglais et 33 % en néerlandais. Pour l'anglais, nous représentons 9 % de l'offre totale de l'immersion; la problématique touchera donc davantage nos homologues des autres réseaux.

En ce qui concerne les écoles du réseau libre fondamental, sur la base des chiffres de 2019-2020, sur les 48 écoles libres, 42 écoles proposent un enseignement immersif en néerlandais, 5 en anglais et une en langue des signes. Le graphique montre la courbe de progression des projets d'école en immersion. Nous constatons une augmentation progressive, mais pas massive, sur les 23 dernières années. Sur le plan des formations et de l'accompagnement, nous faisons ce que nous pouvons avec le peu de moyens ciblés dont nous disposons en langues modernes, en particulier en immersion. Nous proposons tout de même des formations en école, des formations répondant à des besoins personnalisés, ainsi qu'un accompagnement ciblé lié aux contrats d'objectifs.

À propos des pistes, des constats et des questions de fond, j'aborderai pour démarrer l'amélioration de l'apprentissage de la langue cible. Nous nous sommes basés sur une recherche menée conjointement par l'UCLouvain et l'UNamur en 2019 et qui fait état des bénéfices que retirent les élèves du travail sur la langue cible. Que retenir de cette recherche? En quelques mots: plusieurs effets positifs sont mesurés en immersion, mais ils ne sont pas nécessairement dus à l'immersion en tant que telle. Il y a évidemment un gain pour la langue cible, même si les effets sont aléatoires en fonction du nombre de périodes allouées à cette dernière. Il n'y a pas d'effets négatifs sur la maîtrise du français, pas d'effets observables sur le fonctionnement cognitif et l'acquisition des matières est au moins égale à la filière francophone.

Concernant les pistes, nous mettons en évidence un apprentissage explicite de la langue, nécessaire pour progresser également dans la langue cible. Idéalement, le système linguistique de la langue immersive sera mis en comparaison avec la langue de scolarisation. Pour ce qui est du deuxième point, il s'agit de garantir l'acquisition des concepts pour tous. L'immersion est certes un plus pour les élèves du point de vue de la langue cible, mais il s'agit aussi de garder en ligne de mire les missions de l'école, à savoir préparer les élèves au CEB, faire en sorte qu'ils apprennent, maîtrisent, approfondissent la langue de scolarisation et développent l'intérêt pour la connaissance d'autres langues. Ils doivent être amenés à les utiliser pour communiquer.

Nous nous basons sur le modèle des plurilittéracies, qui vise à faciliter le transfert de l'apprentissage d'une langue à l'autre et d'une matière à l'autre. Il s'agit de permettre à l'élève de vivre la métacognition dans sa langue la plus forte et d'avoir des appuis dans celle-ci pour que la langue n'empêche pas l'acquisition des concepts. Il est nécessaire d'avoir une bonne connaissance de la langue de base pour intégrer un vocabulaire spécifique dans la deuxième langue.

Concernant l'évaluation, nous proposons non seulement d'intégrer les langues modernes dans le CEB, mais aussi de prévoir de manière structurelle une évaluation particulière pour les écoles en immersion. En termes d'équité, si la décision du néerlandais ou de l'allemand pour tous est prise, cela équilibrera légèrement la question. Nous devons nous questionner à long terme sur la possibilité de proposer un nombre de périodes en langues modernes suffisant pour tous les élèves. Sur le fond, le SeGEC est d'avis qu'une ligne de conduite plus claire doit être établie en termes de didactique de l'immersion, avec une formation adéquate et des outils spécifiques.

En outre, les écoles organisant l'immersion linguistique en anglais seraient sans doute plus attrayantes. En cas de maintien de l'immersion en anglais, nous nous écarterions de l'argument du parcours pour tous prôné par le tronc commun. Dissocier la première langue moderne de la langue de l'immersion semble contraire à l'apprentissage. Nous ne pouvons pas dissocier l'explicite de l'implicite. Les données laissent penser que le niveau en langue cible des élèves en immersion n'est pas toujours excellent et supprimer le cours de langue n'améliorerait pas la situation. Si, d'ici à 2027, nous devons faire un choix entre le néerlandais et l'allemand pour la langue nationale, qu'en sera-t-il de l'anglais? C'est une des questions qui nous préoccupe actuellement.

Par ailleurs, l'apprentissage précoce des langues en première et en deuxième années primaires – qui s'organisait sans cadre légal – a été remplacé par l'éveil aux langues. Période transitoire d'un an, disparition en septembre 2023... Approximativement 42 de nos écoles sont concernées. Si l'idée est d'entamer l'apprentissage de la langue moderne le plus tôt possible avec l'apprentissage de la langue immersive, il faudrait permettre l'apprentissage précoce des langues. Cela

pose néanmoins la question des référentiels et des éléments du tronc commun. Je vous fais donc ici part de cette problématique.

Je passe aux constats, questions et pistes sur la forme. D'abord, en ce qui concerne le tronc commun, quel est le parcours pour les élèves en immersion? Que va-t-il se passer pour les écoles qui organisent l'immersion en anglais si le néerlandais – ou l'allemand – devient une obligation? Nous sommes ici face à une problématique très concrète. Nous disposons de peu de moyens humains et de peu de perspectives en termes de formation pour assurer une formation adéquate des enseignants.

En termes de recrutement, quelles sont les pistes pour activer ou valoriser les projets, en collaboration avec la Communauté flamande? En ce qui concerne les mêmes possibilités pour tous, nous constatons que certaines écoles en immersion ne peuvent réclamer le droit d'avoir les mêmes possibilités, entre autres, pour les périodes FLA. Par conséquent ou par défaut, nous considérons que les écoles dites en immersion sont d'un niveau qui les exempterait de ces périodes de FLA. Paradoxalement, nous constatons que nous légiférons en la matière malgré tout.

J'en viens maintenant à la prise de position du SeGEC en ce qui concerne la forme. Face au risque non négligeable de concurrence entre établissements et de pression venant des familles qui voudraient de l'anglais à la place du néerlandais, ne serait-il pas logique que l'immersion anglaise soit supprimée au niveau de l'enseignement fondamental et ensuite progressivement jusqu'en première secondaire, le temps pour les élèves déjà investis de terminer leur cursus secondaire? Cela s'opérerait durant la période transitoire. Dès lors, il faudrait peut-être envisager de réintégrer l'immersion en anglais plus tôt dans le cursus au niveau secondaire.

Nous constatons que les périodes consacrées à l'immersion sont très fluctuantes en fonction des réalités. Il est possible de commencer en troisième année maternelle, en première année primaire ou encore en troisième année primaire. Ne faudrait-il pas tendre à une harmonisation des pratiques organisationnelles en lien avec l'imposition des langues modernes nationales en 2027 et l'apparition des périodes de langues modernes en troisième et quatrième années primaires en 2023 dans la région de langue française?

Ne pourrions-nous pas favoriser l'apprentissage précoce de la langue, dès la troisième année maternelle, en lien avec la langue immersive, à savoir le néerlandais ou l'allemand? Dans un article de *«La Libre Belgique»* du 8 avril dernier, Annick Comblain, docteure en logopédie de l'ULiège, évoque l'insuffisance du nombre d'heures pour les langues et prône l'immersion linguistique dès l'école maternelle. Elle relève aussi l'importance d'une méthodologie basée sur la communication.

Nous prônons à long terme la réinsertion de l'apprentissage de la langue moderne dans la FIE. À moyen terme, nous envisageons des collaborations avec les universités et hautes écoles pour proposer un certificat de quinze crédits sur un an. À court ou moyen terme, nous envisageons aussi une offre de formation pour mettre à jour, avec la promotion sociale ou des organismes et opérateurs de formation, les enseignants qui pourraient alors avoir un titre suffisant. Enfin, dans les futures années, le recrutement ne sera pas facilité par l'adoption de rythmes scolaires différents. Nous n'avons évidemment pas encore le recul nécessaire pour tirer des conclusions. Pour l'heure, nous avons connaissance de difficultés ponctuelles concernant les maîtres spéciaux de régime linguistique néerlandophone.

Mme Pascale Prignon. – Ma présentation concernant l'immersion dans l'enseignement secondaire en immersion se déroulera en trois étapes: un état des lieux, un aperçu des initiatives prises par notre réseau et quelques pistes pédagogiques ou administratives. Tout d'abord, parmi les écoles de l'enseignement secondaire, 88 établissements proposent un enseignement en immersion, dont cinq en allemand, 32 en anglais et 63 en néerlandais, en sachant que dix établissements proposent à la fois une immersion en anglais et en néerlandais et que deux autres proposent l'allemand et le néerlandais.

Comme pour l'enseignement fondamental en immersion, nous souhaitons montrer l'évolution de la population. Malheureusement, faute d'une base de données et en raison de problèmes techniques, certaines données sont incomplètes, mais il n'en ressort pas moins que la population de l'enseignement secondaire en immersion connaît une croissance annuelle d'environ 15 %. En 2021, 14 722 élèves étaient scolarisés en immersion dans notre réseau, soit 6,6 % de la population globale de l'enseignement secondaire.

M. Nicaise ayant déjà approfondi certains points, je passerai directement aux initiatives de notre réseau, à commencer par la création d'un dispositif d'accompagnement spécifique à l'enseignement en immersion, qui présente des besoins

particuliers. La spécificité de ce dispositif consiste à proposer un accompagnement à la fois collectif et individuel. Du point de vue collectif, le travail est effectué en duo par le professeur de langues modernes et le professeur d'une DNL. Les CSA interviennent également en duo. Manifestement, ce type d'accompagnement fonctionne particulièrement bien, l'objectif étant de guider l'enseignant vers une plus grande autonomie didactique et pédagogique. Pour les interventions individuelles, il s'agit d'un travail visant à rassurer les enseignants sur les contenus disciplinaires et didactiques, les formations des enseignants n'étant pas toujours tout à fait adaptées à la discipline enseignée.

La deuxième initiative est la création d'un site internet dédié à l'immersion linguistique. Il devrait être disponible dès la semaine prochaine. Nous avons cherché à y rassembler à la fois des ressources relatives au cadre légal et des ressources pédagogiques, notamment en proposant des séquences d'apprentissage. Ce site présente évidemment les documents de référence; de plus, les balises pédagogiques fournissent des ressources pour l'accompagnement et pour expliquer, dans le cadre d'un cours de langue moderne, en quoi consistent les stratégies de communication. Le site propose également toutes les offres d'accompagnement et de formation.

Avant la crise sanitaire, nous organisions aussi chaque année une journée consacrée à l'enseignement en immersion, dont le but était de permettre le partage des supports pédagogiques. Ces journées ont été particulièrement productives et appréciées par tous. Nous souhaiterions en réorganiser une pour l'année 2023-2024, avec quelques aménagements. Si l'invitation sera encore adressée aux enseignants et aux directions, plusieurs scientifiques déjà consultés pourraient être invités pour présenter un état des lieux de leurs recherches dans les domaines pédagogique et didactique. Des moments seront prévus pour permettre à chacun d'être entendu par ses pairs et de discuter de pratiques pédagogiques.

À côté de ces trois initiatives proposées par notre réseau, différentes pistes pédagogiques, administratives et structurelles mériteraient d'être exploitées. La première d'entre elles porte sur la formation des professeurs. À vrai dire, comme le mentionnait M. Nicaise, s'il suffisait de convier un enseignant, locuteur natif, maîtrisant bien la langue, il n'y aurait pas de pénurie. Sur passeport, il pourrait intégrer les écoles. Évidemment, il y a aussi la didactique de la discipline.

La formation des professeurs est importante, le rôle de l'enseignant de DNL n'étant pas celui d'un professeur de langue. Leur but n'est pas de travailler la langue cible, mais d'abord des objectifs disciplinaires en langue cible. Cependant le professeur DNL doit intégrer dans ses pratiques un questionnement quant à la langue avec et au travers de laquelle il enseigne. Si une notion ne semble pas être assimilée par les élèves en raison d'un blocage linguistique, le professeur de DNL est inévitablement amené à faire des incursions dans le champ linguistique pour pallier cette incompréhension. En prenant l'exemple du cours d'EDM, si le mot «versant» n'est pas compris par les élèves, toute l'explication disciplinaire de l'enseignant tombe aux oubliettes. Ici, l'enseignant de DNL évolue ainsi vers une didactique intégrée des disciplines et des langues. Enseigner une discipline non linguistique, c'est entrer dans un processus didactique et pédagogique spécifique qui implique un profil de compétences professionnelles propres à cette fonction. Ici, je voulais insister sur l'importance de la complémentarité de la didactique et de la pédagogie, ainsi que sur le fait de pouvoir fournir des supports d'enseignement et d'apprentissage qui répondent aux objectifs de l'enseignement en immersion.

La deuxième piste est de saisir de nouvelles opportunités. Le nouveau cours d'ECA et le PECA sont l'occasion pour les élèves, ou en tout cas pour les enseignants, d'organiser des activités interdisciplinaires et d'ouvrir ainsi sur le monde culturel plurilingue. Une autre piste est le co-enseignement, souvent mentionné dans les référentiels du tronc commun. L'idée est de permettre à des enseignants de la discipline en linguistique et de langues modernes de prendre le temps de s'observer et de constater que chacun agit didactiquement de façon différente. Ces moments de co-enseignement offrent l'opportunité à chacun d'observer l'autre et de réellement comprendre comment leur travail peut être complémentaire.

Il y a d'autres pistes administratives, organisationnelles ou structurelles. Il y en a une pour chaque catégorie. La première est de pouvoir reconnaître, valoriser ce parcours en immersion. Pourquoi ne pas le mentionner sur des documents comme le certificat d'études, que ce soit le CE1D ou le CESS? Un deuxième élément lié à la formation est d'élargir les appariements, puisque nous sommes en pleine réforme de la FIE. J'en arrive au troisième élément. Le Code a reporté la possibilité d'ouverture de l'enseignement en immersion en troisième année de l'enseignement secondaire puisqu'il faut désormais attendre la fin du tronc commun. Or la grille horaire de la deuxième année de l'enseignement secondaire permettra aux élèves d'avoir un cours d'une seconde langue moderne. Le SeGEC demande de permettre l'immersion en deuxième année de l'enseignement secondaire.

5.3 Audition de M. Sébastien Schetgen, administrateur délégué du Conseil des pouvoirs

organismes et de l'enseignement officiel neutre subventionné (CPEONS)

M. Sébastien Schetgen. – Mes collègues ayant déjà développé un certain nombre de points, je vais tenter de ne pas être trop redondant. Je commencerai par un état des lieux de l'immersion au sein de mon réseau. Je rappelle que le CPEONS coordonne et rassemble les écoles de l'enseignement secondaire organisé par les pouvoirs locaux, les communes et les provinces. Ensuite, mes collègues parleront de l'enseignement primaire officiel subventionné. Nous évoquerons un certain nombre de constats dressés avec les collègues de terrain que nous avons consultés pour préparer l'audition de ce jour. Enfin, nous identifierons un certain nombre de difficultés et de questions qui se posent aujourd'hui.

Dans mon réseau, neuf écoles sont concernées par l'immersion. Cela paraît peu, mais il compte environ 80 écoles. Ces neuf écoles représentent donc environ 10 % des établissements de mon réseau, ce qui correspond au pourcentage exprimé précédemment.

L'Athénée Léonie de Waha, cité précédemment par M. Nicaise, est précurseur de l'organisation de l'enseignement en immersion, d'autant plus précoce qu'il offre un enseignement continu entre les niveaux primaire et secondaire. Ces deux enseignements sont organisés dans le même bâtiment. Citons également un projet de double immersion, en anglais et en néerlandais, démarré l'an dernier à l'Athénée Adolphe Max à Bruxelles.

Seules deux langues sont proposées en immersion dans mon réseau: l'anglais et le néerlandais, mais pas l'allemand. Le néerlandais est enseigné en immersion principalement à Bruxelles et dans le Brabant wallon, ou encore à l'Athénée Léonie de Waha. Les autres écoles de Wallonie se focalisent plutôt sur l'anglais.

Le premier constat est que la majorité des établissements qui se lancent dans l'immersion accueillent une population plutôt favorisée. Par exemple, il n'y a pas d'immersion dans les établissements d'enseignement qualifiant. Peut-être pouvons-nous nous demander pourquoi ce genre de projet n'y prend pas place.

Le dispositif d'immersion se manifeste de manière variable, avec des écoles qui offrent 4, 6 ou 8 heures en immersion, principalement dans des matières telles que la géographie, l'histoire et les sciences. Il y a aussi un projet intéressant à l'Athénée Adolphe Max, qui propose les cours d'éducation physique en anglais.

Parallèlement aux neuf établissements qui organisent actuellement l'enseignement en immersion, des projets d'immersion ont été abandonnés. Cet indicateur me semblant intéressant, nous en avons demandé les raisons aux établissements concernés. Ils ont, dans un premier temps, fait face à un trop faible nombre d'inscriptions, avec peu de demandes immédiates, une situation difficile à tenir pour un établissement. En effet, la classe d'immersion demande l'utilisation d'une part importante du NTPP, ce qui grève l'organisation des autres sections. Ces établissements ont aussi connu des difficultés relatives au recrutement d'enseignants natifs et aux titres requis.

Les établissements rapportent un bon niveau de réussite des évaluations, tant internes qu'externes, des élèves. Ce facteur peut être lié au niveau socio-économique des élèves concernés, mais aussi à une facilité d'apprentissage des autres langues non couvertes par l'immersion. Par contre, les élèves constatent que leurs cours en néerlandais ou en anglais en immersion nécessitent plus de travail et plus d'étude, ce qui est compréhensible. Les établissements rapportent aussi un autre phénomène: ce sont majoritairement les bons élèves, les élèves dits scolaires, qui poursuivent les projets d'immersion. On observe un certain nombre d'abandons en cours de parcours chez les élèves qui rencontrent plus de difficultés. Il peut s'agir de difficultés de motivation, si, par exemple, le choix a été fait par les parents et non par l'élève lui-même. Ou alors, la réussite globale des études de l'élève est compliquée. Donc, dans les classes supérieures du dernier degré de l'enseignement secondaire, plusieurs écoles doivent abandonner le projet, car elles se retrouvent avec un nombre trop faible d'élèves étant donné les abandons en cours de parcours.

Plusieurs points d'attention ou sujets qui nous questionnent ont déjà été évoqués. Je les reprends rapidement. Les élèves de l'enseignement en immersion sont soumis aux mêmes référentiels, rédigés en français. Ainsi, les enseignants en immersion rapportent une difficulté à transposer et à traduire le contenu de ces référentiels et à mettre en œuvre les programmes. Ensuite, les référentiels de langue moderne sont trop bas pour les élèves en immersion. Les enseignants de ladite langue moderne sont dès lors constamment en dépassement du référentiel et ne peuvent donc plus se référer *stricto sensu* à ces documents. Comme l'ont dit mes collègues du SeGEC, il serait intéressant de produire des référentiels ou des cadres de référence, ainsi que des programmes spécifiques.

Une difficulté qui découle de ce point est celle des évaluations externes: les élèves en immersion doivent présenter leurs épreuves du CE1D et du CESS en français, puisqu'elles ne sont pas traduites pour les élèves qui suivent l'enseignement en immersion. Cela donne lieu à plusieurs conséquences, notamment sur la maîtrise du vocabulaire de certains concepts. Imaginez que l'élève doit répondre à une question en français, alors qu'il a étudié le vocabulaire de l'anatomie humaine et de la botanique ou encore les concepts historiques ou politiques dans la langue d'immersion. Il doit traduire ce vocabulaire spécifique au moment de l'épreuve: c'est extrêmement difficile! Pour cette raison, certains établissements abandonnent purement et simplement l'enseignement en immersion quelques mois avant ces épreuves, pour y préparer leurs élèves.

Même s'il s'agit là de faire des transpositions, c'est une perte de temps importante pour la pratique de la langue immersive. On peut donc s'interroger sur la volonté politique de soutenir structurellement l'existence du système d'immersion au sein de notre Communauté. On devrait réfléchir à l'établissement d'évaluations externes pour ces élèves.

L'enseignement en immersion connaît plusieurs difficultés. Au niveau du recrutement des professeurs, nous faisons face à une pénurie d'enseignants dans la langue requise, qui soient à la fois spécialistes de la matière et de la langue. On s'interroge également sur les conséquences du différentiel des rythmes scolaires, non seulement pour les enseignants qui ont des enfants dans l'enseignement néerlandophone, mais aussi pour ceux qui enseignent dans les deux Communautés. Si les enseignants peuvent se satisfaire de vacances séparées de leurs enfants, le différentiel implique, pour ceux qui enseignent dans les deux Communautés, la quasi-suppression des vacances, qui peut rebuter certains de ces enseignants. Une autre différence entre les Communautés flamande et française, celle des salaires, peut avoir des conséquences négatives sur la mobilité des enseignants néerlandophones. J'ai pointé le manque de soutien quant au NTPP, non seulement pour valoriser les projets d'immersion, qui attirent parfois moins d'élèves et sont donc plus énergivores en NTPP, mais aussi pour soutenir des activités périphériques, par exemple des tables de conversation ou des activités culturelles en langue néerlandaise. Je suis d'accord avec la réflexion sur le PECA, où l'on pourrait favoriser la participation à des activités en langue néerlandaise ou anglaise.

Les conséquences du décret «Inscriptions» peuvent créer une autre difficulté pour certaines familles. Dans le cas de projets de parcours immersifs de l'enseignement primaire vers le secondaire, j'ai cité l'exemple de l'Athénée Léonie de Waha, où le facteur de la distance entre l'école primaire et l'école secondaire n'intervient pas puisque les deux sont situées dans le même bâtiment, mais d'autres situations pourraient se présenter. Des élèves souhaitant continuer leur parcours en immersion pourraient s'en voir écartés en raison du décret «Inscriptions». Cet aspect mérite une réflexion dans le cadre de ce projet.

Pour ce qui est des questions et des pistes d'amélioration ou d'exploration, je m'interroge sur la façon dont les partenariats structurels et politiques entre les Communautés pourraient favoriser ces projets, notamment en améliorant le recrutement et la mobilité des enseignants entre les Communautés. Toutefois, ces dernières ne font pas toujours preuve de la même motivation à organiser ce type de projets.

Il convient évidemment de travailler sur la FIE, d'abord en maintenant des cours de langues néerlandaise et anglaise dans cette formation initiale. Un projet innovant a été lancé il y a quelques années par la Haute École Francisco Ferrer avec la *Erasmushogeschool*, à savoir l'organisation d'une formation d'instituteurs bilingues. Ce cursus propose à des étudiants de suivre leur FIE dans les deux écoles et dans les deux langues. Un double diplôme est décerné à l'issue de cette formation. Celle-ci a diplômé ses premiers étudiants. Ce dispositif très intéressant pourrait faire école.

Il serait également utile d'étudier tous les partenariats possibles avec le secteur culturel dans le cadre du PECA. Je pense à la création de moyens plus structurels pour renforcer le NTPP, ainsi qu'à une réflexion quant aux salaires, aux référentiels et aux niveaux attendus en langue moderne pour les élèves qui suivent un parcours d'immersion, bien que des différences individuelles puissent exister si l'élève a suivi un parcours précoce dans l'enseignement primaire ou secondaire.

Une particularité de ce dernier est que l'immersion s'y centre sur certaines matières. Il n'y a pas la possibilité, comme dans l'enseignement primaire, d'organiser un parcours à géométrie variable. Certaines écoles primaires proposent un pourcentage élevé de cours en langue française et/ou néerlandaise au début du cursus, pourcentage qui diminue jusqu'à la fin du parcours.

Dans le cadre du tronc commun, une vraie réflexion doit être menée sur la continuité du parcours et la prise en charge des élèves de l'enseignement en immersion.

5.4 Audition de M. Philippe Barzin, secrétaire général du Conseil de l'enseignement des communes et des provinces (CECP), et de Mme Maria-Luisa Sanchez, conseillère au soutien et à l'accompagnement au CECP

M. Philippe Barzin. – Mme Sanchez s'appuie sur des études nationales, mais est également reconnue au niveau international puisqu'elle fait partie de plusieurs commissions à l'échelon européen, ce qui nous offre un vaste panel de réflexion.

Nous avons mené une enquête sur le terrain afin de dresser un état des lieux et nous avons rédigé des recommandations. Le pourcentage d'écoles en immersion dans notre réseau est équivalent à celui mesuré dans les autres. Signalons que 117 des 218 implantations que compte notre réseau sont des écoles fondamentales, soit 54 %. On peut dès lors considérer que l'échantillon est représentatif.

Mme Sanchez va maintenant vous présenter cet état des lieux et ces recommandations.

Mme Maria-Luisa Sanchez. – Mesdames les Députées, Messieurs les Députés, ces deux dernières semaines, nous avons réalisé une petite enquête auprès de nos directions afin de vous présenter des données de terrain actuelles. Je vais d'abord vous exposer des données générales sur les langues qui sont pratiquées et les endroits où elles sont pratiquées. Ensuite, je vous ferai part de quelques constatations pratiques et de quelques pistes de réflexion.

Au total, 218 implantations pratiquent l'enseignement en immersion, dont 117 relevant de l'enseignement communal. Le Brabant wallon est la province qui compte le pourcentage le plus élevé d'implantations en immersion. Certains l'expliqueront par l'indice socio-économique de la province, mais on peut aussi l'expliquer par la proximité de cette province avec la Région de Bruxelles-Capitale et la Région flamande. En réalité, la combinaison de ces deux facteurs permet d'expliquer le pourcentage élevé d'implantations en immersion dans le Brabant wallon. La langue d'immersion la plus pratiquée est le néerlandais: 62 % de nos écoles pratiquent le néerlandais comme langue d'immersion, alors que 37 % pratiquent l'anglais et seulement 1 % pratiquent l'allemand.

Concernant les indices socio-économiques, nous avons classé les implantations dans différentes catégories et nous avons constaté que 46 implantations avaient un indice socio-économique élevé. Cependant, 39 écoles appartiennent aux deux catégories ayant les indices socio-économiques les plus faibles. Si certaines écoles ont donc bien un indice socio-économique élevé, il ne faut pas oublier qu'il y a des écoles dans toutes les catégories socio-économiques.

L'enseignement en immersion peut débiter en troisième année maternelle, en première année primaire et en troisième année primaire. Sur nos 117 implantations, 98 font débiter l'immersion en troisième année maternelle. Douze implantations la font débiter en première année primaire parce qu'elles n'ont pas de section maternelle. Quatre implantations seulement font débiter l'immersion en troisième année primaire. Enfin, deux implantations font débiter l'immersion en quatrième ou cinquième année primaire, en vertu d'accords de collaboration avec d'autres écoles, car les autres années d'immersion sont dispensées sur un autre site.

Venons-en au nombre de périodes d'apprentissage en langue cible. Il est très clair que la demi-charge est plébiscitée par la majorité des implantations. Nous parlons de treize périodes d'apprentissage en langue cible pour les implantations qui débiter l'immersion en troisième année maternelle et de douze ou treize périodes d'apprentissage en langue cible pour les écoles qui débiter l'immersion en troisième année primaire. C'est vraiment du 50/50.

L'école peut commencer à donner de 8 à 21 périodes en langue cible. Elle peut ainsi commencer par une répartition «75/25», pour ensuite adopter un équilibre à 50/50 en troisième et quatrième années, et terminer en inversant à «25/75» les deux dernières années. Par ailleurs, quelques écoles font de l'immersion *light*, soit huit heures en langue cible.

Les matières généralement enseignées dans la deuxième langue sont les mathématiques et plus précisément les nombres et opérations, grandeurs, solides et figures, ainsi que la formation scientifique. J'attire votre attention sur le fait

qu'au moins la moitié des écoles commencent l'apprentissage de la lecture dans la deuxième langue plutôt que dans la langue maternelle. En outre, de nouvelles disciplines, comme l'ECA et la formation manuelle, technique et numérique, sont déjà utilisées pour l'apprentissage en immersion.

Nous avons envoyé un formulaire aux directions de 117 écoles et reçu 88 réponses. Le taux de réponse est suffisamment élevé pour livrer quelques chiffres et constats intéressants. On observe que 36 % d'entre elles organisent les deux filières, classique et immersive, tandis que 64 % n'organisent que la filière immersive.

Nous avons également examiné le milieu, rural ou urbain, des implantations, et 64 % d'entre elles pratiquant l'immersion se situent en milieu rural. Cela peut s'expliquer par la volonté de redynamiser une école dans certains villages et donner une chance aux enfants d'acquérir des connaissances différentes grâce à plusieurs langues.

D'après les 88 réponses que nous avons reçues, 90 % des directions relatent des problèmes de recrutement pour un engagement ou un remplacement. Parmi les enseignants, 30 % n'ont pas de titre pédagogique, mais ont des compétences linguistiques. Nous parlerons tout à l'heure de la formation de l'immersion, qui ne consiste pas seulement à traduire les disciplines. C'est un enjeu important à signaler.

En outre, 38 % des enseignants sont des locuteurs natifs. Nous avons également interrogé les établissements sur des questions qui avaient été soulevées en sous-commission dans le cadre de vos débats. Nous avons demandé si les directions étaient opposées ou favorables à un CEB adapté en langue d'immersion: 66 % des directions y sont opposées.

Parmi les directions interrogées, 33 % déclarent organiser un enseignement cloisonné des matières. Nous y reviendrons quand nous expliquerons en quoi consiste réellement l'immersion. Ce n'est pas simplement traduire dans une autre langue. Les attendus et les contenus sont identiques dans une filière classique ou dans une école d'immersion, mais la manière de les enseigner est différente parce que la langue est véhiculaire. Une complémentarité entre les deux langues et entre les enseignants des deux langues est indispensable.

C'est ce que nous voulions dire par «conception parfois erronée des principes de l'immersion». J'ai parfois entendu parler de lexique, de moments où les apprentissages étaient arrêtés pour donner l'occasion d'étudier. Une collaboration est absolument nécessaire pour pratiquer l'immersion. Les recherches montrent qu'un enseignant peut très bien faire, par exemple en éveil scientifique, une expérience en anglais ou en néerlandais et enseigner le «savoir écrire» en français. C'est l'occasion pour l'enfant d'avoir à la fois un transfert de vocabulaire et de compétences. Il aura ainsi son vocabulaire qu'il connaîtra en français, puisqu'il aura travaillé son «savoir écrire», mais il aura aussi entendu et peut-être répété certains termes pendant l'expérience.

Même remarque pour la transversalité, par exemple avec une leçon de mathématique dans la découverte des formes géométriques. Cette leçon peut être donnée en néerlandais, en anglais ou en allemand. Ensuite, l'enseignant qui parle en français peut donner une leçon d'ECA sur un peintre, comme Will Dinski, et demander aux enfants de rechercher les différentes formes géométriques dans les peintures, puis de peindre à la manière de l'artiste. De cette façon, l'enfant va acquérir le vocabulaire en français aussi et des ponts se font ainsi entre les deux langues et entre les matières. Cela permet d'éviter de devoir faire des listes de vocabulaire à étudier par cœur parce que l'élève n'a pas bénéficié de tels ponts.

La pénurie de formateurs a également été soulevée. Les enseignants sont demandeurs, de même que les directions, mais l'offre devrait être étoffée pour l'instant. La rareté des outils pédagogiques spécifiquement dédiés à l'immersion a aussi été pointée. Nous allons sur le terrain et essayons de construire des outils avec les enseignants, pour les aider notamment dans la répartition des matières ou les soucis qu'ils rencontrent au quotidien. Il n'y a en effet pas de manuels ni d'outils pédagogiques prévus à ce jour pour les enseignants.

On note aussi un besoin de réseautage plus important de la part des directions et des équipes. Au CECP, nous avons lancé un projet pilote. Nous avons rencontré un groupe de directions en immersion qui vont développer un réseau de relations professionnelles entre elles et inviter à chaque fois un membre de leur équipe. Chaque rencontre sera à chaque fois dédiée à un sujet, une discipline et une année d'études, et prévoira un échange entre les enseignants des différentes écoles, afin d'enrichir leurs pratiques et de leur permettre de donner cours autrement avec, à la clé, des invitations pédagogiques dans les écoles.

Un autre point d'attention concerne le travail collaboratif parfois difficile. En effet, les enseignants ont souvent un horaire de travail à mi-temps. Dès lors, quand l'enseignant de la discipline non linguistique est dans une classe, l'autre professeur est dans l'autre classe. Parfois, ils ne peuvent faire coïncider leurs horaires pour pouvoir se parler régulièrement. Or, si un enseignant doit commencer la leçon et l'autre l'achever, il faut évidemment qu'ils disposent d'un maximum de temps ensemble pour pouvoir échanger et s'organiser.

En ce qui concerne les choix de la répartition des matières dans la langue cible, qui peut influencer la maîtrise de l'oral, beaucoup de cours, notamment dans le domaine des mathématiques, sont donnés dans la langue cible. Bien entendu, si l'école choisit d'enseigner les cours de nombres et opérations, de calcul mental et de calcul écrit, il n'y a pas autant d'oralité et de production en communication que dans une autre matière.

Le CEB peut-il être adapté pour l'immersion? Cette question est récurrente. Notons qu'une école peut donner le cours de nombres et opérations dans une langue étrangère et qu'une autre école peut choisir un autre domaine des mathématiques. Comment dès lors organiser une épreuve qui conviendra à tous? Il faudrait prévoir les différents cours en modules pour que chaque école puisse organiser un CEB à la carte en fonction de son organisation propre. Dans les écoles qui organisent une immersion de huit périodes, c'est parfois la gymnastique ou l'ECA qui sont en langue d'immersion. Dans ce cas, il serait impossible de prévoir une épreuve adaptée.

Les actions du CECP sur le terrain visent l'accompagnement des équipes éducatives, à travers un suivi qui peut être plus ou moins long. Un suivi court signifie que le CECP se rend dans l'école, à la demande, et répond aux enseignants sur des questions ponctuelles relatives, par exemple, à la répartition des matières ou à l'organisation d'un éveil scientifique. Un suivi plus long de cinq à six mois et plus régulier peut s'avérer nécessaire quand les enseignants veulent revoir de nombreux points.

L'aide spécifique aux directions peut être octroyée quand elles lancent le programme d'immersion, et ensuite, quand elles doivent conseiller les enseignants. Nous essayons également de réunir les directeurs d'immersion et les enseignants pour qu'ils puissent avoir des échanges.

Dans le cadre des plans de pilotage et des contrats d'objectifs, lorsqu'une piste a un lien avec l'immersion, nous rendons sur place et essayons de trouver des solutions avec l'équipe.

Je fais également partie de l'Organe d'observation et d'accompagnement de l'apprentissage par immersion qui a remis un avis sur la double immersion. Par ailleurs, j'ai donné de nombreuses formations sur les pratiques de l'immersion en expliquant les ponts et collaborations possibles afin d'éviter les listes de vocabulaire. Cette formation est assez suivie.

Le CECP travaille également en collaboration avec le CELV. Nous faisons partie du projet «EMILE dans des langues autres que l'anglais», non pas parce que nous ne voulons pas l'anglais, mais parce qu'il existe déjà de nombreux ouvrages sur l'EMILE. Il s'agit donc des mêmes contenus et attendus auxquels s'ajoute une langue véhiculaire pour arriver à la maîtrise de ces contenus. Quand nous allons sur le terrain, nous pouvons ainsi communiquer des résultats de recherche ou encore différentes manières de regrouper les enfants plus novatrices qu'en début d'immersion.

Parmi les propositions concrètes figure la création d'une commission visant à doter les enseignants d'outils propres à l'immersion. Les publications de la Fédération Wallonie-Bruxelles incluent un guide pour aborder les mathématiques dans l'enseignement maternel, l'éveil scientifique en cinquième et sixième années primaires, etc. Le CECP recommande la création d'un guide pratique incluant les grands principes de l'immersion, pour pouvoir équiper les enseignants, non seulement ceux chargés des cours de langues, mais également ceux qui collaboreront, puisqu'il s'agit d'un procédé différent.

Une autre proposition consiste à développer l'offre de formations au sein des réseaux et entre les réseaux. Nous pensons effectivement qu'il faut accompagner les enseignants.

Nous proposons aussi la diffusion des résultats des recherches en éducation pour soutenir les équipes dans les pratiques d'immersion. Les pratiques évoluent. Au début de l'immersion, il y a 25 ans, les disciplines étaient très cloisonnées. Désormais, on essaie de créer des liens entre elles. L'intérêt pour les neurosciences a aussi mené à des résultats de recherches qui influencent le travail en classe, dans l'enseignement en immersion ou non.

Nous estimons également qu'il serait pertinent de prévoir, dans la cadre de la réforme de la formation initiale des enseignants, une information relative à l'immersion, parce que les étudiants seront peut-être amenés à travailler dans l'immersion. Le fait d'avoir reçu une information permet de savoir où rechercher des informations supplémentaires, si nécessaire. La coordination est donc renforcée entre les binômes, constitués de l'enseignant de la discipline non linguistique et de l'enseignant de langue.

Nous recommandons également de renforcer les moyens des fédérations de pouvoir organisateur pour engager des CSA spécifiques, nous devrions être bien plus nombreux pour accompagner encore plus efficacement l'enseignement en immersion.

Nous avons également pensé à intégrer des éléments liés à l'immersion aux subventions prévues dans le décret «Manolo». Ces subventions sont sous-utilisées. Dès lors, pourquoi ne pas chercher quelques manuels qui pourraient donner des conseils et aider les enseignants?

La question de la traduction des référentiels est récurrente lors des visites régulières. D'un point de vue didactique et pédagogique, le vocabulaire est plus difficile à appréhender par les natifs. En traduisant les référentiels, ils se sentent un peu plus soutenus. Les socles avaient été traduits. La demande vient souvent des enseignants.

Mme Latifa Gahouchi, présidente. – Je signale que nous avons aussi logiquement invité la FELSI. Elle nous a répondu que, étant la plus petite fédération de pouvoirs organisations et ne comptant que deux écoles proposant l'immersion, sa vision de l'immersion était trop réduite «pour avoir un avis pertinent».

5.5 Échange de vues

Mme Stéphanie Cortisse (MR). – Madame Sanchez, vous dites que 66 % des directions s'opposent à l'adaptation du CEB dans la langue d'immersion. Cela m'étonne. Connaissez-vous les raisons de leur position? Sinon, il serait intéressant d'investiguer. En ce qui concerne la généralisation d'une des langues nationales en 2027 et l'avenir incertain des écoles d'immersion en langue anglaise, vous avez soulevé la problématique, mais avez-vous des solutions à suggérer?

Il y a deux semaines, nous avons auditionné les organisations syndicales au sujet de l'indice socio-économique des écoles en immersion et elles en ont dressé un tableau plutôt noir: elles y voient un enseignement élitiste qui renforce les inégalités. J'étais étonnée, mais je suis désormais rassurée à la vue des chiffres avancés par le CECP. Ainsi, il serait intéressant de disposer de ces chiffres pour chaque fédération de pouvoirs organisateurs et pour WBE. Ces données seraient d'autant plus intéressantes si on distinguait la filière en immersion de la filière générale.

Ensuite, avec la réforme des rythmes scolaires, nous pouvons craindre que les *native speakers*, qu'ils soient des enseignants néerlandophones ou germanophones, quittent l'enseignement francophone. Connaissez-vous le nombre de ces enseignants qui ont quitté notre enseignement?

M. Nicolas Janssen (MR). – Monsieur Nicaise, je voudrais vous poser une première question sur les outils pédagogiques. Vous parlez d'une réflexion à mener sur la création d'un site internet du côté de WBE. Ne faudrait-il pas envisager du matériel pédagogique pour l'ensemble de la Fédération Wallonie-Bruxelles?

Monsieur Schetgen, vous avez parlé du manque de référentiels propres à l'enseignement en immersion et de la difficulté d'appliquer ceux qui existent et qui sont inadaptés. Produire des référentiels propres à l'enseignement en immersion est-il pour vous une priorité? Jugez-vous cela réalisable, ou considérez-vous que certains freins sont insurmontables?

Madame Bergers, le SeGEC propose une évaluation propre à l'enseignement en immersion. Certains des freins que vous avez mentionnés font état de la complexité que cela représenterait. Ces freins sont-ils pour vous réels? Sont-ils surmontables? Est-ce une priorité? Madame Prignon, vous avez évoqué l'idée de mentionner le parcours immersif dans les certificats d'études. Cela me semble évident et cela serait une très belle manière de valoriser les acquis, aussi bien pour les écoles que pour les élèves. Ici aussi, quels sont les freins et comment pensez-vous pouvoir les lever?

Monsieur Schetgen, pourquoi, selon vous, n'y a-t-il pas plus d'enseignement en immersion pour les filières qualifiantes? Il devrait être possible partout, spécialement pour certains métiers comme l'hôtellerie ou dans certaines régions? Quelles seraient, d'après vous, les prochaines étapes concrètes pour répondre à ce besoin?

Une question que je pose à vous tous concerne la pénurie d'enseignants en immersion qui a été évoquée plusieurs fois. Comment vos réseaux parviennent-ils à aider les directions à recruter ces enseignants? Proposez-vous certaines réponses aux écoles de vos réseaux? Enfin, Monsieur Schetgen, avez-vous une idée du nombre d'enseignants qui exercent dans les deux Communautés?

Mme Mathilde Vandorpe (Les Engagés). – Au fil des auditions, nous cernons peu à peu les profils. Les mêmes questions reviennent pour confronter les visions différentes sur le sujet. Lors des auditions des syndicats, nous avons fréquemment entendu l'argument de la concurrence entre les écoles. M. Nicaise nous dit aujourd'hui que le public ayant choisi la filière immersive est favorisé. Le CPEONS explique que, malheureusement, il observe des abandons de projets d'immersion. Voici quinze jours, nous avons fréquemment entendu que certains établissements proposaient la filière de l'immersion «juste pour sauver leur école». Notez-vous vraiment une concurrence entre les écoles pratiquant l'immersion au sein de vos réseaux? Avez-vous aussi l'impression que certaines écoles se lancent dans l'immersion pour se sauver et pour attirer plus d'élèves et un public plus favorisé?

À propos de la formation initiale des enseignants, il était prévu dans le décret «Paysage» une année de spécialisation, un master, pour former les étudiants à donner leur discipline en immersion. La ministre Glatigny a supprimé cette possibilité. Nous avons redéposé un texte qui propose à nouveau cette mesure. Que pensez-vous de cette proposition de master de spécialisation en enseignement multilingue?

Concernant la formation continue, l'idée d'une traduction des référentiels a été citée. Quel est votre point de vue sur l'initiative d'une formation spécifique sur les tronc communs en immersion? Je rejoins les questions posées concernant le recrutement des enseignants. Il serait bien que nous puissions en chiffrer le nombre. En Wallonie picarde, nous observons de nombreux départs d'enseignants, tous réseaux confondus. Nous notons également des départs d'enseignants francophones, professeurs de langues, qui ont mis leurs enfants dans l'enseignement néerlandophone et postulent en Flandre pour avoir leurs vacances en commun avec leurs enfants. Observez-vous aussi des situations de ce genre?

J'en viens au CEB. Nos auditions – qui sont devenues les états généraux de l'immersion qui auraient dû être lancés par le cabinet ministériel – font suite au dépôt d'un texte du groupe Les Engagés portant sur le CEB et les épreuves externes. Notre idée était de trouver des pistes de solutions à propos de la traduction.

Lors de ces auditions, nous avons entendu à plusieurs reprises que la traduction pouvait sembler compliquée puisque les écoles n'organisaient pas toutes le même cours. Le fait de pouvoir répondre dans l'autre langue laissait une marge de manœuvre. Cela se produit apparemment sur le terrain. Même quand on écrit en français, c'est le sens de la réponse qui compte. Est-ce que cet aspect pourrait être envisagé également? Pourrait-on proposer de répondre dans une autre langue, ou fournir une traduction pour que le concept soit assimilé, afin d'autoriser ensuite une réponse en français? Que pensez-vous de cette approche? Quelle est la meilleure méthode à appliquer pour le CEB et les épreuves externes dans l'enseignement secondaire?

J'ai trouvé intéressants vos propos sur les ponts à établir entre les matières, car cela ne se fait pas nécessairement dans toutes les écoles. Avec les listes de traduction, on finit par perdre un peu le sens de l'apprentissage. Développer ces ponts apparaît donc comme une idée pertinente.

Connaît-on nombre d'élèves qui passent de l'immersion à la non-immersion en cours de cursus au sein de la même école? Vu qu'il semble compliqué d'obtenir ces chiffres à un niveau global, le passage au sein d'une même école pourrait peut-être nous donner une idée de l'ampleur du phénomène.

Au niveau du CPEONS, le projet de passer à l'apprentissage de trois langues de l'athénée Léonie de Waha s'est-il concrétisé, ou a-t-on fait marche arrière?

Mme Fatima Ahallouch (PS). – Merci à toutes et à tous pour vos présentations. J'ai des questions générales à l'intention de l'ensemble des intervenants. Tout d'abord, j'aimerais évoquer la question de l'abandon. Il me semble que c'est la première fois que nous abordons ce sujet au niveau des écoles. Nous avons essayé ici à plusieurs reprises d'aborder

l'abandon des élèves en cours de route. Il a été difficile de dégager un consensus. En effet, les premières personnes que nous avons auditionnées, les académiques, n'avaient pas enregistré de taux d'abandon particulier lié à l'immersion; en revanche, les représentants des syndicats ont affirmé tout le contraire. Quel est votre regard là-dessus? Quel est le taux d'abandon des élèves en cours de cursus d'immersion? Quel est le taux d'abandon des écoles qui veulent créer un projet d'immersion?

Par ailleurs, le critère socio-économique ressort de la majorité des analyses que vous faites. Il est difficile d'effectuer une distinction entre les écoles qui proposent une immersion partielle ou complète. Parvenez-vous à faire cette distinction d'ordre socio-économique? Notre souci est de voir comment faire pour contourner ce biais.

En outre, j'aimerais aborder un élément qui ne l'a pas encore été, à savoir l'enseignement en alternance. N'y a-t-il pas quelque chose à investiguer pour développer l'immersion en alternance? Aujourd'hui, est-il possible d'effectuer sa formation en alternance dans la langue cible? Existe-t-il des conventions particulières? Avez-vous déjà travaillé à ce sujet? C'est la même chose concernant l'enseignement qualifiant. On nous a expliqué qu'il y avait eu quelques tentatives. Pouvez-vous nous parler de vos expériences de tentatives d'instauration de l'immersion dans l'enseignement qualifiant? S'il n'y en a pas, quels sont les freins? Cela n'aurait-il pas tout son sens que des parties du cours soient enseignées en langue cible?

La généralisation de l'immersion et le renforcement de l'apprentissage des langues posent également des difficultés, notamment lorsqu'il est question d'accroître les heures du NTPP. En effet, cela ne concernerait que 10 % des élèves; dès lors, comment trouver un équilibre? Il est également question de rehausser le niveau des langues modernes, qui est trop bas pour les élèves en immersion. C'est évidemment un argument valable, mais comment remédier à ce problème sans déroger aux référentiels, qui constituent tout de même le socle commun? Cela requiert-il une réflexion approfondie?

À propos des certifications, vous avez attiré notre attention sur la diversité des matières qui peuvent être concernées par l'immersion. Jusqu'à présent, nous avons surtout parlé du nombre d'heures, qui varie selon les écoles. Il serait difficile d'inclure cet aspect dans la certification, notamment en termes d'équité par rapport à d'autres projets et méthodes pédagogiques. Faudrait-il alors faire figurer des pédagogies telles que l'école du dehors dans le CEB, par exemple? De plus, comment distinguer un élève qui aurait suivi un enseignement en immersion depuis la première année primaire d'un autre qui aurait commencé plus tard, ou un élève qui aurait eu huit heures par semaine en immersion d'un élève qui en aurait eu quinze, ou que sais-je encore? Cela nous semble excessivement compliqué. Ne faudrait-il pas chercher une autre solution? Plutôt qu'une certification liée au CEB ou au CESS, une attestation scolaire délivrée par un établissement ne serait-elle pas préférable?

Plus ponctuellement, j'aimerais revenir sur la situation des Pays-Bas: souffrent-ils également d'une pénurie d'enseignants? Comment ont-ils organisé la formation de leurs enseignants, en sachant qu'une grande partie des cours sont donnés en anglais dans l'enseignement secondaire et dans l'enseignement supérieur?

Combien d'enseignants donnent-ils cours dans les deux Communautés et sont donc concernés par de potentiels problèmes liés au changement des rythmes scolaires? Par ailleurs, pourriez-vous présenter des exemples parmi les possibilités que représente le CELV pour la Communauté française?

Plusieurs solutions ont été présentées. Je me demandais simplement à quel moment vous pourriez les mettre en commun, entre fédérations de PO et de réseaux.

M. Jean-Philippe Florent (Ecolo). – Ma question rejoint celle qui vient d'être posée. Une plateforme commune pourrait-elle être créée? Y a-t-il une volonté, de la part des réseaux et des fédérations de pouvoirs organisateurs, de collaborer? J'entends parler de réseautage et de valises pédagogiques; il y aurait moyen de mettre en commun les différentes initiatives.

Monsieur Schetgen, je crois vous avoir entendu dire que le référentiel de langues était trop faible par rapport aux apprentissages qui ont lieu en immersion, ce qui est assez logique. M. Romainville nous avait indiqué que ce n'était pas grave, car un référentiel constitue le socle minimal que les élèves devaient connaître, et que le dépassement des référentiels était logique. Qu'en pensez-vous?

Madame Prignon, vous avez parlé d'une initiative que je trouve assez géniale, celle d'utiliser le PECA pour faire également du complément d'immersion. Ce serait effectivement l'occasion rêvée pour aborder la langue de manière un

peu moins conventionnelle, à travers des activités plus ludiques. Cela rejoint les avis des experts en neurosciences, que nous avons entendus lors de la première audition. Notre enseignement s'inscrit plutôt dans une culture «latine», avec une tendance à faire apprendre des listes de mots, alors que l'interaction est à privilégier. Des expériences d'utilisation du PECA pour l'immersion sont-elles en cours ou à l'étude?

J'ai également noté le manque de référentiels traduits. C'est une demande qui pourrait être faite à la Fédération Wallonie-Bruxelles. Il serait relativement simple de faire une traduction de ces référentiels, d'autant plus qu'ils n'évoluent pas très régulièrement.

Monsieur Nicaise, vous avez dit qu'une généralisation de l'immersion serait illusoire, sans donner trop d'explications. Je comprends votre point de vue, étant donné la pénurie d'enseignants. Je me demande également si cette méthode pédagogique est bien appropriée à l'ensemble des apprentissages des enfants. Par conséquent, dans le système et la situation actuels, quelles seraient, à votre avis, les marges de progression encore possibles? Que peut-on viser comme extension de l'immersion?

Ma dernière question a trait à l'enseignement qualifiant. C'est la meilleure réponse, pour ma part, qu'on puisse donner aux syndicats ou à toute personne pensant que l'immersion est élitiste. Nous devons mener des projets dans l'enseignement qualifiant. M. Janssen a cité un exemple dans l'hôtellerie, que je trouve très parlant, mais il en existe d'autres. Y a-t-il des initiatives en cours dans vos différents réseaux ou fédérations de pouvoirs organisateurs? Une réflexion est-elle en cours? Nous devons casser le mythe de l'immersion soi-disant élitiste et disposer d'un apprentissage des langues qui concerne toutes les filières.

M. Jean-Pierre Kerckhofs (PTB). – Monsieur Nicaise, vous avez parlé de l'Athénée royal Jean Absil, précisant qu'elle a longtemps résisté, mais a fini par passer le cap. J'aimerais connaître les raisons de ce changement de position.

Vous avez dit que les expériences d'immersion sont essentiellement le lot d'établissements disposant d'un indice socio-économique favorisé, mais vous avez mentionné des contre-exemples. Quels sont les retours de ces derniers? Comment fonctionnent-ils? Y a-t-il d'autres exemples d'écoles à indice socio-économique faible dans les autres réseaux? Si oui, quelles conclusions peut-on en tirer?

Lors de leurs auditions, les organisations syndicales nous ont rapporté plusieurs cas d'abandon d'élèves de la filière en immersion, mais les experts que nous avons rencontrés ne semblent pas les corroborer. Monsieur Schetgen, vous avez indiqué qu'il existe des abandons de projet, mais aussi des abandons d'élèves. Avez-vous davantage d'informations quant aux écoles qui ont abandonné ou qui n'ont jamais commencé un tel projet? Quel était leur indice socio-économique? Quelles sont les caractéristiques des élèves qui ont abandonné en cours de route?

Enfin, quant aux filières qualifiantes, dispose-t-on d'une expérience dont on peut tirer des enseignements? Compte-t-on avancer, tous réseaux confondus, sur la thématique de l'immersion en filière qualifiante?

M. Julien Nicaise. – Madame Cortisse, Monsieur Janssens, vous avez posé la question de savoir si l'on met en œuvre un projet d'enseignement en immersion dans le but de sauver une école. À ceux qui réfléchissent comme cela, je dirais qu'il est déjà trop tard pour l'école, car lancer un projet immersif ne se fait pas sur un coin de table et en quelques mois. Les expériences menées de la sorte sont d'ailleurs souvent frappées d'insuccès. À l'inverse, soyons honnêtes et transparents: l'aspect marketing joue sans doute un rôle dans le choix de proposer un projet d'enseignement en immersion. Ce n'est sans doute pas la raison première ou unique, mais cela y participe. En examinant la carte, on constatera d'ailleurs que des écoles issues de réseaux différents proposant l'enseignement en immersion sont souvent assez proches l'une de l'autre. Quoi qu'il en soit, le projet immersif est tellement lourd à porter pour un établissement que celui qui le lance uniquement pour une question de marketing ou uniquement pour sauver son école fait fausse route.

Je n'ai pas eu l'occasion de consulter les archives pour ce qui est de la traduction des référentiels, mais il serait intéressant de le faire. Les socles de compétences de 1998 ont été traduits. Les suivants ne l'ont plus été. En d'autres termes, le législateur a estimé utile de les traduire à un moment donné, puis la pratique a été abandonnée.

Je partage tout à fait ce qui a été dit au sujet de l'enseignement qualifiant. C'est une nécessité, y compris pour redorer le blason d'une partie des filières de notre enseignement. Monsieur Janssens, vous avez évoqué à juste titre le secteur de l'hôtellerie. Aujourd'hui, des secteurs entiers s'anglicisent complètement: le secteur automobile, le secteur du jeu vidéo,

etc. Autant de domaines où tout passe par l'anglais. Il est donc impératif de former nos futurs professionnels de l'enseignement qualifiant dans cette langue. Faut-il dès lors proposer une immersion complète?

Proposer l'enseignement qualifiant en immersion serait sans doute une bonne chose du point de vue de l'image. Ne serait-il pas également intéressant d'augmenter le nombre d'heures en langue anglaise, y compris dans certains cours pratiques? Les exemples que je cite sont plutôt anglophones, mais il en va probablement de même pour la langue allemande ou néerlandaise dans d'autres secteurs. Cependant, il est déjà difficile d'engager dans le qualifiant des enseignants qui disposent d'une pratique professionnelle suffisante pour la transmettre et une exigence de langue supplémentaire pourrait aggraver la pénurie. Ces problèmes se poseront si nous allons dans cette direction.

Par ailleurs, je crois qu'il faut laisser les écoles proposant une immersion en langue anglaise poursuivre dans cette voie à l'avenir. Une interdiction, même progressive, créerait des drames sur les plans professionnel et pédagogique, et saperait un certain nombre d'écoles qui fonctionnent très bien aujourd'hui. Nous ne pouvons pas annoncer demain qu'elles doivent arrêter leurs activités ou passer à une autre langue sans disposer du personnel ou de l'expérience nécessaires. Peut-être pourrait-on contraindre ces écoles à enseigner l'une des langues nationales au même titre que les autres. Des écoles immersives en langue anglaise pourraient donc être obligées de former les élèves au néerlandais ou à l'allemand. WBE entend défendre cette piste auprès du gouvernement lorsqu'il faudra se poser concrètement la question.

Enfin, historiquement, l'Athénée royal Jean Absil est une école complète. L'équipe pédagogique n'a donc jamais dû réfléchir à organiser de l'immersion. Cependant, un changement est intervenu au niveau des équipes. Un projet a mûri depuis longtemps et nous le soutenons. Le choix de l'immersion n'est pas motivé par le nombre d'élèves puisque, *a priori*, il ne changera pas. En d'autres termes, certaines écoles n'ont jamais envisagé l'immersion parce qu'elles étaient complètes ou parce que leur situation ne nécessitait pas un tel investissement.

Mme Laetitia Bergers. – Pour répondre à la question sur les chiffres, nous ne les avons pas. Nous pourrions évaluer la corrélation plus précise entre l'ISE et la langue immersive. Globalement, la situation est assez diversifiée. Pour prendre un exemple, l'école bruxelloise El Hikma, qui travaille avec nous, a créé une école bilingue au centre de Bruxelles, alors qu'elle possède, de mémoire, un ISE 9 ou 10. C'est dire si les perspectives d'immersion peuvent toucher des écoles à ISE divers.

Concernant les abandons de projets d'immersion, nous n'en avons pas d'exemple. Néanmoins, nous constatons que les écoles qui se lancent rencontrent de grandes difficultés, car elles sont aussi tenues de suivre toutes les autres mesures et réformes en vigueur. L'immersion est donc un projet qui représente une surcharge de travail et demande de l'énergie complémentaire.

J'en viens à l'immersion comme opération marketing pour sauver une école. Il est vrai que l'on constate une perte d'élèves dans des petites écoles, plutôt rurales. De ce fait, ces établissements recherchent un projet pédagogique novateur et, parmi les choix, figure l'immersion, tout comme l'école du dehors ou la pédagogie par le jeu.

Au sujet de l'évaluation, le Code de l'enseignement est clair: le CEB est le même pour tous, dans la langue de la scolarisation. Il y a toutefois des pistes à développer, annexes au CEB: un certificat complémentaire, une épreuve orale en lien avec l'immersion ou une souplesse quant aux réponses. Je me pose également la question de l'opportunité du CTC, dans la logique d'une continuité, que nous prônons, pour toutes les disciplines, en ce compris l'immersion. Il faudrait peut-être envisager, un jour, un certificat en troisième année secondaire, évidemment en lien avec l'immersion.

Concernant la généralisation de l'immersion, ce type d'enseignement n'est pas la seule piste pour l'amélioration des compétences en langues. De mon point de vue, il faut d'abord améliorer la didactique des langues en tant que telle dans la langue moderne I. Les contenus et les attendus inscrits dans les référentiels sont beaucoup plus précis et il est possible de faire du dépassement. Les référentiels proposent des méthodes, des éclaircissements pédagogiques et des outils développés dans les différents réseaux. Commençons donc par le commencement! Enseignons un peu mieux les langues modernes dans l'enseignement.

Concernant l'immersion en anglais, il semble pertinent, dans l'enseignement fondamental en tous cas, que la langue immersive soit en lien avec la langue moderne d'enseignement, surtout au début de la filière. C'est ce qui ressort de nos études. Cependant, cela n'empêche pas que, par la suite, la langue d'immersion soit différente de la langue moderne.

Mme Pascale Prignon. – Concernant l’enseignement qualifiant, une expérience menée au sein de la formation en technicien de bureau dans notre réseau à Bruxelles s’est fort bien déroulée. Nous avons voulu la proposer à d’autres directions, notamment dans le domaine de l’hôtellerie, mais nous nous sommes heurtés au manque de lieux de stage pour les élèves ou, en tout cas, de lieux où ces derniers peuvent exercer leur métier. La maîtrise de la langue se révèle parfois insuffisante pour y accéder. Cela étant, certaines OBG comprennent le cours de langue moderne de la formation générale commune – soit ce qu’on appelle la «langue moderne du citoyen» – en plus de la «langue métier», laquelle leur permet de développer un vocabulaire propre à leur option.

Par rapport au niveau de langue, il est vrai que les référentiels ont été rédigés sur la base du cadre européen. Toutefois, une certaine liberté est quand même laissée aux enseignants. Ils doivent être préparés pour les niveaux A1, puis A2, etc., mais, entre ces différents niveaux, ils peuvent élargir notamment les champs thématiques et la conversation, de sorte que chacun puisse s’y retrouver. Par ailleurs, il n’y a pas beaucoup d’abandons à signaler. Nous rencontrons plutôt des écoles qui veulent poursuivre l’enseignement en immersion qu’elles ont commencé au premier degré. Elles y sont en quelque sorte tenues, bien entendu. En ce qui concerne la reconnaissance et la valorisation du parcours sur un document officiel tel qu’un certificat des études, il en va d’une demande des élèves qui se disent qu’ils pourraient faire valoir leur parcours en immersion afin de faciliter leur insertion dans les études supérieures. C’est donc plutôt envisagé comme un outil de communication.

M. Sébastien Schetgen. – La traduction des référentiels est-elle une priorité? Cela a déjà été fait, mais c’est un travail et une difficulté supplémentaires pour les enseignants et peut constituer un frein supplémentaire à leur recrutement. C’est évidemment en lien avec les épreuves externes. Leur traduction n’est pas forcément la solution. D’autres solutions ont été évoquées, comme par exemple permettre à l’élève de répondre dans la langue d’immersion ou encore organiser une épreuve annexe. La maîtrise du vocabulaire, comme je l’ai précisé tout à l’heure, peut tout de même représenter une difficulté.

Au niveau du référentiel de langues modernes, cela n’est pas grave. Les chercheurs vous ont rapporté que c’est un attendu minimal que les enseignants peuvent dépasser. Cependant, les enseignants précisent qu’à partir du moment où ils sont dans une zone de dépassement, le référentiel ne leur sert plus à rien et ils travaillent sans cadre. Cela, c’est plutôt une question pour l’avenir si les systèmes d’enseignement en immersion peuvent être davantage cadrés par des référentiels spécifiques.

Je suis tout à fait d’accord avec mes collègues sur ce qui a été dit à propos du soutien qui va être apporté aux projets d’enseignement en immersion dans l’enseignement qualifiant et dans certains secteurs spécifiques qui requièrent le bilinguisme. J’aimerais rebondir sur l’enseignement en alternance où il y a une grande part de pratique professionnelle sur le terrain. Certains élèves vont donc être amenés à pratiquer dans des entreprises bilingues à Bruxelles ou ailleurs.

Mais il y a quand même eu quelque chose à trouver. En effet, nous avons eu des difficultés pour que les recherches de stage des élèves en alternance du côté néerlandophone soient reconnues et bénéficient des mêmes primes que les entreprises agréées à Bruxelles et en Wallonie. Il s’agit ici de primes régionales. Cela pose des difficultés, mais il est important d’y réfléchir.

Je ne connais pas le nombre d’enseignants en immersion dans les deux Communautés, puisqu’un enseignant ne va pas forcément faire tout son horaire de 20 ou de 22 périodes dans l’école d’immersion. En effet, le nombre de classes ne le permet pas. L’enseignant va donc peut-être compléter son temps de travail avec un emploi dans une autre Communauté. Donc, je n’ai aucune idée des chiffres.

Les écoles organisent-elles l’immersion pour sauver leurs inscriptions? Je ne pense pas. La spécificité de mon réseau est qu’il a de gros PO qui, comme WBE, gèrent un certain nombre d’écoles. Nous avons des soucis pour qu’un PO puisse diversifier son offre sur une zone donnée: à Bruxelles, à Liège ou encore à Charleroi. Il y a des établissements qui vont se focaliser sur un projet d’immersion, d’autres sur un projet de pédagogie active, ou encore, d’autres qui vont se spécialiser dans certains domaines de l’enseignement qualifiant. Le PO doit donc opérer une certaine gestion de son parc scolaire et c’est cela qui va permettre la diversification.

Je ne peux pas globaliser les chiffres de passage de la filière immersive à la filière non immersive. Cependant, je vais vous donner un exemple. L’Athénée Léonie de Waha est précurseur dans le domaine de l’immersion. Il y a 93 élèves dans le premier degré, 68 dans le deuxième degré et 63 dans le troisième degré de l’enseignement secondaire. Vous pouvez

donc avoir une idée du taux d'abandon. Cependant, il ne pousse pas l'école à abandonner l'enseignement en immersion. Par contre, d'autres écoles, qui n'ont qu'une seule classe en immersion, doivent fermer si les inscriptions ne suivent pas.

J'en viens à l'abandon des projets. Je ne dispose pas non plus de chiffres spécifiques à ce sujet, mais je peux vous citer un exemple de mon réseau. Une école souhaitait se lancer dans l'enseignement en immersion, mais elle a dû renoncer à son projet faute d'inscriptions et de recrutement. Des écoles doivent arrêter l'immersion au troisième degré de l'enseignement secondaire parce que le taux d'abandon des élèves est trop important. C'est un autre cas à prendre en considération. Enfin, il y a peu de demandes pour l'enseignement en immersion en allemand, mais j'ai demandé à un représentant de l'Athénée Léonie de Waha de vous rencontrer. Vous pourrez lui poser des questions à ce sujet.

M. Philippe Barzin. – Comme nous représentons 54 % des écoles de ce niveau, nous pouvons dire que, de manière générale, nous n'observons pas d'abandons de projets d'immersion dans l'enseignement fondamental.

En revanche, il a été dit que certains établissements veulent «sauver leur école» en programmant une option immersive. Les projets pédagogiques, de filière immersive, ne s'improvisent pas. N'étant pas issu du domaine de l'enseignement, je suis surpris qu'il soit question de marketing et de concurrence. Peut-être, une concurrence serait imaginable. Coluche disait qu'il suffirait que personne n'en achète pour que cela ne se vende pas. Si vous ouvrez une filière immersive et que les personnes s'y inscrivent, cela signifie qu'elles sont preneuses de l'option proposée. Il faut peut-être réfléchir autrement à la question.

Les situations des Pays-Bas et la Belgique n'ont rien à voir l'une avec l'autre. Les Pays-Bas ont délibérément fait le choix de la langue anglaise pour leurs écoles supérieures et pour les langues véhiculaires professionnelles. La Belgique réfléchit aux langues véhiculaires professionnelles, notamment dans l'enseignement qualifiant ou dans les écoles supérieures, mais aussi à celle des langues nationales. Les Pays-Bas n'ont pas ce problème de la multiplicité des langues nationales. La comparaison entre les deux pays n'est donc pas juste. De la même manière, la recherche de *native speakers* anglais aux Pays-Bas, un pays fortement exportateur et extrêmement développé à l'international, ne correspond pas à la même réalité que chez nous.

Par ailleurs, nous n'avons pas de chiffres quant aux abandons de l'option immersive par les élèves. Le pouvoir régulateur pourrait transmettre ce genre d'information. Nous notons, à ce sujet, des tendances, des idées, des données par école, mais qui ne sont pas des indicateurs d'une situation générale.

Les directeurs seraient enclins à refuser un CEB adapté, car il existe de très nombreuses différences entre écoles dans la répartition des matières. Ils craignent qu'une des matières tombe dans une langue qu'ils ne pratiquent pas et que, par conséquent, les enfants soient coincés, car ils n'auront pas vu la matière dans cette langue. Comme nous prônons les ponts, nous pensons que, peut-être, il y aura un mouvement de ce côté.

S'agissant de la concurrence entre les écoles, l'immersion n'est pas le seul projet qu'elles organisent. Elles organisent aussi l'école du dehors, de l'éducation physique, l'école du chef-d'œuvre, bref, de nombreux projets. Certes, la concurrence peut s'organiser autour des langues. Néanmoins, une école qui a des projets citoyens sur la biodiversité n'est pas moins bonne qu'une école qui propose l'immersion. La concurrence est quelque chose de vivant. Chacun va vers ce qu'il estime important dans sa vie comme citoyen.

Nous n'observons pas une augmentation des abandons, mais bien des suspensions. Si une enseignante est en congé de maternité, par exemple, l'école peut suspendre le cours un moment et le rétablir ensuite.

Plusieurs écoles travaillent ensemble pour produire une épreuve en fin de sixième année, portant sur le niveau A2 ou B1 qui est travaillé dans l'école, et qui dépend du taux d'immersion. Cette épreuve certifiée à l'intérieur de l'établissement le niveau atteint en langue. Nous conseillons les écoles sur les niveaux descripteurs du CECR et nous les accompagnons aussi parfois dans la production des épreuves.

Je reviens sur le CELV et sur ce qu'il peut apporter sur le terrain. Avec le projet européen «EMILE dans des langues autres que l'anglais», nous avons relevé, cette année, toutes les bonnes pratiques de terrain en immersion dans 47 pays européens. Nous allons condenser ces différentes pratiques et produire une plateforme qui présentera des exemples de ponts, de portfolios, etc. Plusieurs groupes de travail ont été créés, chacun travaillant sur une thématique spécifique. Un guide sera également produit et des recommandations seront formulées pour de futures formations.

Comme je le disais, il y a vraiment lieu d'améliorer les choses et d'apporter des avantages sur le terrain.

Je terminerai en revenant brièvement sur l'immersion en anglais: étant donné que les 47 pays avec lesquels nous travaillons proposent presque tous de l'immersion dans cette langue, nous risquerions d'envoyer un message contradictoire, en tant que pays européen central, si nous décidions d'arrêter cette pratique.

M. Philippe Barzin. – Je fournirai un petit complément d'information par rapport au CEB. Toutes les statistiques montrent que, dans les écoles d'immersion, les résultats relatifs aux acquis et aux attendus sont inférieurs en début de parcours, ce qui s'explique par la difficulté supplémentaire du double apprentissage. En revanche, les résultats au CEB sont meilleurs. De plus, en ce qui concerne les difficultés liées aux ISE plus faibles, les études montrent que l'immersion est bénéfique pour l'inclusion et qu'elle aide bien plus les enfants que de nombreux autres dispositifs.

21 Annexe 6

6 Auditions du mercredi 24 mai 2023: Représentants de l'enseignement fondamental

6.1 Audition de Mme Heidi Hoste, directrice de l'école primaire libre immersion de l'Institut des Frères Maristes de Mouscron, et de M. Paul Deleu, enseignant dans la même école

Mme Heidi Hoste. – Je suis directrice de l'école depuis 2019. Auparavant, j'enseignais en tant que maître spécial et titulaire en immersion néerlandophone. Je porte donc différentes casquettes. Je suis diplômée en Flandre, mais je possède également l'attestation de connaissance du français.

M. Paul Deleu. – J'ai été diplômé en 2009. J'enseigne à l'Institut des Frères Maristes depuis le mois de septembre 2009. Je suis actuellement titulaire de la classe de sixième année primaire en immersion.

Mme Heidi Hoste. – Notre présentation comportera en deux parties: dans un premier temps, nous ferons l'historique de l'école et, dans un deuxième temps, nous présenterons les éventuelles difficultés rencontrées dans l'organisation.

Notre école est relativement grande: elle compte 280 élèves en primaire immersive, 250 élèves dans la filière francophone et 300 élèves en maternelle. En parallèle, elle comprend également une section secondaire. Il s'agit d'une école libre située à Mouscron, dans une commune à facilités linguistiques; c'est pourquoi nous enseignons en néerlandais, comme seconde langue, en secondaire. À l'école, nous encourageons voire obligeons nos élèves à démarrer l'immersion dès la maternelle, ce qui permet d'introduire progressivement le néerlandais et de détecter si les élèves adhèrent à la pédagogie d'immersion. Comme il existe une filière francophone en parallèle, il est possible, si nécessaire, de réorienter les élèves par la suite.

Nous avons commencé avec trois écoles différentes sur le site: les écoles fondamentales non immersives, francophone et néerlandophone, et l'école secondaire. En 2004, nous avons introduit l'immersion à l'école en suivant une formule qui propose 50 % des cours dans la langue d'immersion; c'est la formule «50/50». Ensuite, pour des raisons organisationnelles, l'école néerlandophone a progressivement été transformée en école immersive suivant une formule proposant 75 % des cours dans la langue d'immersion; c'est la formule «75/25». À l'heure actuelle, les trois filières coexistent toujours. Au fil des années, nous avons connu quelques restructurations. Pour le moment, nous cherchons une meilleure manière de présenter l'immersion aux parents.

M. Paul Deleu. – Actuellement, l'immersion en français-néerlandais est donc pratiquée suivant le ratio 50/50. Notons toutefois que ces valeurs ne sont pas équivalentes dans toutes les écoles, puisque la grille horaire des enfants compte 28 périodes. Dans notre école, le cours de religion est impérativement enseigné en français, tandis que le cours de gymnastique se donne en néerlandais. Pour aborder tout le vocabulaire en français et afin de préparer au mieux le CEB, les matières telles que l'histoire, le calcul mental, les sciences, etc. sont données alternativement en français et en néerlandais d'année en année. Parallèlement à l'immersion français-néerlandais selon la formule «50/50», nous offrons également l'immersion en néerlandais-français selon la formule «75/25».

L'équipe éducative s'est interrogée sur les pratiques en classe. Dans ce cadre, elle s'est basée sur nos propres expériences, sur les résultats d'études, ainsi que sur les pratiques d'autres écoles proposant l'enseignement en immersion. Force est de constater une certaine déception dans le chef des parents et des enseignants eu égard au niveau d'apprentissage et à l'effort supplémentaire demandé aux élèves, car tous ne sont pas égaux sur ce plan. En outre, nous rencontrons de nombreux problèmes organisationnels que nous évoquerons plus tard.

Voilà pour l'historique de l'enseignement en immersion à l'Institut des Frères Maristes de Mouscron. Nous cherchons à proposer une seule filière où les paramètres que constituent l'effort demandé et le résultat que l'on souhaite obtenir seraient en équilibre. Nous présenterions d'abord l'enseignement en immersion en troisième et en quatrième années primaires. À ce niveau, 14 périodes seraient enseignées en néerlandais dans un local et 14 périodes en français dans un autre. La lecture du français commencerait en deuxième année primaire avec des sons complexes – tels que pratiqués par un francophone – et serait approfondie dès la troisième année primaire.

Mme Heidi Hoste. – Afin de permettre aux élèves de développer plus spontanément le néerlandais, de se sentir à l'aise avec le néerlandais et d'acquérir suffisamment de vocabulaire pour suivre les cours donnés dans cette langue par la suite, nous augmenterions le nombre d'heures de néerlandais en première et en deuxième années primaires. Nous organiserions également l'apprentissage de la lecture en néerlandais.

M. Paul Deleu. – Compte tenu de nos choix, nous savons que le niveau de français requis sera atteint en sixième année primaire. En revanche, les résultats des évaluations externes en deuxième et en quatrième années ne sont pas représentatifs et ne peuvent donc pas être comparés à ceux des écoles non immersives. Le rythme d'apprentissage n'étant pas identique en français et dans les autres matières, les enseignants suggèrent de s'inspirer des évaluations externes précédentes et d'adapter la langue à la manière dont nous travaillons au sein de notre section. Nous pourrions ainsi dresser un tableau plus réaliste et plus objectif de l'évolution de nos élèves.

En fin de sixième année primaire, le niveau de compétence des élèves doit atteindre les attentes du CEB. À cette fin, nous organisons des groupes de niveau pour préparer au mieux nos élèves aux conditions du CEB, tout en maintenant les heures de néerlandais. L'approche du travail est également différente: les élèves sont encouragés à être autonomes dans leurs recherches et dans leur attitude face au travail.

Mme Heidi Hoste. – Nous allons maintenant détailler les difficultés rencontrées sur le terrain. La première réside dans l'encadrement des classes. Contrairement aux affirmations précédentes, la tendance actuelle est d'ouvrir l'immersion à un plus large public plutôt que de la réserver à une couche «supérieure» de la population. Nous y sommes tout à fait favorables; l'indice socio-économique de nos élèves décroît d'ailleurs progressivement, ce qui indique que l'immersion attire un public issu d'autres tranches de la population. Cependant, nous constatons aussi que l'encadrement n'est pas adapté: par exemple, le dispositif FLA, qui vise les enfants ne maîtrisant pas la langue d'enseignement, n'est pas accessible à nos élèves.

L'organisation des classes pose également problème. En effet, nous disposons d'un capital-périodes en fonction duquel nous devons répartir les classes. Imaginons, par exemple, un effectif de 300 élèves devant être divisé en quatorze groupes pour correspondre aux périodes requises. Les groupes les plus grands, c'est-à-dire les première et cinquième années primaires, pourraient être répartis en trois classes, mais, étant donné que nous organisons deux filières en parallèle, comme le font les écoles qui proposent une filière francophone et une filière en immersion, nous ne pouvons pas nous contenter d'une telle répartition. Ce problème reste gérable en deuxième et troisième années primaires, où nous pouvons constituer des groupes de 25 à 27 élèves, mais cela se complique pour les quatrième et sixième années, lorsque les groupes comptent entre 33 et 36 élèves.

En outre, le croisement des deux filières ne peut être organisé qu'en cinquième et sixième années; nous devons donc faire preuve d'une grande créativité pour constituer des groupes équilibrés. Une solution consiste à rassembler des groupes d'élèves à certains moments et à les séparer à d'autres, mais cela n'est idéal ni pour les professeurs ni pour les élèves.

M. Paul Deleu. – Pour nous et pour les élèves, l'idéal est d'être encadré par deux enseignants, c'est-à-dire un référent par langue. Par ailleurs, il est plus confortable pour les professeurs d'enseigner à la même classe ou au moins à des élèves de la même tranche d'âge.

Mme Heidi Hoste. – Force est de constater qu'un grand nombre de ces enseignants travaillent à temps partiel. C'est encore plus souvent le cas dans les classes immersives que dans l'enseignement traditionnel. En effet, ce n'est pas toujours leur choix de n'avoir qu'un horaire de 21 heures par semaine dans l'école.

Constituer des groupes classes avec deux référents est assez compliqué. Par le passé, nous nous sommes déjà retrouvés avec des groupes qui avaient cinq voire sept professeurs pour enseigner. C'est compliqué!

Opter pour l'enseignement en immersion est un choix important pour les parents. Ils doivent choisir entre différents types d'immersion. Il n'est pas toujours facile pour eux de comprendre ce que nous faisons dans le cadre de l'enseignement en immersion et de détecter les particularités entre les différentes sections; le choix est parfois très compliqué pour eux.

En raison de leur localisation, certaines écoles éloignées de la frontière éprouvent beaucoup de difficultés à recruter des professeurs néerlandophones; c'est en effet plus facile pour nous qui sommes près de la frontière linguistique. Le rythme scolaire a été modifié et peut également représenter un frein. En Flandre, l'immersion n'existe pas; du coup, ce

n'est pas une pratique courante. Le salaire et l'approche pédagogique ne sont pas les mêmes. Tout cela constitue autant de freins dans le recrutement de professeurs néerlandophones chez nous.

La formation de base des enseignants néerlandophones n'est pas adaptée à l'immersion. Du coup, nous misons sur la formation continue. Là aussi, ce n'est malheureusement pas toujours adapté, voire très peu adapté, à notre public. Les formations se font en français – c'est tout à fait logique –, mais les professeurs néerlandophones ne maîtrisent pas forcément le français, étant donné qu'il ne s'agit pas d'une condition pour être engagé. La langue constitue donc une barrière à la compréhension et à la mémorisation du contenu de la formation continue. De plus, peu de formations sont proposées et véritablement liées à l'immersion. Dans la formation des enseignants, tout se découvre quelque peu sur le terrain.

M. Paul Deleu. – Une autre difficulté réside dans la formation initiale des enseignants francophones. Dans les hautes écoles, il y a peu ou pas d'explications sur l'approche de l'enseignement immersif, et ce, peut-être à cause du manque de connaissance des professeurs. C'est aussi valable pour d'autres types d'enseignement.

Il faut savoir que nous n'accueillons quasiment aucun stagiaire en immersion. L'argument des hautes écoles est que les étudiants doivent enseigner toutes les matières lors de leur stage. Or, s'ils venaient chez nous, ils n'enseigneraient que la moitié des matières, voire un peu plus, en doublon. Nous pensons toutefois que, puisqu'ils donneraient cette matière en doublon, ils pourraient tout de suite mettre en pratique les conseils donnés par leur maître de stage. Cela pourrait être une expérience très riche. Lorsque nous accueillons un stagiaire en immersion, c'est vraiment en dernier recours. Lorsque toutes les autres places sont prises, on vient frapper à notre porte. Malheureusement pour nous, nous accueillons alors bien souvent les stagiaires les moins motivés dans nos classes.

Le bagage francophone des élèves est pris en compte lors de l'inscription. Hormis pour la première année primaire, l'enfant doit attester d'un lien avec l'enseignement en néerlandais, que ce soit en immersion ou en Flandre, pour pouvoir s'inscrire chez nous. La connaissance du français, langue de scolarisation, n'est pas prise en compte, ce qui peut engendrer des difficultés pour les enfants et les enseignants. Un enseignement partiel n'est pas toujours suffisant pour acquérir le niveau de français requis pour obtenir le CEB. Les rythmes sont différents et il y a moins d'automatismes. Nous devons donc faire appel au contexte francophone du domicile. Ce sont l'attitude face au travail, l'investissement et les bases en français et dans les autres matières qui nous donnent une idée des chances de réussite de l'enfant en fin d'année.

Mme Heidi Hoste. – Il nous semble important de valoriser le fait que les enfants ont suivi l'immersion en néerlandais durant leur scolarité. Les évaluations à la fin de la sixième année primaire ne prennent pas en compte le néerlandais. Dans notre école, nous faisons passer un examen de néerlandais, qui se base sur les tests européens. Les élèves reçoivent une attestation de langue A1, A2, B1 ou B2. Cette démarche permet aux enfants d'avoir une idée de leur niveau et de leur compréhension de la langue. Quand ces élèves passent ensuite dans l'enseignement secondaire, ils peuvent communiquer leur résultat au corps enseignant. Les établissements secondaires accueillent un public très diversifié et il est très difficile pour les enseignants de s'adapter au niveau de tous les élèves. Certains de nos élèves abandonnent l'immersion lorsqu'ils passent dans l'enseignement secondaire. Parfois, l'offre n'est pas adaptée à leur demande.

Par ailleurs, nous aimerions pouvoir proposer une sorte de certificat qui indique le nombre d'heures que les étudiants ont passé en immersion. L'organisation d'une telle option est différente d'une école à l'autre. Il nous semble donc légitime qu'un document valorise le parcours d'un élève en immersion.

En outre, nous aimerions que les référentiels, le vade-mecum et le CEB valorisent également le fait que les élèves aient suivi l'immersion. Nous ne voulons pas que les épreuves soient entièrement organisées en néerlandais, mais qu'au moins les élèves puissent parfois répondre en néerlandais, même s'ils commettent des fautes. En effet, c'est plus le contenu que la maîtrise de la langue qui est évaluée lors de ces épreuves.

M. Paul Deleu. – Notre ressenti est que les écoles en immersion sont en quête constante d'amélioration et d'adaptation. Nous apprécions la confiance qui nous est accordée, mais il serait bon que le législateur nous fournisse le cadre approprié pour développer nos pratiques et qu'il nous donne officiellement la liberté de le faire.

6.2 Audition de Mme Nathalie Laurent, directrice de l'École communale de Tangissart, et de Mmes Sybille De Meulemeester et Géraldine Amory, enseignantes dans la même école

Mme Nathalie Laurent. – Mesdames et Messieurs les Députés, laissez-moi me présenter brièvement. Depuis 2017, je suis la directrice d'une petite école de Tangissart. Cette école pratique l'immersion anglaise à 25 % depuis 2003, et ce, à partir de la troisième année maternelle.

Notre école est implantée au cœur du village de Tangissart, dans la commune de Court-Saint-Étienne, en Brabant wallon, dans un cadre rural et champêtre. La section maternelle et la section primaire sont situées sur deux implantations différentes, situées à 700 mètres l'une de l'autre. L'école compte actuellement quatre classes de maternelle accueillant 79 élèves et six classes de primaire accueillant 112 élèves.

L'indice socio-économique de notre implantation maternelle est de 15 et celui de notre implantation primaire est de 18. Cela s'explique par le fait que, jusqu'en 2017, nous étions rattachés à l'école communale fondamentale de Sart-Messire-Guillaume, qui pratique l'immersion anglaise à 50 % et qui attire un tout autre public. À l'époque, lorsqu'il n'y avait plus de places disponibles pour les inscriptions dans cette école, les élèves étaient envoyés chez nous. Nous accueillions alors des élèves issus de communes plus lointaines, qui ciblaient spécifiquement l'anglais à 50 %. Toutefois, depuis 2017, nous avons redynamisé notre immersion et nous avons fait parler de nous. Nous attirons désormais la population du village et des communes avoisinantes. C'est un public tout à fait différent. Cela explique pourquoi l'indice socio-économique de notre école maternelle est plus bas que celui de notre école primaire, qui est encore fréquentée par des enfants qui y sont arrivés parce qu'il n'y avait plus de place dans l'école de Sart-Messire-Guillaume.

Nous sommes désormais totalement autonomes. Nous n'avons pratiquement plus aucune relation avec l'école de Sart-Messire-Guillaume. Nous attirons donc notre propre public. Par conséquent, nous accueillons aussi des enfants qui ont des difficultés ou qui ne maîtrisent pas bien la langue française. Je rejoins mon collègue lorsqu'il affirme que nous ne pouvons pas organiser de dispositif FLA. Les aides ne sont pas prévues pour les enfants qui ne maîtrisent pas bien le français.

Notre population scolaire est composée d'enfants issus d'horizons socio-économiques multiples et qui habitent dans le village ou dans l'une des communes adjacentes. Les parents choisissent notre école en raison du caractère spécifique de notre répartition des matières, que je vous présenterai ultérieurement. Chez nous, les apprentissages de base sont assurés dans la langue maternelle. L'anglais est abordé de manière plus ludique et sans pression supplémentaire. Nous ciblons des parents qui ne sont pas forcément convaincus par l'immersion, mais qui apprécient le fait que leurs enfants aient davantage de cours de langue que dans l'enseignement traditionnel.

Notre école propose une immersion en anglais. Certains parents justifient le choix que leur enfant maîtrise l'anglais en citant leur propre parcours scolaire. Ils ont parfois été confrontés, dans l'enseignement supérieur, à des cours en anglais, qu'ils ne maîtrisaient pas assez pour en suivre le contenu. Ils citent également la question de l'emploi. Certains parents sont amenés à communiquer en anglais dans leur travail.

Plus de 10 % de nos élèves présentent différents troubles de l'apprentissage ou des besoins spécifiques. Nous travaillons avec eux en suivant les recommandations du nouveau tronc commun. L'anglais ne les pénalise pas. Les matières de base sont données en français chez nous. Malgré tout, ce pourcentage montre qu'il n'y a pas de sélection et que tout le monde est le bienvenu dans notre établissement.

Les horaires sont répartis suivant les nouveaux référentiels, qui doivent déjà être appliqués dans le niveau maternel et en première et deuxième année primaire. Nous nous sommes concertés en équipe à ce sujet. Dans le niveau maternel principalement, il n'y a pas de répartition différente des matières. L'institutrice maternelle anglophone collabore avec l'institutrice francophone sur les thèmes abordés. Elles font constamment les ponts entre les deux langues. Il ne s'agit pas de traduction, mais bien de ponts. L'enseignante anglophone parlera en anglais aux enfants, mais en travaillant les mêmes thèmes, les mêmes rituels en classe durant les huit périodes que l'institutrice francophone. Les enfants comprennent de cette manière aisément ce qu'on leur apprend.

En première et deuxième années primaires, sont données en anglais: deux périodes du cours d'éducation physique et à la santé, qui font le pont avec les deux autres périodes en éducation culturelle et artistique; deux périodes de formation manuelle et technologique; une période en formation économique et sociale; une période de science. Les expériences, le démarrage de leçons de science ne sont pas donnés en anglais. De plus, l'institutrice francophone reprendra le vocabulaire spécifique en français pour préparer les élèves au CEB. De la troisième à la sixième année primaire, les horaires en immersion sont répartis en éducation physique et à la santé, en éducation culturelle et artistique, en formation économique

et sociale. Une période de science est donnée en anglais. De plus, deux périodes concernent des apprentissages de la langue anglaise, comme la grammaire ou le passage à l'écrit.

Un de nos points forts réside dans le fait que tous les enfants sont en mesure de suivre notre système immersif. Nous n'avons pas d'enfant qui quitte l'école pour une autre langue cible ou parce que notre enseignement en immersion serait trop compliqué. Notre objectif est d'atteindre l'équivalence du niveau A2 grâce au travail collaboratif des enseignantes.

Nous bénéficions d'un bon accompagnement du CECF concernant la répartition des matières et la méthode spécifique à l'EMILE. Nous bénéficions également de visites de classe et du soutien des enseignants. En outre, en tant que directrice, j'ai bénéficié d'un accompagnement du CECF. Nous avons aussi la chance d'avoir des enseignants motivés par notre système immersif, qui y croient totalement et qui s'investissent.

Il est difficile de trouver des enseignants de langue maternelle anglaise. J'en ai engagé par le passé, mais ils ne disposaient pas d'un titre pédagogique, ce qui se ressentait dans leur manière d'aborder les matières et leur façon d'être avec les enfants. Actuellement, mon équipe ne compte pas de locuteur natif. Toutefois, mes enseignantes maîtrisent bien la langue et leur parcours en atteste. Elles possèdent en outre un titre pédagogique pour l'enseignement maternel ou primaire.

Néanmoins, pour pouvoir rester définitivement, elles doivent présenter le CCALI. Elles ont droit à une dérogation durant cinq ans. Le niveau du CCALI est malheureusement à ce point complexe que je perds parfois des enseignantes qui ne le réussissent pas, alors qu'elles ont eu des visites de classe et une évaluation du CECF, qu'elles ont un très bon niveau et démontrent une excellente approche de la langue. Le niveau du CCALI va bien au-delà de ce que requiert l'enseignement en maternelle ou en primaire et les attentes, surtout à l'écrit, sont très élevées. D'ailleurs, je vais peut-être encore perdre une enseignante de qualité.

Nous constatons un manque de manuels et d'outils dans la langue cible, ainsi que d'échanges avec d'autres écoles du même profil que la nôtre. Nous rencontrons également des difficultés à organiser la grille horaire et sommes confrontés à l'impossibilité de faire correspondre les heures de fourche des enseignants francophones avec celles des enseignants anglophones. Lorsque l'enseignant anglophone entre dans la classe de la titulaire, celle-ci va donner cours dans une autre classe. Ainsi, afin de compléter leur horaire, mes enseignantes francophones présentent 18 périodes dans leur classe et 8 périodes dans une autre classe. De ce fait, comme nous travaillons en établissant des ponts entre les matières, les enseignantes sont amenées à faire leurs heures de concertation sur le temps de midi ou après les cours. En résumé, il n'y a pas d'heures de fourche communes dans mon établissement.

Que se passera-t-il pour nous en 2027? Nous ne savons pas si nous pourrions conserver notre système que nous apprécions et qui fonctionne bien. Nous ne sommes pas contre l'idée d'ajouter deux heures de néerlandais à la grille horaire. Si nous devons passer à six heures d'anglais avec deux heures de néerlandais en plus, peut-on encore parler d'un système immersif? Maintiendrons-nous le système des huit périodes plus deux en néerlandais? Voilà notre questionnement.

Vous comprendrez que le CEB en langue cible n'est pas envisageable pour nous, puisque l'apprentissage des mathématiques et du français se donne en français. En même temps, on se demande pourquoi ne pas former les enseignants dès l'école normale pour le système immersif. Actuellement, ces derniers découvrent tout sur le terrain. D'ailleurs, avant d'être nommée directrice, j'ai été enseignante aussi, mais pas dans l'immersion. J'ai donc dû découvrir le système de l'immersion par moi-même, me renseigner, car il n'existe pas de canevas ou de méthode. Nous faisons comme nous le sentons, le mieux possible, avec le cœur et pour nos élèves.

Mme Sybille De Meulemeester. – Depuis 2018, je suis enseignante à Tangissart en troisième année maternelle, ainsi qu'en première et deuxième années primaires. Je suis institutrice maternelle depuis 27 ans et je travaille dans l'enseignement en immersion depuis 18 ans. J'ai été convaincue de l'excellence du programme d'immersion, qui est bénéfique pour tous les enfants, quelles que soient leurs origines sociales, culturelles ou économiques.

En 2004, engagée par le CGRI, je suis partie en Louisiane pour enseigner le français dans les programmes d'immersion au sein des écoles publiques américaines. J'y ai enseigné dans une école fréquentée par un public très défavorisé. J'ai été convaincue du bien-fondé de l'immersion lorsque les enfants inscrits dans le programme ont obtenu de meilleurs résultats aux épreuves finales de l'enseignement primaire, qui correspondent au CEB. De retour en Belgique, j'ai inscrit mes deux enfants, qui parlaient aussi bien le français que l'anglais, dans une école d'immersion en anglais afin qu'ils puissent

continuer leurs études dans les deux langues. Riche de mon expérience dans un programme immersif, j'ai postulé en tant qu'institutrice maternelle en immersion anglaise à Court-Saint-Étienne, où je travaille à l'école de Tangissart depuis 2018.

Mon vécu m'amène à attirer votre attention sur le système de recrutement des enseignants en immersion. Depuis cinq ans, je bénéficie d'une dérogation pour enseigner en anglais, à la condition que j'obtienne le CCALI, dont les épreuves sont à la fois très difficiles et très peu adaptées à mon niveau d'enseignement. J'ai suivi des cours pendant un an et j'ai prouvé ma bonne connaissance de l'anglais en réussissant l'unité d'enseignement de niveau 9, mais, en dépit de ces démarches et de mes nombreuses années d'expérience, qui ne sont pas du tout prises en compte, je devrai malheureusement retourner enseigner en français à la prochaine rentrée. Je ne suis pas la seule dans ce cas. Or, la pénurie d'enseignants est encore plus grave dans les programmes d'immersion, car les enseignants disposant à la fois du diplôme pédagogique nécessaire, d'une expérience suffisante et d'une bonne connaissance de la langue cible sont excessivement rares.

J'aimerais donc vous proposer quelques pistes pour l'avenir. Bien entendu, il faut revoir les critères d'engagement: il faut notamment tenir compte de l'expérience d'un candidat pour un poste d'enseignement en immersion, car l'expérience dans ce type d'enseignement est plutôt rare. En termes de connaissances linguistiques, la réussite d'une unité d'enseignement de niveau 9 est tout à fait suffisante pour enseigner la langue d'immersion dans l'enseignement maternel et primaire. Dans l'enseignement secondaire, par contre, le niveau 12 devrait être exigé pour les professeurs d'anglais et de néerlandais. Une solution envisageable consisterait à introduire des cours de langues de niveau 9 ou 12 dans les écoles normales. Cela permettrait aux futurs enseignants désireux de faire leur carrière dans l'enseignement en immersion d'acquérir les aptitudes nécessaires.

Par ailleurs, bien que je n'aie jamais obtenu le CCALI, j'ai eu la chance de devenir une enseignante compétente grâce à l'appui du CECF, qui m'a observée sur le terrain et avec lequel j'ai discuté à de nombreuses reprises. Cela m'a permis de ne pas me sentir seule et désorientée face au programme de l'enseignement en immersion. Les enseignants ont aussi besoin d'un tel soutien.

Mme Géraldine Amory. – Je suis institutrice primaire de formation. J'ai exercé mon métier en français durant plusieurs années et je travaille depuis trois ans dans la petite école de Tangissart où j'enseigne l'anglais.

Comme Mme Laurent l'a expliqué, nous pratiquons une immersion légère à 25 %. Notre mission est de donner envie aux enfants d'apprendre une nouvelle langue, d'éveiller leur curiosité, de leur faire découvrir une autre culture et de leur permettre d'apprendre tout en s'amusant.

Huit périodes d'anglais sont dispensées aux enfants par semaine, réparties en deux périodes de langue, deux périodes d'éveil, deux périodes d'art et deux périodes de gymnastique. Notre travail est essentiellement oral et ludique. D'un point de vue pratique, la semaine est organisée autour du titulaire de classe qui donne 18 périodes de cours à ses élèves et preste le reste de ses heures dans une autre classe. Les six périodes restantes sont donc allouées aux professeurs d'anglais. Nous essayons de répartir ces périodes de manière équilibrée sur l'ensemble de la semaine afin que les enfants pratiquent l'anglais le plus souvent possible. Ce sont généralement des tranches de deux heures pour éviter des temps de concentration trop longs et pour rendre l'apprentissage le plus efficace possible.

Ma collègue et moi travaillons en étroite collaboration avec les autres professeurs, afin d'organiser le cours d'éveil en fonction des sujets travaillés en français. Nous établissons un maximum de ponts entre les matières en nous adaptant à la vie et aux projets de l'école. Nous disposons par exemple d'un joli petit jardin avec des pommiers que nous pouvons observer au cours des différentes saisons et utiliser dans le cadre du cours d'éveil ou d'art en anglais. Nous récoltons et pesons aussi les pommes, nous les cuisinons, nous les faisons presser pour le jus, nous fabriquons des étiquettes. Cette manière d'articuler la langue autour de la vie de l'école est très gaie.

Nous avons aussi la chance de travailler dans une toute petite école de village, ce qui nous permet de bien connaître les enfants. La continuité de notre travail et l'accompagnement des enfants durant quatre années de leur scolarité sont de réelles richesses. Les voir progresser est une chance et un réel plaisir. Notre public est assez varié. Nous accueillons des enfants de tous les milieux sociaux; certains rencontrent des difficultés d'apprentissage. Nous différencions donc notre travail afin qu'ils profitent au mieux de la chance qu'ils ont d'apprendre une autre langue.

Ils sont inscrits pour la proximité et, ensuite, pour le projet pédagogique de l'école. C'est en train, doucement, de changer, car l'équipe a été complètement redynamisée au cours des trois dernières années. L'équipe chargée de l'anglais

a été renouvelée. Un travail collaboratif a été organisé et nous déplorons le départ probable d'une de nos collègues qui n'a pas obtenu le CCALI, et ce, malgré sa compétence et son investissement. Nous allons donc devoir tout recommencer, en espérant trouver une personne compétente pour remplir ce job.

Nous faisons pleinement partie de l'équipe pédagogique et participons au même titre que les autres à la vie de l'école et aux projets qui y sont menés. Notre formation d'enseignant de l'enseignement fondamental et notre expérience sont des atouts indéniables. Il en est de même pour notre excellente connaissance de la langue d'immersion, malgré le fait que la Fédération ne valide pas notre niveau suffisant de cette langue. Même si nous avons eu la chance d'être suivies par le CECP pour nos premiers pas dans notre travail, je souhaiterais réaliser – c'est une piste – un bachelier en CLIL, le cas échéant en horaire décalé, pour enrichir la formation.

J'ai en effet enseigné longtemps dans un système non immersif. C'est autre chose, c'est un tout autre travail. J'ai eu la chance d'être accompagnée par l'Institut libre Marie Haps pour découvrir cette autre pédagogie. J'apprécierais réellement que ce cursus soit organisé au niveau de l'enseignement supérieur et que le parcours immersif des enfants soit valorisé comme les autres, pas forcément par un examen qui serait d'ailleurs très compliqué à organiser.

Selon les écoles, les cours en immersion ne sont en effet pas identiques; la proportion n'est pas la même non plus. En revanche, l'idée d'une attestation est plutôt bonne. J'adhère également à la piste de bénéficier d'outils adaptés et d'un budget destiné à l'achat de manuels scolaires, car les éditions britanniques sont hors de prix. Une reconnaissance de notre métier serait également hautement appréciée, tout comme une valorisation du titre pédagogique, indépendamment du niveau de langue affiché.

Ma mère est anglophone et j'ai pratiqué l'anglais de cette manière. J'ai également passé un peu de temps aux États-Unis. Je n'ai en revanche pas de diplôme qui atteste ma compétence particulière.

6.3 Audition de Mme Christel Déom, directrice de l'École communale de Presles

Mme Christel Déom. – L'École communale de Presles est une petite école de village située en milieu rural. Elle compte cette année 88 élèves en maternelle et 90 dans la section primaire. L'école dépend d'un petit pouvoir organisateur regroupant trois écoles et cinq implantations. J'y occupe le poste de directrice depuis janvier 2019 après avoir été enseignante pendant 25 ans, dont une dizaine d'années dans une grosse école dépendant du pouvoir organisateur de Charleroi et pratiquant l'immersion en néerlandais. J'y enseignais en tant qu'enseignante francophone en binôme avec une collègue néerlandophone.

En janvier 2019, j'ai donc pris la direction de l'École communale de Presles, qui pratiquait l'enseignement en immersion depuis plusieurs années. Ce projet avait été lancé afin d'encourager les inscriptions. En effet, celles-ci étaient en déclin et l'école était en perdition. Le pouvoir organisateur avait dès lors décidé de lancer ce projet afin de redynamiser l'école. Les enseignants sélectionnés au départ parlaient certes parfaitement l'anglais, mais ils ne possédaient pas forcément le titre d'enseignant primaire, ce qui a causé de nombreux problèmes pédagogiques.

En janvier 2019, grâce à mon expérience de l'immersion en tant qu'enseignante et après m'être renseignée, notamment lors de conférences, j'ai pu analyser le fonctionnement de l'école de Presles avec l'aide de Mmes Bollinger et Sanchez du CECP. Une réflexion en équipe a été menée sur les bonnes pratiques dans l'enseignement en immersion. En 2020, j'ai pu engager deux enseignantes qui possédaient le titre d'enseignant primaire et avaient une bonne connaissance de l'anglais. Cela a complètement changé la donne, car l'école fonctionne aujourd'hui de manière fluide et obtient des résultats optimaux.

J'en viens à notre mode de fonctionnement. En troisième année maternelle, une seule enseignante donne en même temps les treize périodes d'anglais et les treize périodes de français. Le lundi, le mardi et un mercredi sur deux, elle parle en anglais et, le reste du temps, elle réalise ses activités en français. Les enfants sont habitués à ce rythme et les activités ainsi que les rituels sont les mêmes dans les deux langues et ont pour thématiques les couleurs, des chansons ou encore le corps humain. En première et deuxième années primaires, l'anglais est utilisé durant la moitié du temps, avec un enseignant anglophone qui se partage les deux années. Dans les années suivantes, le tiers du temps est dédié à l'anglais avec une enseignante anglophone qui passe également de classe en classe.

Après concertation entre les enseignants, la matière a été répartie afin de favoriser l'expression orale en anglais. Les matières dispensées dans cette langue sont principalement les mathématiques, l'éveil et les cours qui peuvent favoriser l'expression orale. Nous établissons beaucoup de ponts entre l'anglais et le français afin de nous assurer que les matières données ou initiées en anglais soient également comprises en français, ce qui est primordial pour l'acquisition des compétences.

Le point crucial de la réussite du projet est le fait d'engager et de réussir à conserver des enseignants. Le CCALI est une épreuve trop compliquée. Je m'apprête d'ailleurs à perdre une enseignante qui estime ne pas avoir le niveau suffisant pour réussir le test, alors que son niveau est pourtant très bon et que tout se passe bien en classe.

Il est également important de fédérer l'équipe. Les enseignants doivent être vraiment motivés à l'idée de prendre du temps en dehors du temps scolaire pour se rencontrer et préparer les cours qui seront donnés.

Un autre aspect important est de favoriser l'expression orale des élèves. Mon expérience m'a appris que les enfants en immersion comprennent beaucoup de choses, mais qu'ils ont plus de difficultés à s'exprimer dans la langue cible.

Par ailleurs, il est essentiel d'organiser des remédiations pour les élèves en difficulté. Il est d'ailleurs regrettable que nous ne puissions pas bénéficier des périodes FLA dans l'immersion, car, comme dans tout type d'enseignement, des enfants rencontrent des difficultés avec la langue. Pour ne pas perdre des élèves, des remédiations sont possibles, mais elles sont souvent organisées bénévolement par les enseignants, en dehors du temps scolaire.

Il convient aussi de favoriser les activités culturelles relatives aux pays anglophones. Une langue est aussi liée à une culture. Il importe donc d'en apprendre plus sur les pays où elle est parlée, sur les cultures qu'elle imprègne. Pour prendre un exemple, un enseignant peut faire découvrir des recettes culinaires à ses élèves.

Pour engager un enseignant supplémentaire sur fonds propres, il peut être utile d'obtenir le soutien du pouvoir organisateur. Comme l'a expliqué ma collègue, l'encadrement est parfois tout juste suffisant. Si mon école passe en dessous du seuil des 93 élèves, je ne disposerai que de quatre emplois financés par la Fédération, alors qu'il m'en faudrait cinq. C'est alors le PO qui doit pallier en engageant, sur fonds propres, un enseignant. Sans cela, il m'est impossible d'avoir l'encadrement nécessaire pour organiser une troisième, une quatrième, une cinquième et une sixième années; sans cela, les classes seront surchargées. Le fait d'être suivi par notre fédération de pouvoirs organisateurs, le CECF, sur simple demande, nous a été très utile au moment d'effectuer une analyse pour redynamiser l'école. Pour les écoles, il est essentiel de se sentir soutenues et de jouir d'une telle aide.

Depuis quatre ans, mon équipe et moi-même avons réussi à mettre des dispositifs en œuvre pour dynamiser l'école. Les résultats de nos élèves de sixième année au CEB sont très bons. Nous constatons un enrichissement culturel et cognitif des enfants; il a été prouvé qu'apprendre en immersion permet de solliciter d'autres compétences que celle de la langue et d'acquérir des compétences de synthétisation.

Nous avons également développé un carnet de suivi individuel. Cet outil permet de visualiser l'évolution de chaque élève dans la langue cible. Je rejoins ce qui a été dit plus tôt: pour les enfants, il serait utile de valoriser, à la fin de leur cursus primaire, leur passage par l'immersion, grâce à un document ou une attestation. En attendant, notre carnet de suivi permet aux parents de constater l'évolution de leur enfant dans la langue cible.

Pour en finir avec les résultats, nous notons que les parents sont satisfaits de l'immersion. D'ailleurs, le bouche-à-oreille est notre meilleure publicité et les listes d'attente sont assez longues.

J'en arrive aux difficultés rencontrées et à des propositions concrètes pour un fonctionnement optimal. Le niveau de l'examen du CCALI est trop exigeant et peu adapté aux besoins sur le terrain, ce qui ne fait qu'aggraver la pénurie. Il est déjà très difficile de trouver des enseignants dans l'enseignement traditionnel; cela devient encore plus compliqué dans l'enseignement en immersion.

Je proposerais aussi d'autoriser une ou deux périodes supplémentaires dans l'horaire des enfants, par exemple dans le cours de langue, pour laisser du temps aux apprentissages qui sont parfois plus lents en immersion, puisqu'ils se déroulent dans une autre langue. Il faut s'assurer que les compétences nécessaires sont acquises. Une autre suggestion serait

de renforcer l'encadrement dans l'immersion pour éviter l'engagement d'un membre du personnel par le pouvoir organisateur.

Toutes les écoles en immersion anglaise se posent des questions et nourrissent des inquiétudes quant à la poursuite de l'immersion en anglais à la suite de la réforme. Or, la demande est criante. Mon école étant plutôt petite, la place dans les locaux est limitée. Je n'inscris donc pas plus de 22 élèves. Au-delà, les enfants sont sur liste d'attente: 35 pour les enfants nés en 2020, 23 pour les enfants nés en 2021 et déjà 12 pour les enfants nés en 2022. Les parents qui font le choix de l'immersion anglaise pensent déjà à la suite du cursus de leur enfant, qui continuera l'immersion dans une école secondaire.

6.4 Échange de vues

Mme Mathilde Vandorpe (Les Engagés). – Au cours des auditions précédentes, beaucoup d'intervenants nous ont dit que des écoles se lançaient dans l'immersion pour stimuler la concurrence et attirer plus d'élèves. C'est le cas ici pour une école sur les trois. À l'Institut des Frères Maristes, auparavant *Broeders Maristen*, il s'agit une évolution liée au projet pédagogique; il me semble important de le souligner.

Par ailleurs, c'est la première fois qu'on nous signale que le dispositif FLA n'existe pas dans l'immersion. Il s'agit d'un point important, en effet clairement indiqué dans le texte.

Pour ce qui est du CCALI, il a surtout été évoqué par les représentants des deux écoles immersives anglophones. À l'Institut des Frères Maristes, vous travaillez probablement davantage avec des locuteurs natifs, raison pour laquelle vous ne rencontrez pas cette difficulté-là.

Selon vous – ma question s'adresse à l'ensemble des intervenants –, la création d'un master en immersion où l'on travaille non seulement la matière, mais aussi la langue, afin de proposer un diplôme à la fois éducatif et en immersion, vous semble-t-elle avoir un intérêt, notamment pour pallier la pénurie d'enseignants? En effet, d'une part, le CCALI est nécessaire et, d'autre part, il faut des locuteurs natifs. Pensez-vous qu'il serait intéressant de créer un tel master, qui permettrait la «double diplomation»?

Concernant les formations continues, nous avons parlé précédemment de l'idée de traduire les référentiels. Qu'en pensez-vous? Y a-t-il des sujets de formation continue spécifique à l'immersion, ainsi que des manuels, qui vous semblent intéressants? Avez-vous des pistes à proposer?

Madame Déom, à l'école de Presles, vous faites l'expérience sur le terrain d'une enseignante unique, qui est en quelque sorte une double enseignante. Or, des experts, notamment, nous ont parlé de l'importance de distinguer la personne qui enseigne la langue immersive de celle qui enseigne le français, pour que l'enfant sache à qui s'adresser dans quelle langue et que son cerveau puisse les différencier. Vous nous dites fonctionner avec un système de colliers. Dans les faits, l'institutrice constate-t-elle que l'enfant continue à parler en français si c'est sa langue maternelle ou parvient-il à faire la distinction entre les deux langues?

Monsieur Deleu, vous êtes enseignant francophone en immersion et travaillez en binôme avec votre collègue. La formule «75/25» utilisée au sein de votre école, si j'ai bien compris, va évoluer. Nous avons parlé des ponts, des liens à faire au quotidien concernant l'organisation du journal de classe, par exemple. Comment les choses se passent-elles précisément au quotidien? Je suppose que votre travail ne s'organise pas uniquement sur la base de la réunion de concertation. Pourriez-vous nous expliquer toute cette organisation et la préparation du CEB? Jusqu'à présent, une partie de l'année était consacrée à l'étude de listes de vocabulaire. Pourriez-vous nous faire part de la réflexion entamée à ce sujet dans votre école?

M. Jean-Philippe Florent (Ecolo). – Je m'adresse d'abord aux représentants de l'Institut des Frères Maristes de Mouscron. Vous avez dit que le taux d'abandon était plus important dans la formule d'immersion «50/50» que dans la formule «75/25». Comment expliquez-vous cette différence?

Y a-t-il un équivalent de qualification en néerlandais? Le problème est-il le même pour les enseignants en immersion anglaise? Enfin, vous dites que le coût du matériel scolaire est relativement élevé pour l'immersion anglaise. Constatez-vous le même problème pour l'enseignement en immersion néerlandaise?

Je m'adresse ensuite aux représentants des deux écoles offrant l'enseignement en immersion anglaise. Vous nous avez fait part de votre questionnaire quant à l'avenir de l'enseignement en immersion à la suite de l'obligation d'enseigner les deux langues nationales belges. Organisez-vous déjà des cours de néerlandais? Si oui, à partir de quelle année? Est-ce que l'organisation obligatoire d'un cours de néerlandais rendrait impossible l'enseignement de l'anglais en immersion, tel que vous le pratiquez?

Dans vos écoles, les leçons données en anglais sont l'éducation physique et l'éveil culturel, plutôt que les mathématiques ou les «savoirs basiques». Songez-vous, par exemple, à organiser les activités du PECA en anglais? Ces activités ne pourraient-elles pas être une porte d'entrée pour le néerlandais également?

M. Jean-Pierre Kerckhofs (PTB). – Le choix de l'enseignement en immersion relève de l'établissement ou du pouvoir organisateur. Quels éléments ont motivé le choix de vos trois écoles? Certains types d'élèves ne seraient pas aptes à suivre l'enseignement en immersion et certains abandonneraient. Quelles sont vos expériences concrètes? Madame Laurent, vous avez indiqué que peu d'abandons étaient constatés. La situation est-elle semblable dans les autres écoles? De nombreux élèves passent-ils en filière francophone parce qu'ils éprouvent des difficultés à suivre les cours en immersion? Une tendance a-t-elle été observée? Un enseignement en immersion est organisé dès la troisième année maternelle dans les deux écoles communales. Des élèves passent-ils en filière francophone lorsqu'ils arrivent dans l'enseignement primaire, du fait du choix de leurs parents, éventuellement suivant le conseil des enseignants?

Les jeunes qui suivent les filières immersives seraient issus de milieux plus favorisés que la moyenne. J'ai déjà obtenu une réponse concernant l'École communale de Tangissart. L'indice socio-économique de 15, que vous observez actuellement dans l'enseignement maternel et qui arrivera progressivement dans l'enseignement primaire, est assez élevé. Cependant, le choix d'une école est motivé différemment en zone rurale et en zone urbaine. L'indice observé à Tangissart correspond donc peut-être simplement à l'indice socio-économique du Brabant wallon. Mesdames Host et Déom, observez-vous un indice socio-économique plus élevé dans les filières en immersion?

En immersion, bien que ce soit une disposition générale et non systématique, les écoles essaient d'engager des *native speakers*. Avez-vous des difficultés pour recruter des enseignants ayant ce type de profil? La pénurie qui touche l'enseignement touche-t-elle également de façon spécifique ces *native speakers*? Nous traversons la première année appliquant les nouveaux rythmes scolaires qui amènent une désynchronisation des calendriers francophone et flamand. Nous observons que la plupart des enseignants néerlandophones sont restés dans notre enseignement cette année-ci, mais, en raison des difficultés rencontrées, certains manifestent leur intention de quitter la filière l'année prochaine.

Madame Host, avez-vous déjà observé des indices allant dans ce sens-là? De façon plus générale, si vous rencontrez des difficultés de recrutement, est-ce que cela vous a obligé ou est-ce que vous craignez que cela vous oblige, par exemple, à restreindre la voilure? Il semble qu'à cause des difficultés de recrutement, certaines écoles d'immersion ont été obligées de diminuer leurs objectifs de pourcentage de cours enseignés dans la langue cible. Est-ce arrivé dans votre école ou est-ce que vous craignez que cela arrive dans un futur relativement proche? Vous avez aussi parlé de différents freins comprenant notamment des approches pédagogiques différentes. Pourriez-vous détailler ce que sont ces freins, de façon à ce que je les comprenne mieux?

M. Nicolas Janssen (MR). – Je voudrais remercier les intervenants pour ces éléments d'information et pour leur témoignage.

Plusieurs d'entre vous ont regretté le fait de ne pas pouvoir utiliser l'encadrement lié au dispositif FLA. Savez-vous si cela a toujours été le cas, ou était-ce initialement possible pour les écoles en immersion?

Certains d'entre vous ont parlé du manque de valorisation de parcours des élèves en immersion. Avez-vous des solutions à nous proposer? Certaines écoles font passer des tests de connaissance de la langue d'immersion; elles le font toutefois sur fonds propres. Souhaitez-vous que cela soit pris en charge par la Fédération Wallonie-Bruxelles?

Concernant le CCALI, le niveau U9 serait suffisant, selon vous. Toutefois, actuellement, c'est le niveau U12 qui est demandé. Disposez-vous d'un historique de la question? Avez-vous des informations sur un éventuel débat au sein de l'administration? Si vous avez des éléments pour une meilleure compréhension de la question, cela pourrait être intéressant.

Lors d'une audition organisée il y a un ou deux mois, un intervenant avait dit: «Si l'immersion est le meilleur système, pourquoi ne le généralise-t-on pas?» En conséquence, pourquoi ne l'étendons-nous pas à un nombre plus important d'écoles? Actuellement, cela reste relativement marginal. Qu'en pensez-vous? D'après vous, quelles sont les conditions pour que l'immersion réussisse et pour qu'elle convienne à une école ou à un élève? Comment appréhendez-vous cette question de la généralisation éventuelle ou de l'extension à une autre échelle de l'immersion?

M. Kalvin Soiresse Njall (Ecolo). – Ma question rejoint la dernière question de M. Janssen au sujet des élèves issus de milieux défavorisés. Beaucoup d'intervenants nous ont expliqué les bienfaits de l'immersion. Indépendamment du fait que l'immersion permet l'apprentissage d'une langue étrangère, que ce soit le néerlandais ou l'anglais, quels sont les autres avantages pédagogiques de l'immersion? En effet, la dernière enquête PIRLS montre clairement les écarts qui existent entre les élèves issus de milieux défavorisés et les élèves issus de milieux favorisés. En dehors de la maîtrise de la langue, constatez-vous clairement un changement au niveau pédagogique? Êtes-vous confrontés à des obstacles liés au critère socio-économique ou à l'environnement de l'enfant? Rencontrez-vous des difficultés à faire évoluer les élèves? Il serait intéressant de comparer vos constats de terrain avec les chiffres renseignés par différentes études.

Mme la présidente. – J'abandonne quelques instants mon rôle de présidente pour participer aux échanges en tant que députée.

J'ignorais, moi aussi, que les élèves en immersion ne pouvaient pas bénéficier de périodes FLA. Nous pourrions nous attarder sur ce point dans le cadre de la commission et le mettre en exergue dans notre rapport. Nous devrions également nous pencher sur les modalités du CCALI.

Madame Host et Monsieur Deleu, des enseignants ont-ils quitté votre établissement à la suite de la réforme des rythmes scolaires? Le cas échéant, ces départs sont-ils dus à la réforme elle-même ou à une volonté, dans le chef des enseignants concernés, de se consacrer à un autre projet?

Par ailleurs, connaissez-vous la proportion de vos élèves qui poursuivent l'immersion après l'enseignement primaire? En effet, vos établissements ne sont pas adossés à une école secondaire en immersion, en particulier l'implantation située à Presles, qui est loin de toute école secondaire. Prévoyez-vous une coordination avec d'autres écoles qui proposent de l'immersion en néerlandais ou en anglais? Cette démarche établirait une continuité entre les niveaux d'enseignement et permettrait aux parents de mieux se projeter dans le parcours scolaire de leurs enfants.

Madame Sanchez, quelle sorte de soutien apporte le CECP? Dans quel cadre ce soutien est-il proposé? Les autres fédérations de pouvoirs organisateurs apportent-elles également une aide aux écoles en immersion?

Madame Déom, vous avez expliqué que votre enseignante de troisième année maternelle changeait régulièrement de langue dans le cadre de ses cours. Par ailleurs, votre école propose la pédagogie de l'école du dehors. Celle-ci est-elle liée à l'enseignement en immersion ou les deux pédagogies fonctionnent-elles séparément? Il serait intéressant d'élaborer un système mêlant les deux approches.

Mme Heidi Hoste. – Les locuteurs natifs qui travaillent dans notre école ont un diplôme d'enseignant qu'ils ont obtenu en Flandre. C'est également mon cas. Pour être nommés et poursuivre notre parcours, nous devons obtenir une attestation de niveau suffisant, fonctionnel ou approfondi en fonction des classes dans lesquelles nous enseignons. Le niveau suffisant est requis pour enseigner. L'examen est relativement léger et les professeurs qui ont enseigné trois ans dans notre école l'obtiennent assez facilement. S'ils veulent enseigner le néerlandais dans la filière francophone, l'examen est un peu plus poussé, mais possible. En revanche, les enseignants qui veulent enseigner en français doivent avoir réussi le niveau approfondi. Trois professeurs de notre école ont réussi ce dernier niveau.

Nos collègues anglophones ont témoigné de ce souci. Nous travaillons avec une enseignante hollandaise qui a obtenu son diplôme aux Pays-Bas et ce diplôme n'est pas reconnu en Fédération Wallonie-Bruxelles. Nous avons effectué de nombreuses démarches pour essayer de le faire reconnaître, sans succès. Elle ne peut toujours pas être nommée en Wallonie

alors qu'elle a réussi à faire reconnaître son diplôme en Flandre. Cette enseignante quittera l'école non pas à cause des réformes, mais à cause de la procédure qui l'empêche d'enseigner dans notre école.

Notre équipe est très motivée et tout le monde est resté dans l'école. Dans les quatre écoles en immersion se situant aux alentours, nous avons constaté de nombreux départs. Certaines écoles ont d'ailleurs dû suspendre l'immersion pendant plus de six mois par manque de personnel. Pour ma part, je suis à la recherche de deux enseignants, un temps plein et un autre à 18 périodes, pour remplacer des personnes qui seront pensionnées l'année prochaine. Je ne trouve personne pour les remplacer. Une enseignante retraitée l'année dernière a travaillé presque toute cette année, sur une base volontaire, pour effectuer des remplacements. Quand il y a un enseignant à remplacer pendant une durée limitée et quand je ne trouve aucun suppléant, je peux assurer les cours moi-même. Ce n'est cependant pas l'idéal pour l'école.

Dans mon école primaire, l'immersion commence officiellement en première année, mais l'école maternelle qui est annexée sur le même site propose l'immersion en troisième année maternelle. La plupart des élèves commencent donc en troisième année maternelle.

Cette immersion précoce est importante. Le niveau des capacités cognitives n'entraînera pas nécessairement une disposition favorable pour l'enfant, mais l'approche de la langue, la stabilité des enseignants, le suivi, le soutien des parents au projet constitueront de véritables atouts qui permettront à l'enfant d'avoir les chances de réussir en immersion.

En immersion «50/50», les enfants sont plus en insécurité en néerlandais: ils manquent de vocabulaire et ne se sentent pas à l'aise la moitié du temps de cours. C'est une raison d'abandon!

Les enfants intègrent rarement l'immersion en troisième ou quatrième, car les conditions requises ne nous permettent pas de les accepter. C'est pourquoi nous recommandons d'abord un vocabulaire plus vaste et plus riche en première année primaire. Cela permet de donner une stabilité qui permet d'éviter l'abandon de la filière d'immersion par la suite.

Traduire les référentiels pourrait être pertinent dans certains cas. J'ai traduit des documents que je reçois de la Fédération Wallonie-Bruxelles pour mes enseignants. Je trouvais important qu'ils comprennent toutes les finesses, tous les concepts et termes, tous les aspects pédagogiques... Les enseignants travaillent aussi des référentiels en français dans la mesure où ils doivent amener les élèves à préparer le CEB. Il est important de conserver cette approche francophone. Dans mon école, les enseignants me disent que cela devient plus facile une fois qu'ils ont compris de quoi le document parle.

Dans mon école, située dans une commune à facilités, nous avons opté pour l'immersion «50/50», car nous avons estimé que nous avons une obligation envers le public francophone qui voudrait pratiquer le néerlandais, mais qui se heurte à des conditions d'accès trop élevées pour intégrer une école néerlandophone. Avec le temps, il y a eu de moins en moins d'enfants qui pouvaient accéder et s'inscrire à l'école néerlandophone. Celle-ci n'a pas pu continuer à exister. C'est pourquoi nous avons basculé vers l'immersion en néerlandais «75/25». Il y a une forte demande dans la région puisqu'il y a quatre écoles qui fonctionnent en immersion. Dans l'une d'elles, il y a une classe d'immersion par année d'enseignement; dans une autre, il y a deux classes par année; et dans la nôtre, il y a 2,5 classes. Il y a donc un public intéressé par cet enseignement.

Les milieux défavorisés voient eux aussi le bénéfice de la connaissance d'une autre langue, qu'il s'agisse du néerlandais ou d'autre chose. C'est une richesse pour tout le monde.

Ayant fait mes études en Flandre et ayant suivi des cours en Fédération Wallonie-Bruxelles, je suis au fait des différences entre les approches pédagogiques: en Flandre, on part des apprentissages faits en classe pour examiner ensuite les objectifs qui y sont liés, alors qu'en Fédération Wallonie-Bruxelles, à l'inverse, partant des objectifs à atteindre, on cherche les activités qui y sont liées pour ensuite les atteindre en classe.

Il en va de même pour le rythme des matières enseignées: en ce qui concerne les grandeurs par exemple, en Flandre, on part du point pour aller vers la ligne, la forme et les volumes, alors qu'en Fédération Wallonie-Bruxelles, on part du volume. La technique du calcul écrit diffère également. Il s'agit d'expliquer cette différence d'approche aux enseignants qui intègrent l'école.

M. Paul Deleu. – Je répondrai tout d’abord à votre question, Madame Vandorpe, en vous fournissant quelques explications sur notre mode de fonctionnement pour préparer les élèves de cinquième et de sixième années primaires à l’obtention du CEB. Je consacre 50 % de mon temps à enseigner en français dans une classe pendant que *Juffrouw Nina* enseigne en néerlandais dans l’autre classe. Ensuite, nous inversons les classes. Nous ne procédons pas comme l’école de Presles. Ainsi, le lundi, je donne cours à la classe de 6^e C, le mardi à celle de 6^e D. Par conséquent, les élèves suivent les cours dans les deux langues pendant toute la semaine. Les matières sont réparties entre Nina et moi-même.

En cinquième et sixième années, j’ai décidé que les élèves devaient maîtriser les notions leur permettant de structurer l’espace, car cela implique l’acquisition de termes bien spécifiques exigés par CEB. Il ne s’agit pas pour autant de cours se limitant à apprendre des listes de vocabulaire en néerlandais, même s’il y en a bien évidemment. Ce sont plutôt des cours d’apprentissage de la grammaire néerlandaise, de la conjugaison, des termes liés au savoir-lire. Lors des examens de Noël et de printemps, nous utilisons les épreuves de sixième année primaire des écoles néerlandophones. Elles font office de références et de repères pour évaluer les acquis de nos élèves en néerlandais. À la suite de ces examens, nous opérons des ponts, des transferts entre les deux langues. À partir de la mi-avril, *Juffrouw Nina* entame les révisions en vue du CEB en français en s’aidant de plusieurs outils dont Leximath, le lexique mathématique de base, qui reprend tous les termes mathématiques. Nous alternons donc la langue d’enseignement des matières en cours d’année.

Je pense que 90 % de mes élèves de sixième année primaire s’inscrivent ensuite dans une filière d’apprentissage par immersion en première année de l’enseignement secondaire. Parmi ces 90 %, 5 à 10 % poursuivent leurs études en Flandre, à Courtrai. Ces élèves sont souvent issus de la formule «75/25» et affichent un taux de réussite probant. Les 10 % qui choisissent de ne pas poursuivre leurs études dans une filière d’apprentissage par immersion dans l’enseignement secondaire le font soit parce qu’ils ne s’en sentent plus capables, soit parce que leurs parents ne disposent pas de l’offre adéquate. Ces élèves optent alors pour une section francophone.

Mme Nathalie Laurent. – Le dispositif FLA n’a jamais été transposable dans l’immersion. La circulaire annonçant sa mise en œuvre prévoyait explicitement que les écoles en immersion ne pouvaient pas en bénéficier.

J’aborde un problème auquel je suis confrontée pour la prochaine rentrée scolaire concernant des heures de co-enseignement en troisième et quatrième années primaires. Dans les écoles d’enseignement traditionnel, les heures consacrées à la seconde langue seront prises en charge par des professeurs de langues. La titulaire francophone aura deux heures de fourche et il est prévu que ces deux heures soient données en co-titulariat dans les petites classes. Ce ne sera pas possible chez nous, car les périodes de langue moderne sont déjà incluses dans nos périodes d’immersion. Je ne pourrai donc pas détacher d’enseignantes, puisqu’elles auront déjà donné leurs heures de cours dans une autre classe et qu’elles auront presté leurs 24 périodes. À moins que le pouvoir organisateur prenne en charge ces périodes, je ne pourrai donc pas les proposer. Le même problème se posera ultérieurement pour les cinquième et sixième années primaires.

Concernant le CCALI, le seuil de réussite est fixé à 60 %. L’épreuve consiste en une dissertation sur des sujets tels que le changement climatique, qui ne sont pas en lien avec le niveau requis dans l’enseignement fondamental. Si j’ai bien compris, le CCALI donne la possibilité d’enseigner du niveau maternel au niveau universitaire. La barre est donc mise très haut. Lors de l’épreuve, mes enseignantes ont interpellé le jury pour lui expliquer qu’elles étaient institutrices en maternelle. Or, aucune réforme n’est prévue sur ce point.

Les écoles d’immersion anglophone étant moins nombreuses, on leur accorde moins d’attention. Pour l’anecdote, j’ai failli perdre une enseignante l’année dernière, car je n’avais pas tenu compte du fait qu’elle avait enseigné en anglais dans les deux écoles de la commune durant sa première année d’enseignement. Pour ce faire, elle avait dû demander deux dérogations en un an. Je pensais, à tort, qu’elle avait encore droit à une dérogation pour la cinquième année. Or, l’administration m’a annoncé que je perdrais mon enseignante en septembre. Je me suis alors permis d’adresser un courrier à la ministre Désir pour lui expliquer la situation et lui demander d’avoir une année supplémentaire. Je m’attendais à un refus, mais les explications m’ont surprise: le courrier m’a en effet informée qu’il n’y avait pas de pénurie de professeurs d’anglais dans le Brabant wallon.

Encore une fois, je vous invite à venir vous rendre compte sur le terrain de la façon dont les recrutements se pratiquent. Parfois, nous sommes également amenées, lorsqu’une enseignante est absente, à devoir suspendre le cours d’immersion en anglais, parce que nous ne trouvons pas de candidat remplaçant ou de candidat rentrant dans les conditions pour être engagé. Pour maintenir cette année supplémentaire, le pouvoir organisateur a remboursé à la Communauté française, sur fonds propres, les deux mois durant lesquels Sybille a enseigné. De ce fait, elle a pu libérer une dérogation.

Cela signifie que nous pouvons engager des gens sur les fonds propres du pouvoir organisateur. Si celui-ci décidait d'engager Sybille sur fonds propres l'année prochaine – malheureusement, il ne le fera pas –, elle n'aurait pas besoin du CCALI. En tant que directrice, je vis comme une injustice le fait de ne pas pouvoir exposer la situation et obtenir une faveur ou une dérogation pour le bien de l'école, alors que nous remplissons tous les critères.

Le master est une des pistes envisagées, certes. Cependant, d'autres possibilités, comme la prise en compte du bagage du candidat ou l'instauration d'un examen moins exigeant pour l'obtention CCALI, nous permettraient de trouver des enseignants tout à fait aptes, et davantage encore dans l'immersion anglophone. Ces enseignants sont généralement intéressés par la pédagogie, maîtrisent la langue et envisagent le projet comme un défi stimulant.

Concernant la traduction des référentiels, nous sommes moins confrontés au problème, car nos enseignants maîtrisent bien la langue française en général.

Si notre école ne propose pas d'immersion en néerlandais, c'est parce qu'une loi interdit actuellement la pratique de deux langues dans l'enseignement primaire. Nous avons donc opté pour l'anglais. La seule possibilité d'apprendre une deuxième langue est de suivre un cours payant en extrascolaire.

Dans notre école, le PECA et l'ECA ont leur réalité propre. Nous proposons principalement le PECA pour ce qui concerne l'éducation culturelle et artistique, ainsi que les apprentissages techniques, technologiques et relatifs à la santé. Lors des visites culturelles ou lors de la venue d'un artiste, l'activité se déroulera en français. Les enseignantes anglophones joueront cependant leur rôle: l'activité réalisée en français sera ensuite retravaillée en anglais, puisque le cours d'ECA est dispensé dans cette langue. Des liens sont donc établis. Le PECA n'a entraîné aucune difficulté dans notre établissement, puisque nous pratiquons déjà de la sorte depuis très longtemps.

Le pouvoir organisateur a décidé de proposer l'enseignement en immersion dans les écoles de la commune il y a vingt ans. Aujourd'hui, trois des quatre écoles que compte la commune proposent ce système, dont une en néerlandais et deux en anglais. L'École communale de Tangissart était initialement rattachée à l'École de Sart, qui a décidé de proposer l'immersion en anglais. La direction, qui était la même dans les deux écoles, a souhaité lancer un projet parallèle pour l'implantation, plus petite, de Tangissart. Il y a vingt ans, la demande pour l'enseignement en anglais était très forte. Les enfants qui n'obtenaient pas de place à l'école Sart avaient alors la possibilité de s'inscrire à celle de Tangissart. Celle-ci proposait cependant un horaire allégé en anglais, car, à l'époque, l'équipe pédagogique n'était pas favorable à l'enseignement en immersion, mais il était nécessaire de lancer un nouveau projet pour l'école, qui risquait de perdre des enfants. Le projet a démarré avec un programme plus léger d'«éveil aux langues», une appellation qui refait surface aujourd'hui. Dans le cycle maternel, les enfants apprenaient plusieurs langues pour ensuite se concentrer sur l'anglais.

Le pouvoir organisateur avait pris cette décision, car plusieurs écoles des communes avoisinantes avaient démarré des projets en immersion et nos écoles communales perdaient des élèves, non pas parce qu'elles ne convenaient plus, mais parce que les parents suivaient l'effet de mode qui consistait à inscrire leurs enfants dans l'enseignement en immersion. Cette décision a donc permis de redynamiser les écoles de la commune, qui se portent très bien aujourd'hui.

Le problème relatif au changement de filière ne se pose pas dans notre école, puisque les parents choisissent la filière anglophone. Un seul cas de figure implique à un changement de filière: lorsque les parents inscrivent leur enfant à l'école de Sart pour qu'il suive 50 % de ses cours en anglais.

Notre école possède un indice composite de 15, car elle attire principalement des enfants issus du village. Néanmoins, on se base encore beaucoup sur l'indice socio-économique et il convient de relativiser son importance. Certains parents aisés ne s'occupent pas du tout de leur enfant et ne suivent pas leur scolarité, ayant éternellement recours à des baby-sitters. Cela crée également des difficultés. Il arrive aussi que des enfants ne maîtrisent pas bien leur langue, car ils jouent beaucoup aux jeux vidéo ou s'occupent à d'autres choses. D'autres problèmes peuvent donc survenir malgré un indice socio-économique un peu plus élevé.

Pour tenter de recruter et conserver des locuteurs natifs, nous mettons en avant des projets comme l'école du dehors, que nous pratiquons dans un jardin pédagogique. En effet, il y a aussi concurrence et exigence des parents dans le domaine de l'immersion, si bien que, lorsque des projets sont lancés dans les écoles avoisinantes, nous perdons des élèves si nous ne proposons pas une formule équivalente. En d'autres termes, nous sommes contraints de suivre les courants et de nous remettre continuellement en question.

Dans notre école, les enfants reçoivent un bulletin en anglais reprenant le détail des matières vues tout au long de leur scolarité, mais nous ne remettons pas d'attestation officielle en fin parcours. Or, il est intéressant de valoriser les apprentissages de l'enfant et de certifier qu'il a atteint le niveau que l'école s'est fixé. Chez nous, l'immersion se veut accessible à tous. Nous sommes convaincus par notre système des huit périodes et pensons que tout le monde pourrait le mettre en œuvre.

Je souhaite revenir sur un point interpellant. Depuis vingt ans et l'ouverture de nombreuses écoles en immersion, les pouvoirs organisateurs ont décidé de payer sur fonds propres des cours de néerlandais aux élèves à partir de la troisième année maternelle. Or, dans le cadre du nouveau tronc commun, le néerlandais est obligatoire à partir de la troisième année primaire. Il s'agit donc là d'un retour en arrière et de la preuve que les cours de langue à raison de deux périodes par semaine de la troisième année maternelle à la sixième année primaire – tels que dispensés dans de nombreuses écoles depuis vingt ans – ne portent malheureusement pas leurs fruits.

En l'occurrence, nous abordons les choses de manière complètement différente et notre système des huit périodes confère un bagage aux élèves. Nous proposons l'immersion, pas des cours de néerlandais ou d'anglais pur. Nous sommes donc en faveur du «huit périodes partout». Comme l'enfant maîtrise les apprentissages de base en français, on procède plus facilement aux remédiations, en ayant l'anglais en plus.

Seuls 5 % de mes élèves continuent dans l'immersion anglaise. À ce niveau, les parents font délibérément le choix de diriger leur enfant vers le néerlandais en secondaire. Ils estiment en effet que ce dernier dispose d'un bon bagage en anglais et est amené, par les films et la vie quotidienne à entretenir son niveau. Par conséquent, en Belgique, on choisit le cours de néerlandais en première secondaire et c'est donc par ce biais que les parents permettent à leur enfant d'apprendre une troisième langue. Deux écoles situées non loin de notre établissement pratiquent l'immersion anglaise, mais on ne constate pas de réel engouement. Encore une fois, en tant que directrice, le soutien du CECP m'a permis de comprendre comment faire.

Mme Géraldine Amory. – Je voudrais rebondir sur l'idée d'un master en immersion au CLIL. Ce serait une très bonne idée. Il s'agit de nouveau de la valorisation de notre métier. Il me semble extrêmement important de valoriser cette double casquette. On peut trouver des locuteurs natifs, mais on revient aussi sur la légitimité et l'importance de notre travail. N'importe qui ne peut pas le faire. Il faudrait une formation en *pluriliteracy*. J'avais notamment rencontré des professeurs à la Haute École Galilée, où on envisage de proposer ce genre de cursus. Ils sont bien conscients de cette demande. Il était très intéressant de discuter à nouveau avec des professeurs de hautes écoles. C'est un atout supplémentaire pour enrichir le parcours professionnel.

À l'époque, j'avais rencontré des représentants des éditions *Oxford* dont les manuels sont très bien construits. C'est enrichissant, avec une approche différente sur le plan culturel. Si ces livres sont très bien pensés, ils sont hors de prix. Le Brexit n'a rien arrangé. On ne peut pas les photocopier, ce qui est logique, mais il n'y a tout simplement pas d'offre. Il faut tout construire et il serait bien de recevoir un peu d'aide.

J'ai discuté avec mes élèves de l'enseignement secondaire en immersion. Celui-ci est en effet peu fréquent. Notre école propose une immersion à 25 %, mais l'orientation va vers 50/50. Il est très compliqué pour les élèves de reprendre les cours. Ceux qui essaient y arrivent, mais cela leur demande beaucoup de travail. Ceux qui passent en anglais en secondaire s'ennuient pendant deux ou trois ans, car ils ont déjà un bon niveau. À ceux qui demandent un conseil, on leur suggère plutôt de se diriger vers le néerlandais. Ceux qui arrivent en néerlandais en secondaire ont déjà eu du néerlandais en primaire. Il faudrait leur demander comment cela se passe.

Vous avez posé la question des élèves de milieux défavorisés. Chez nous, tout se passe à l'école. Notre mission, dans le cadre de l'immersion à 25 %, est de tout faire en anglais à l'école, sans demander un travail supplémentaire à la maison.

Pour que le projet fonctionne, la motivation des enfants à participer à ce projet est nécessaire, ainsi que le choix des familles. Dans un monde idéal, la généralisation de l'immersion serait enrichissante pour tous. Cette formule d'une immersion comme celle que nous pratiquons à l'école est bonne. L'apprentissage d'une langue, c'est l'avenir. Cela se fait dans beaucoup d'autres pays. C'est clairement une richesse. Je ne vois toutefois pas comment cela pourrait être possible avec la pénurie d'enseignants. Or, il serait génial de faire en sorte que ce soit le modèle de base.

Mme Christel Déom. – L'idée de créer un master en immersion est intéressante. Il conviendrait de motiver des personnes à se diriger vers cette filière. Concernant la traduction de l'anglais, celle-ci n'est pas tellement utile puisque les enseignantes, même anglophones, maîtrisent le français. En classe de troisième année maternelle, les enfants et l'enseignante ont établi des rituels. Durant la moitié de la semaine, ils parlent en anglais. Cela commence même dès le rang; à ce moment-là, c'est «Mrs Stephanie» qui parle et qui donne toutes ses directives en anglais. À partir du mercredi, ils changent de langue. Le collier change en fonction de la langue parlée, mais les élèves n'en ont plus réellement besoin, puisqu'ils ont pris l'habitude de cette organisation. Cela fait plusieurs années que cela fonctionne ainsi et les résultats sont très bons.

Pour ce qui est de l'intégration de cours de néerlandais, c'est tout à fait envisageable, mais pour le moment c'est impossible puisque le cadre légal ne le permet pas. Ce serait certainement bénéfique pour les élèves, comme dans le contexte de l'éveil aux langues, peut-être à travers l'introduction de deux heures de cours de néerlandais. Il convient de bien faire la différence entre les cours de néerlandais ou les cours d'anglais et les cours d'immersion, qui ne fonctionnent pas du tout de la même façon sur le plan pédagogique. Nous pourrions garder nos heures d'immersion et ajouter deux heures de langue en néerlandais, ce qui serait tout à fait intéressant.

Le PECA est un cours qui offre la possibilité à l'élève de s'exprimer à l'oral et qui est très riche pour l'immersion.

En ce qui concerne la motivation, l'idée d'ouvrir une école en immersion vient souvent du pouvoir organisateur, mais il faut effectivement que la direction et l'équipe pédagogique prennent le relais. Pour que l'ouverture d'une école en immersion soit possible, la motivation de l'équipe pédagogique et l'investissement des enseignants sont indispensables.

Les départs des élèves quittant l'immersion peuvent être liés à des changements de situation familiale, par exemple des parents qui se séparent. Il s'agit le plus souvent de causes extérieures à la langue et au fait que les enfants soient en immersion. Nous essayons vraiment de soutenir au maximum les enfants qui ont des difficultés et de leur donner des cours de remédiation pour qu'ils puissent continuer à suivre la filière en immersion.

À l'école de Presles, il n'y a que de l'immersion. Il est donc impossible, dans l'école, de remettre les enfants dans une filière traditionnelle. Disposer de *native speakers* en anglais, c'est une mission impossible. Le recrutement est toujours une épée de Damoclès pour ne pas en arriver à une suspension de l'immersion. Le pouvoir organisateur peut engager, mais, une fois que nous voulons passer sous un emploi de la Fédération Wallonie-Bruxelles, il faut ce fameux CCALI. Pour l'organisation des périodes d'accompagnement personnalisé, c'est pareil: cela va vraiment poser problème. Une attestation de la Fédération pour valoriser l'immersion serait en effet un plus.

Pourquoi l'immersion n'est-elle pas plus étendue? C'est peut-être le projet d'un pouvoir organisateur par rapport au manque d'élèves ou la volonté de faire aussi bien que son voisin. Le recrutement, l'investissement, les concertations et l'organisation en font un projet très lourd à porter pour toute l'équipe pédagogique et la direction. Peut-être que certaines écoles et directions freinent à cause de cela.

Parlons maintenant de l'ouverture à des milieux défavorisés. Le choix de suivre un cursus en immersion appartient aux parents et non à l'enfant. Des parents d'un certain milieu socio-économique sont-ils plus sensibles à l'ouverture de leur enfant à d'autres horizons? Peut-être. Mais j'ai travaillé en immersion à Charleroi – où le niveau socio-économique est inférieur à celui de Presles qui est de 12 – et je suis persuadée que toutes les couches de la population souhaitent le meilleur pour leur enfant. La Fédération Wallonie-Bruxelles doit mettre sur pied l'accompagnement nécessaire et offrir la possibilité aux écoles d'aider et de suivre les enfants qui ont des difficultés.

Au niveau de l'anglais, la continuité dans l'enseignement secondaire est d'à peu près 70-80 %. Nous avons fait un partenariat avec l'école de Saint-Jean-Baptiste à Taminies. La raison pour laquelle certains enfants n'y vont pas est peut-être parce que leur domicile est du côté de Châtelet ou encore plus loin. Avec les élèves de cinquième et sixième années primaires, nous allons visiter une école secondaire qui continue l'immersion pour leur montrer cette possibilité. En général, les parents et les enfants souhaitent suivre ce chemin.

L'école du dehors est une richesse, comme le PECA. Cela offre des possibilités au niveau de l'expression orale et du vocabulaire. C'est un plus pour favoriser l'immersion, ou pas.

Mme Maria-Luisa Sanchez. – Le CECP compte 117 implantations proposant un enseignement en immersion, mais elles ne disposent d'aucun cadre spécifique et les aides pour la répartition des matières ou les manuels scolaires sont limitées. Dès lors, chaque école se débrouille.

Le CECP s'est donc concentré sur les écoles en immersion: je me suis tenue à leur disposition pour accompagner le suivi de problèmes ponctuels comme la répartition d'une matière, l'apprentissage du vocabulaire dans des matières plus difficiles, etc. Je me suis rendue sur le terrain pour aider les établissements grâce à mon expérience dans l'enseignement en immersion, à mon régendat en langues et à mon travail sur l'EMILE auprès du Conseil de l'Europe.

Les demandes les plus courantes concernent la répartition des matières et la façon d'éviter les problèmes liés aux listes de vocabulaire, à la traduction ou à la répétition d'une leçon dans l'autre langue. Ainsi, lorsque je me rends dans une école, nous travaillons surtout sur les «ponts»: par exemple, les termes utilisés lors d'une leçon en mathématiques dans la langue cible feront l'objet d'une autre leçon dans la langue source. Par exemple, une peinture de Kandinsky servira de support pour identifier des figures géométriques et les nommer en français, ce qui évite d'avoir recours à des listes de vocabulaire. De même, si l'enseignant aborde les états de la matière lors d'une leçon d'éveil scientifique dans la langue cible, les élèves peuvent ensuite être amenés à décrire l'expérience réalisée lors d'une activité d'écriture en français, ce qui permet d'aborder une compétence différente tout en faisant le lien avec l'apprentissage dans la langue cible. Ces activités permettent aux enfants de transférer à la fois le vocabulaire et les compétences d'une langue à l'autre. Ce transfert peut aussi être facilité en utilisant le même matériel dans les deux langues.

Par ailleurs, dans le cadre du travail sur l'EMILE, nous avons recensé les pratiques d'immersion les plus pertinentes auprès de 45 pays participants. À l'issue des trois ans que durera ce projet, nous compilerons ces savoirs dans un manuel et une plateforme destinés aux enseignants.

Du côté de l'enseignement supérieur, la HEFF propose à ses étudiants un module facultatif consacré à l'immersion linguistique grâce auquel les étudiants peuvent se familiariser avec les méthodes de ce type d'enseignement. Il serait intéressant que la Fédération Wallonie-Bruxelles organise des modules similaires pour les enseignants, éventuellement en collaboration avec les hautes écoles, ou qu'elle propose aux enseignants de suivre des modules existants au sein des établissements qui en proposent.

Il ne s'agirait pas nécessairement d'une formation avec une certification à la clé; ce n'est d'ailleurs pas le cas du module de la HEFF, qui repose sur une participation volontaire. Il était envisagé de le proposer à certaines périodes en tant que module de «spécialisation».

Dans les écoles, il s'agit surtout de la répartition des matières. Le travail en binômes pourrait aussi être amélioré. En effet, les enseignants n'ont pas toujours les mêmes heures de fourche; or, les ponts entre les apprentissages nécessitent de connaître la matière vue par l'autre enseignant. Il s'agit donc de trouver une méthode permettant aux professeurs de se partager ces informations efficacement.

Par ailleurs, lorsqu'une école compte un nombre élevé de locuteurs natifs dans son équipe pédagogique, il arrive qu'elle glisse vers l'enseignement du pays de la langue cible. Par exemple, je me suis rendue dans une école proposant l'immersion en néerlandais qui envisageait de traduire en néerlandais la liste des mots français à haute fréquence prévue dans le référentiel. Or, ces mots ne devaient être connus qu'en français! Il faut donc prendre garde de ne pas s'écarter des référentiels de la Fédération Wallonie-Bruxelles; l'enseignement en immersion ne revient pas à devenir une école anglophone ou néerlandophone.

22 Annexe 7

7 Auditions du mercredi 7 juin 2023: Représentants de l'enseignement secondaire

7.1 Audition de M. David Van Iseghem, directeur de l'Athénée royal Andrée Thomas

M. David Van Iseghem. – Le projet d'immersion au sein de notre établissement a été lancé il y a deux ans. Si nous avons réussi à instaurer de bonnes pratiques, certaines inquiétudes demeurent, notamment dans le chef des enseignants. Notre école est située à Bruxelles et accueille des élèves de 42 nationalités; nous proposons un encadrement différencié selon un principe de discrimination positive. Notre projet d'immersion en anglais et en néerlandais fonctionne assez bien, même si l'anglais rencontre un plus grand succès.

Une des difficultés que rencontrent mes collègues est liée à l'image de l'immersion que se font certaines tranches de la population, qui semblent croire que l'intérêt de cette méthode se limite au simple apprentissage linguistique. Or, l'immersion requiert une certaine assiduité de la part des parents pour suivre le travail à la maison. Par conséquent, les élèves ont des niveaux très différents, d'autant plus que certains cours sont communs à plusieurs groupes d'élèves qui n'ont pas nécessairement suivi le même type d'immersion avant leur entrée dans l'enseignement secondaire. Les enseignants sont donc contraints de différencier les apprentissages et d'adapter leur approche en fonction du nombre d'élèves.

En dehors des cours de langues classiques, nous proposons des cours en immersion en histoire, en géographie et en éducation physique. Se pose alors la difficulté de l'absence de manuels scolaires spécifiques à l'immersion. En effet, les professeurs doivent parfois passer un temps considérable à traduire des cours d'histoire ou de géographie du français vers la langue cible, ce qui constitue une charge supplémentaire. Nous essayons tant bien que mal de nous nourrir des pratiques d'autres établissements, voire des autres Communautés ou d'autres pays, pour accompagner au mieux les enseignants, mais ce n'est pas toujours facile et le découragement s'installe parfois.

Par ailleurs, nous sommes confrontés à la difficulté de trouver des enseignants disposant des titres requis, surtout à Bruxelles, où le néerlandais est enseigné dans tous les établissements scolaires. En caricaturant, je pourrais dire que les professeurs de langues ont l'embarras du choix quant à l'établissement dans lequel ils souhaitent travailler. En outre, l'immersion ajoute une difficulté supplémentaire dans la mesure où un deuxième titre est nécessaire pour enseigner l'histoire, la géographie ou l'éducation physique en immersion.

Sur le plan de la stabilité de l'équipe pédagogique, il est toujours délicat de proposer de l'immersion sur le long terme, car les enseignants disposent souvent d'un titre requis pour enseigner la langue cible, mais pas forcément pour la matière donnée en immersion. Ils préfèrent donc généralement stabiliser leur place en étant nommés pour donner des cours généraux de langue moderne plutôt que d'attendre une nomination pour les cours de géographie ou d'histoire en immersion.

7.2 Audition de Mme Ingrid Lefèvre, directrice du premier degré de l'Institut Notre-Dame d'Arlon, et de M. Günther Peeters, enseignant dans la même école

Mme Ingrid Lefèvre. – À l'Institut Notre-Dame d'Arlon, nous sommes dans un projet d'immersion depuis près de dix-huit ans. Les balbutiements des débuts se manifestent encore à certains moments lorsque nous sommes confrontés à la sélection des enseignants, ou quand nous sommes face au défi que représente un enseignant qui part ou qui demande une réduction de temps de travail, car nous devons être capables de trouver quelqu'un qui a les compétences et les titres nécessaires pour assurer les cours.

Notre projet existe depuis septembre 2005 et nous proposons l'immersion tant en néerlandais qu'en allemand. La première année, il y avait seulement 19 élèves inscrits en néerlandais et 31 en allemand. Les chiffres ont augmenté progressivement au cours des années. À partir de 2007, l'immersion a été proposée au niveau des troisièmes années d'enseignement technique de transition, niveau auquel nous nous sommes limités de façon organisationnelle, car nous avons observé que, malgré l'existence dans notre institut des niveaux d'enseignement technique de qualification et professionnel, les sections qui sont en immersion le sont uniquement dans l'enseignement technique de transition.

Actuellement, selon le comptage du 15 janvier 2023, nous avons 535 élèves inscrits sur tout l'enseignement du DOA dont je suis directrice, et nous avons 89 élèves inscrits dans un projet d'immersion soit en allemand, soit en néerlandais,

avec une nette faveur pour l'allemand. En effet, nous sommes à 5 kilomètres de la frontière, et le chant des sirènes du Luxembourg est bien présent. Au niveau des deuxième et troisième degrés d'enseignement, nous comptons 734 élèves dont 56 sont inscrits en allemand et 26 en néerlandais. Ce petit nombre d'inscrits se justifie par l'organisation des grilles horaires, et ce, particulièrement en fin de quatrième année, face au choix des options qui se dessinent pour le dernier degré d'enseignement, certains élèves décidant de mettre l'immersion en suspens, tout en continuant l'allemand ou le néerlandais en langue 1, pour se concentrer, entre autres, sur des heures de mathématiques ou de sciences, beaucoup plus importantes pour les projets d'études supérieures qu'ils envisagent.

Le décret «Inscriptions» nous permet d'avoir les chiffres en tête pour la rentrée scolaire. Nous prévoyons toujours 264 places en première année. Nous prévoyons deux groupes de 24 élèves en allemand et deux groupes de 24 élèves en néerlandais, mais, en pratique, nous avons plutôt trois groupes d'élèves en allemand et un petit groupe d'élèves en néerlandais.

Depuis quelques années, nous constatons une nette chute du nombre d'élèves qui choisissent le néerlandais, tant en première langue étrangère qu'en deuxième langue étrangère, lorsqu'ils arrivent en troisième année. Leur choix se porte alors plutôt sur l'allemand ou l'anglais.

Les cours proposés au premier degré sont assez classiques. Il y a les cours d'histoire et de géographie, les cours d'éducation physique et le cours de langue. La priorité a été volontairement placée sur des thématiques permettant l'apprentissage d'un vocabulaire courant et utile dans la vie de tous les jours. Par exemple, en pratiquant l'éducation physique, les jeunes apprennent à comprendre des expressions comme «cours plus vite!», «va te changer!» ou «fais tes lacets!». Le facteur oralité est mis en avant.

Au deuxième degré, nous cherchons à étendre le vocabulaire de nos élèves. Nous basculons vers les sciences et nous avons aussi mis au programme un cours d'actualité. Ce cours est «obligatoire» pour les jeunes qui souhaitent poursuivre l'immersion. Le but est de continuer à développer la capacité à la conversation.

Au troisième degré, nous retrouvons les cours d'histoire et de géographie et le cours de langue. L'idée est de travailler l'argumentation dans la langue cible.

M. Günther Peeters. – L'immersion est un véritable projet dans notre établissement. Nous essayons de le rendre motivant. Les échanges linguistiques sont une des sources de motivation pour les élèves. Dans l'option d'immersion en néerlandais, nous les organisons depuis longtemps avec le *Onze-Lieve-Vrouwecollege* à Anvers et avec des établissements à Bruges et à Gand. Dans l'option d'immersion en allemand, nous proposons des échanges avec des écoles à Wittlich, à Osnabrück et à Bad Neudorf.

Ces échanges linguistiques sont des moments clés dans le processus d'apprentissage des élèves. Ils permettent aux étudiants de devenir acteurs de leur apprentissage, de travailler des compétences transversales et la notion de citoyenneté. Ils ouvrent les élèves à d'autres cultures. Souvent, ils les mettent en confiance et provoquent un déclic chez les élèves, qui osent alors parler la langue d'immersion. En deuxième année, nous arrêtons de parler ou de tout traduire en français. Nous communiquons de plus en plus en néerlandais. Ce projet nous permet d'entretenir une relation de confiance avec les élèves, mais aussi avec les parents. Depuis des années, nous organisons des correspondances, en néerlandais et en allemand, notamment avec les écoles précitées, pour préparer les élèves aux échanges linguistiques. Une autre source de motivation est le Festival théâtral MultiD(L)ingue, une initiative de la province de Luxembourg. Les élèves créent des sketches et des pièces de théâtre, qu'ils montrent au public en néerlandais ou en allemand.

Par ailleurs, nous préparons nos élèves aux examens externes comme le CNaVT en néerlandais ou le certificat Goethe en allemand, qui leur donneront accès à des études dans d'autres régions. Nous organisons les examens avec ces organismes, du premier au dernier niveau.

Mme Ingrid Lefèvre. – Bien entendu, ce sont des défis pour nos élèves, dont certains doivent être stimulés. Leur proposer la possibilité de travailler différemment la compétence langagière est un plus pour eux. Notre volonté n'est certainement pas de créer une élite. Actuellement, nous accueillons des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle ni celle parlée à la maison. Nous avons des élèves tchétchènes, portugais ou autres. Il n'y a pas de critère pour intégrer notre projet d'immersion si ce n'est le fait d'être motivé et suffisamment autonome dans le travail. Lorsqu'un

élève s'engage dans un tel projet, il doit travailler davantage pour maîtriser le vocabulaire, qui s'accumule plus rapidement que dans l'enseignement non immersif.

Étant donné notre proximité avec le Grand-Duché de Luxembourg, la tentation serait grande d'accueillir des élèves qui ont poursuivi une partie de leur parcours au Luxembourg et qui connaîtraient l'allemand et le luxembourgeois. Nous refusons cependant de nous engager dans cette voie pour éviter de fausser la donne: ce ne serait plus un projet d'immersion. Nos élèves découvrent une première langue étrangère et nous construisons la maîtrise de la langue avec eux. Dans le sud de la province du Luxembourg, la majorité des écoles primaires proposent uniquement l'anglais. Seul l'Institut Notre-Dame fondamental, accolé à notre établissement, propose le néerlandais. L'allemand est enseigné dans quelques écoles de la région d'Attert.

Un autre défi est d'engager des locuteurs natifs avec les titres requis pour les cours de sciences, d'étude du milieu, etc. C'est le cas actuellement. Nous recrutons au-delà de nos frontières; certains enseignants viennent de Trèves ou de plus loin encore.

M. Günther Peeters. – Nous voulons proposer un projet intégré faisant sens et permettant aux élèves d'être acteurs de leur apprentissage tout en favorisant le développement de compétences transversales. Ce projet vise une ouverture culturelle par le biais notamment d'échanges linguistiques. Dans ce cadre, nous souhaitons par exemple proposer une promenade multiculturelle dans les quartiers juif et asiatique d'Anvers. L'objectif général est de motiver les élèves. Par la suite, cette motivation se confirme bien souvent par leur engagement dans d'autres projets tels qu'Epass, le Programme «Erasmus» ou encore EXPEDIS.

Mme Ingrid Lefèvre. – Des incertitudes subsistent quant à l'organisation de la grille horaire et du tronc commun dont l'entrée en vigueur approche à grands pas. Nous aurons sans doute la possibilité de poursuivre notre projet, car nous proposons des cours en immersion dans les deux autres langues nationales. Nous nous inquiétons toutefois de la diminution croissante du nombre d'élèves qui choisissent le néerlandais: les familles bruxelloises ou hennuyères y voient un intérêt, mais celles qui vivent en province de Luxembourg choisissent prioritairement l'allemand. Nous avons pour ambition de donner goût aux langues. Pour nous, cette mission va de pair avec les projets européens tels que le Programme «Erasmus»: nous voulons que nos jeunes s'y engagent, parce qu'ils sont les citoyens de demain.

7.3 Audition de M. Rudi Creeten, directeur de l'Athénée Léonie de Waha

M. Rudi Creeten. – Mesdames les Députées, Messieurs les Députés, je vous remercie de nous recevoir. C'est un plaisir de venir vous parler de l'enseignement en immersion. Notre établissement est une école de pédagogie active de type Freinet. Les quelque mille élèves suivent notre enseignement avec deux objectifs bien distincts: l'autonomie d'apprentissage et la citoyenneté participative. Ils ont tous droit à cette pédagogie active, formés par des enseignants qui ont suivi deux années de formation continue en pédagogie active pour pouvoir enseigner chez nous, et 20 % des élèves suivent la filière immersive.

Il s'agit uniquement chez nous d'immersion précoce. En d'autres termes, dans notre projet d'établissement, il est clairement mentionné que, pour entrer dans la filière immersive, l'élève doit avoir appris à lire et à écrire dans une école fondamentale d'immersion précoce dès l'âge de cinq ans, ou être anglophone, néerlandophone ou germanophone, ou encore être éduqué par des parents qui privilégient cette base d'enseignement. Pour ouvrir une école d'immersion, il faut donc avoir créé un maillage dès l'enseignement fondamental.

La première expérience d'enseignement en immersion à Liège, et même en Communauté française, a débuté en 1989, à l'Athénée Léonie de Waha, située dans le centre de la ville, par la création d'une école fondamentale avec laquelle nous continuons à partager le bâtiment. En 1996, au terme de leur sixième année primaire, les enfants ont pu s'inscrire dans l'enseignement secondaire, dans notre école. À partir de là, au vu du succès de l'expérience, voyant que cela fonctionnait bien, nous avons créé trois nouvelles écoles proposant un enseignement en immersion en anglais sous la tutelle du PO, la ville de Liège.

Le mouvement ne s'arrête pas à l'enseignement en immersion en anglais: depuis quelque temps, nous proposons aussi l'immersion en allemand et en néerlandais, ce qui fait de nous la seule école de la Fédération Wallonie-Bruxelles à proposer un enseignement en immersion en trois langues. Nous avons opéré de la même façon pour créer un enseignement en

immersion en néerlandais: création d'une école fondamentale en 1999, poursuite de l'enseignement en immersion dans l'enseignement secondaire chez nous, création d'une deuxième école fondamentale proposant l'immersion en néerlandais en 2013, poursuite de l'immersion dans notre établissement en 2019. Nous proposons donc bien un enseignement en immersion précoce. Le PO a fait en sorte de créer un vrai maillage qui permet à chaque enfant de bénéficier, outre d'une pédagogie active, d'un enseignement en immersion depuis le tout début de sa scolarité jusqu'à son terme dans l'enseignement secondaire.

Qu'en est-il au niveau des chiffres? L'athénée est fréquenté, comme je l'ai déjà dit, par environ mille élèves. Les chiffres ont été relevés depuis 2014. Le nombre d'élèves inscrits dans l'enseignement en immersion en langue anglaise est assez stable et augmente progressivement, de 105 élèves en 2014 à 125 actuellement. L'enseignement en immersion en langue néerlandaise augmente également, pour la même période, de 55 élèves à 80. En revanche, il est plus compliqué de développer les cours en immersion en allemand qui ne sont proposés que dans un seul établissement. Cette option a été suivie par 10 élèves en 2020 et 19 actuellement. Nous n'en faisons pas trop la promotion pour le moment, car nous ne disposons pas encore d'une équipe stable d'enseignants, ce qui n'est pas le cas pour les cours en néerlandais et en anglais qui fonctionnent très bien.

Mme Laurence Moraux. – Lors de notre réunion, nous avons répertorié quelques principes de base de l'enseignement en immersion, tel que nous le pratiquons. Comme M. Creeten vient de nous l'expliquer, il existe une continuité par rapport à l'immersion précoce. Nous ne reprenons pas tout à zéro: nous poursuivons le processus avec les élèves qui ont déjà vécu une année en langue anglaise, néerlandaise ou allemande.

À travers la méthode «EMILE», la langue n'est pas un but en soi. C'est un canal utilisé pour acquérir d'autres compétences et connaissances. Nous essayons de favoriser une connaissance instinctive de la langue cible, en évitant de penser en français pour traduire cette pensée dans l'autre langue. L'encadrement est assuré par des professeurs spécialisés, soit en langues, soit dans la discipline visée, soit dans les deux idéalement, et par des assistants linguistiques.

Mme Catherine Sacré. – Comme l'apprentissage des matières s'opère par l'intégration d'une langue étrangère, les mêmes cours sont toujours donnés dans la même langue cible. Cela signifie que, dans l'enseignement fondamental, la langue cible va progressivement diminuer au fur et à mesure de l'intégration du français: les enfants apprennent d'abord à lire et à écrire dans la langue cible et le français est seulement introduit à partir de la troisième année primaire.

Par contre, dans l'enseignement secondaire, les quatre heures de langues sont maintenues tout au long des six années, l'histoire reste enseignée dans la langue cible, la géographie est enseignée en français à partir de la cinquième année secondaire et les sciences sont enseignées à partir de la troisième année secondaire.

Pour remplacer les heures «perdues» en géographie et en sciences, nous introduisons dans la langue cible des activités liées au projet de pédagogie active et au projet d'immersion, comme l'analyse de l'actualité, le renforcement linguistique, la révision de la grammaire ou encore les projets d'échange linguistique. Les enfants ont donc au total onze heures de cours dispensés en immersion au premier degré, neuf heures au deuxième degré et huit heures au troisième degré.

Mme Laurence Moraux. – Comme l'ont déjà souligné plusieurs collègues, nous avons constaté que l'enseignement en immersion avait, auparavant, une réputation élitiste. Ce n'est pas le cas et il ne constitue pas plus une source d'inégalité. En venant chez nous, tous les enfants ont commencé en ayant une connaissance suffisante de la langue cible. En immersion, nous avons également des enfants provenant de tous publics et de toutes les origines, qu'elles soient sociales ou géographiques.

Cette connaissance suffisante favorise l'expression spontanée des langues étrangères dans la mesure où les enfants n'ont pas cette peur typiquement wallonne – pardonnez-moi si j'utilise un cliché – de faire des fautes. Ils se lancent aussi bien dans la langue cible que dans d'autres langues étrangères. Nous remarquons que la langue cible est mieux maîtrisée; cela fonctionne. En fin de rhétorique, ils rédigent un travail de fin d'humanités – TFH chez nous, TFE ailleurs – dans la langue cible. Ils doivent aussi le défendre dans la langue cible pendant un quart d'heure devant un jury. C'est très rare que la langue elle-même soit un frein à la réussite.

Une autre peur souvent liée à l'immersion est que la langue française ne soit pas bien maîtrisée. Lorsque nous analysons les résultats des épreuves externes, nous nous apercevons que ce n'est pas le cas. Au contraire: en général, les

élèves ont l'habitude de passer d'une langue à l'autre. Souvent, ils ont une ouverture linguistique qui est égale, voire supérieure, aux enfants qui n'ont été confrontés qu'à une seule langue.

Enfin, l'enseignement en immersion est un vecteur d'apprentissage qui favorise la mobilité au niveau des études supérieures. Beaucoup de nos anciens étudiants vont en effet étudier à Maastricht ou dans d'autres établissements, soit en anglais, soit en néerlandais. En général, ils ont un goût pour aller voir et étudier ailleurs.

Mme Catherine Sacré. – Nous faisons face à certaines difficultés. Comme M. Van Iseghem l'a souligné, il manque un programme propre à l'immersion. Cela nous empêche parfois d'étudier des thèmes relatifs à la culture de la langue cible puisque nous devons suivre les programmes francophones. Nous manquons aussi de ressources en adéquation avec ces programmes. La question du recrutement d'enseignants par matière se pose également. Ainsi, il est parfois compliqué de trouver des historiens néerlandophones qui acceptent de donner cours en Fédération Wallonie-Bruxelles. Ces situations sont constatées chaque année. Elles ont des conséquences sur la stabilité des équipes et compliquent la réalisation de certains projets à long terme tels que les échanges. Les épreuves externes, qui ne sont pas adaptées au cursus linguistique, constituent également une source de problèmes. Ainsi, qu'en est-il du CESS en histoire si les élèves n'ont pas suivi le cours d'histoire en français? Des questions se posent aussi sur la place qui sera réservée à l'avenir à la grammaire dans l'enseignement fondamental et secondaire, vu la révision des programmes et l'intérêt décroissant pour cette matière. Dans l'enseignement en immersion, les élèves se plongent dans la langue, ce qui est positif. Mais à un moment donné, ils doivent pouvoir parler correctement et rectifier leurs erreurs.

Mme Laurence Moraux. – Nous avons identifié quelques pistes de réflexion. Premièrement, ce serait merveilleux de créer un programme propre à l'immersion qui inclue les thématiques culturelles et la grammaire de chaque langue, avec des épreuves externes adaptées à l'enseignement secondaire. Je pense notamment au CE1D qui, en langues, est le même pour les élèves en immersion et en non-immersion, ce qui nous semble peu porteur de sens et peu motivant pour eux.

Deuxièmement, un assouplissement de la réforme des titres et fonctions et des procédures d'équivalence constitue une autre piste de réflexion. Parfois, certains professeurs viennent de l'étranger avec une grande motivation, mais, puisque leur diplôme n'est pas reconnu, ils sont payés comme des gens sans diplôme. Forcément, l'amour du métier, c'est très bien, mais il faut aussi pouvoir en vivre!

Troisièmement, bien qu'une telle mesure puisse paraître utopique, il serait judicieux de créer un réservoir de professeurs «volants». En effet, trop souvent, quand surviennent des burn-outs, des maladies de longue durée, des grossesses ou simplement des maladies, les professeurs ne sont pas remplacés. Par conséquent, les élèves, qui ont parfois huit heures de cours avec le même professeur, finissent avec un trou béant dans leur horaire, et ce, au détriment de leurs apprentissages.

Quatrièmement, nous avons déjà tenté de développer des échanges linguistiques. Cependant, notamment pour l'anglais, les écoles étrangères sont en général rarement demandeuses d'accueillir quelqu'un. Par conséquent, une plateforme ou quelque chose qui serait institutionnalisé permettrait aux enseignants de ne pas devoir se lancer dans des démarches personnelles pour trouver des contacts pendant leur temps libre. En outre, si un contact est pris avec une école anglophone en tant que simple professeur, nous ne sommes pas pris au sérieux. Les anglophones sont plus attentifs aux titres et aux initiatives officielles.

Enfin, il faudrait encourager le recrutement des locuteurs natifs en leur assurant une stabilité d'emploi et un salaire correct dans l'établissement où ils travaillent.

7.4 Échange de vues

Mme Fatima Ahallouch (PS). – Je vous remercie, Mesdames et Messieurs, d'être venus partager avec nous votre expérience dans l'enseignement en immersion.

Monsieur Van Iseghem, vous expliquez que votre projet est récent, puisqu'il n'a que deux ans. Qu'est-ce qui a motivé le choix de l'immersion dans votre établissement? Vous êtes-vous sentis accompagnés dans cette démarche? Comment cela s'est-il passé avec l'administration et les pouvoirs organisateurs? Toute votre école propose-t-elle de l'immersion ou celle-ci est-elle réservée à certaines sections?

Vous êtes plusieurs à pointer le manque de ressources didactiques. Lorsque nous avons reçu les représentants des pouvoirs organisateurs, nous avons été frappés d'entendre que ceux-ci élaboraient des ressources chacun de leur côté. Il est tout de même surprenant qu'il n'existe pas des ressources communes pour l'immersion. Avez-vous des idées pour sortir de cette impasse?

Les échanges linguistiques sont particulièrement intéressants. Concernant les bases de données, nous pourrions même aller plus loin. À titre d'exemple, le jury du Fonds Prince Philippe a lancé un appel à projets pour financer des collaborations entre écoles dans le domaine linguistique. Ce sont des projets qu'il serait intéressant de pérenniser. J'entends en tout cas que cela fonctionne sur le terrain.

Madame Lefèvre, l'immersion ne concerne que quelques classes dans votre école. Comment le choix de venir dans votre section en immersion s'opère-t-il? Tout le monde peut-il venir et ainsi augmenter le nombre de classes l'année prochaine ou vous limitez-vous à deux classes en allemand et une en néerlandais, comme c'est le cas actuellement?

Monsieur Creten, vous avez beaucoup insisté sur l'immersion précoce à l'Athénée Léonie de Waha. Pourriez-vous nous donner des précisions concernant l'apprentissage de la lecture dans la langue cible? Il semblerait que ce soit une condition pour intégrer votre établissement. Il me semble pertinent d'avoir des explications, parce que ce sujet n'a pas été abordé lors des auditions précédentes. Il existe différents modèles d'immersion et différentes conditions d'intégration. Ainsi, certaines écoles font le choix d'organiser l'apprentissage de la lecture en langue française. Pour vous, l'apprentissage de la lecture dans la langue cible est-il une condition pour pouvoir poursuivre l'immersion?

Vous avez rapidement parlé d'une collaboration entre trois écoles et la ville de Liège. Pouvez-vous nous donner plus d'explications à ce sujet?

Je m'adresse maintenant à tous les intervenants. Que pensez-vous tous de l'offre de formation continue? Est-elle suffisamment étoffée? Trouvez-vous qu'elle est encouragée et adaptée à vos enseignants? Nous avons par ailleurs évoqué plusieurs fois la crainte que certains cours comme les cours d'histoire et de géographie se transforment par la force des choses en cours de vocabulaire. Comment s'articulent les cours de langue, pour apprendre la langue cible, et les cours donnés dans la langue d'immersion?

Mme Mathilde Vadorpe (Les Engagés). – Nous sommes à la septième série d'auditions. Nos questions deviennent de plus en plus complémentaires et précises. Faisant suite aux propos de M. Van Iseghem, j'aimerais également faire le point sur le choix de se lancer en immersion. Lors des auditions précédentes, nous avons parlé de procéder à un appel d'élèves si leur nombre était faible, ce qui a amené une concurrence positive. Est-ce cela qui vous a poussé à lancer l'immersion ou y a-t-il d'autres raisons?

Concernant les outils pédagogiques, il y a les outils et les référentiels. Les référentiels sont-ils adaptés à votre travail? Lors de votre présentation de l'Athénée Léonie de Waha, vous avez dit que l'immersion était une manière d'aborder la matière, comme l'école du dehors ou encore la pédagogie active, par exemple. Cependant, vous parlez quand même de l'idée d'avoir un programme spécifique. Il nous a toujours été dit que c'était impossible, car l'immersion a toujours été présentée comme une autre manière d'enseigner, et nos interlocuteurs précédents ont en conséquence considéré qu'un programme spécifique n'est pas nécessaire, car il doit être le même pour tout le monde. Qu'en pensez-vous? Même question à propos du manque de formations spécifiques pour l'immersion, qui est aussi un sujet qui revient souvent.

Au niveau du recrutement, ce n'est pas toujours évident. L'impact du changement des rythmes scolaires chez nous se fait-il déjà sentir? La réflexion par rapport à l'immersion allemande est intéressante puisque vous allez chercher des professeurs de l'autre côté de la frontière. Apparemment, les candidats auraient soit l'aspect «langue», soit l'aspect «matière», mais pas nécessairement les deux. Dans la première version du décret du 7 février 2019 définissant la formation initiale des enseignants, il y avait un master de spécialisation qui permettait d'avoir la matière et la langue. Cela a été supprimé dans la version de la ministre Glatigny. Nous avons proposé de recréer ce master. Quel est votre point de vue? Pensez-vous que cela pourrait réduire la pénurie et les problèmes que vous pouvez avoir?

Concernant l'immersion précoce et l'immersion tardive, j'entends que votre projet porte sur l'ensemble de la scolarité. J'aurais aimé entendre votre point de vue, Monsieur M. Van Iseghem, puisqu'il me semble que vous avez un public plutôt varié, tout comme à l'Institut Notre-Dame d'Arlon.

Certaines écoles, comme à Mouscron, avaient décidé de n'offrir que l'enseignement en immersion précoce, tandis que d'autres avaient choisi l'immersion tardive pour éviter la concurrence. Cependant, le décret «Inscriptions» semble compliquer la situation pour les enseignants. Comment cadrez-vous cela? Refuseriez-vous un enseignant parce qu'il ne travaillait pas encore en immersion?

Ensuite, vous souhaitez faire en sorte que les élèves, lors des épreuves certificatives, puissent réfléchir dans la langue cible. Pourtant, les épreuves certificatives se déroulent en français. Comment articulez-vous cela entre professeurs? Comment aboutissez-vous aux résultats lors des épreuves externes? Vous pourriez peut-être permettre aux élèves de répondre dans la langue étrangère, spécifiquement pour le CEB, voire traduire l'épreuve externe pour les élèves en immersion?

Dans vos trois écoles, qui sont axées sur les sciences humaines, la géographie et les sciences, ciblez-vous plutôt les locuteurs natifs ou l'apprentissage de la matière?

Enfin, concernant la certification, que pensez-vous de l'idée d'ajouter, en parallèle au CESS, un certificat d'aptitude linguistique qui ne sera pas nécessairement obtenu dans une institution externe, mais qui serait bien la preuve délivrée par l'école que le cursus a été accompli en immersion linguistique?

M. Jean-Philippe Florent (Ecolo). – Monsieur Van Iseghem, le fait que votre établissement est une école à discrimination positive est intéressant, car cela correspond à l'un des objectifs de l'immersion consistant à permettre à des élèves issus de milieux moins favorisés d'avoir accès à ce type d'enseignement. Avez-vous développé des outils pédagogiques spécifiques à vos méthodes? Le public qui fréquente votre école nécessite-t-il des orientations particulières?

Madame Lefèvre, comment votre établissement attire-t-il des profils, en particulier des enseignants, malgré sa proximité avec le Grand-Duché de Luxembourg? Vous avez notamment indiqué que certains de vos enseignants viennent de Trèves, ce qui n'est pas la porte à côté. Avez-vous développé un programme de recrutement spécifique? Cet aspect est important, car le manque de professeurs en immersion pose problème à toutes les écoles.

Monsieur Creten, vous avez exprimé le souhait d'un programme propre à l'immersion, notamment pour aborder la culture de la langue cible. Plutôt qu'un programme spécifique à part entière, ne faudrait-il pas plutôt envisager des cours complémentaires liés à la langue cible? Cela correspondrait peut-être mieux à votre vision de la langue cible comme un vecteur et non comme une fin en soi, qui est aussi la perspective dans laquelle s'inscrivent tous les programmes d'enseignement en immersion.

M. Jean-Pierre Kerckhofs (PTB). – Ma première question s'adresse à chacun des intervenants, que je remercie pour leur présentation: qu'est-ce qui vous a motivé à organiser un enseignement en immersion? Ma question suivante concerne les abandons. Lors d'une précédente séance, des intervenants nous ont expliqué que l'immersion ne convenait pas à tous les élèves et que certains abandonnaient la filière. Dans vos écoles, avez-vous observé un taux significatif d'élèves qui abandonnent l'immersion ou à qui l'on conseille de se réorienter vers une filière classique?

Par ailleurs, l'enseignement en immersion est souvent suivi par des enfants de milieux sociaux plutôt favorisés. Certains d'entre vous ont démenti cette affirmation, mais disposez-vous de données précises en ce sens? Monsieur Van Iseghem, votre école bénéficie d'un encadrement différencié, ce qui sous-entend que vos élèves sont issus de milieux socialement peu favorisés. Cependant, dans l'encadrement différencié, certaines écoles scolarisent en partie des enfants issus de la classe moyenne. Est-ce le cas de votre établissement? Constatez-vous, dans vos écoles respectives, une surfréquentation d'enfants issus de milieux plus favorisés dans les filières d'immersion par rapport aux autres filières? Par ailleurs, l'immersion serait extrêmement peu présente dans l'enseignement qualifiant. Est-ce le cas dans vos écoles et qu'en pensez-vous?

Ensuite, vous savez que nous nous dirigeons vraisemblablement, à moyen terme, vers une obligation de l'enseignement du néerlandais comme première langue étrangère quasiment partout en Wallonie, comme c'est déjà le cas à Bruxelles, ou de l'allemand dans les régions proches de la frontière linguistique germanophone ou de la frontière luxembourgeoise. Pour le groupe PTB, il s'agit d'une bonne chose. Comment, en tant que filière immersive, notamment en anglais, appréhendez-vous cette disposition? Son organisation se présente-t-elle plus ou moins facilement?

Enfin, mes dernières questions concernent les échanges linguistiques. J'ai beaucoup apprécié l'intervention de Monsieur Peeters, très convaincant lorsqu'il présente les avantages des échanges linguistiques. Je m'adresse dès lors aux deux autres directeurs: ces échanges s'organisent-ils également dans vos établissements? Est-ce envisageable? Sinon, quels seraient les freins? Ne serait-ce pas une bonne idée de généraliser ces échanges au-delà de la filière immersive, même dans des conditions quelque peu différentes?

M. Nicolas Janssen (MR). – Tout d'abord, je voudrais interroger nos invités sur l'impact du changement du calendrier scolaire. Avez-vous déjà perçu certaines implications de cette réforme? Quelle est votre position à ce sujet? Ce qui a été dit sur les échanges linguistiques est vraiment intéressant. Monsieur Peeters, vous avez également évoqué les correspondances. Sont-elles effectuées au niveau individuel ou au niveau de la classe? Comment ces correspondances sont-elles mises en œuvre? À quel point intervenez-vous? À quel point sont-elles spontanées?

Je voudrais revenir sur ce qui a été dit par les représentants de l'Athénée Léonie de Waha sur la peur de l'échec, typiquement wallonne. Il est vrai que nous le constatons très souvent dans d'autres domaines, comme l'entrepreneuriat. Travaillez-vous sur ce point pour tenter de faire face à cette peur? Est-ce un sujet que vous évoquez ou constatez-vous simplement que des réflexes nouveaux se mettent en place et contribuent à y faire face?

Enfin, la nécessité ou non d'une certification de la connaissance de la langue cible est un sujet régulièrement évoqué lors de nos débats. Certaines écoles la prévoient, alors que d'autres trouvent que cela devrait être une responsabilité de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Quel est votre avis sur la question? Considérez-vous qu'une telle certification soit nécessaire?

M. David Van Iseghem. – Quand les parents choisissent l'option de l'immersion pour leur enfant, ils demandent fréquemment qu'une certification, qu'un document soit délivré à la fin du parcours scolaire. Une telle attestation est nécessaire, car elle permet de valoriser l'investissement de l'élève. Certains enseignants la proposent. Bien que les étudiants ne réalisent pas forcément un cursus en haute école ou à l'université, un tel document leur donne confiance et les motive à entamer d'autres projets.

Le projet en immersion est nouveau dans notre école. Actuellement, seul le premier degré offre la possibilité de l'immersion en néerlandais, mais celle-ci sera aussi proposée dans le second degré dès l'année prochaine. L'immersion en anglais a commencé au second degré et sera programmée, l'année prochaine, dans le troisième degré. Nous accueillons différentes nationalités au sein de notre établissement. Souvent, l'option en immersion est étiquetée «plus élitiste». J'ai repris la direction de l'établissement alors que l'immersion était déjà programmée, mais pas encore visible. Nous avons donné une impulsion nouvelle au projet qui a directement connu un certain succès, puisque plusieurs profils se sont montrés intéressés. Nous avons ainsi accueilli dix ou quinze élèves en première année secondaire, l'option en anglais rencontrant davantage de succès. En effet, notre établissement est situé près du parc de Forest, entre l'Altitude Cent et le quartier de la gare du Midi. Or, la commune de Forest compte quelques ambassades. Nous recevons nombre d'élèves qui fréquentent l'option d'immersion en anglais, souvent à partir du deuxième degré.

Aujourd'hui, les parents optent facilement pour l'option de l'immersion. Toutefois, nous leur proposons un accompagnement et leur expliquons ce qu'entraîne le choix de cette option. Lorsqu'ils prennent connaissance de la décision de leurs parents, les enfants sont souvent inquiets des implications d'un tel cursus. Il faut alors déconstruire certaines idées reçues afin de leur donner une image plus juste du projet. La visibilité et la publicité faite autour du projet d'immersion sont donc importantes à cet égard.

À ce propos, l'école met des outils, des référentiels à la disposition des parents. Nous nous devons d'évaluer ces référentiels de la même manière avec des épreuves externes. Pour donner du poids au certificat que les élèves en immersion sont susceptibles de recevoir en fin de parcours, il serait intéressant que ces derniers puissent passer les épreuves externes dans la langue cible. Ce serait une façon de donner de la crédibilité au programme immersif. Sans épreuves externes, l'élève qui commencerait une première année en néerlandais, puis une deuxième année, pourrait changer et reprendre le cursus classique sans impact sur sa motivation et son implication. Si une épreuve externe est organisée, l'implication des parents aussi sera peut-être plus grande. Le certificat acquerrait ainsi une légitimité.

Le PO peut avoir des échanges avec les conseillers pédagogiques au sein de l'établissement. Le contact de pair à pair fonctionne bien et j'ai encouragé ce type d'échanges dès mon entrée en fonction. Il a fallu rassurer le professeur de première année qui m'a demandé s'il allait devoir traduire tout un cours de géographie et d'histoire. Pour soutenir ses

enseignants, le directeur prend directement contact avec le ou la collègue de la zone, d'autres zones ou d'autres PO pour demander de l'aide. L'échange entre pairs est intéressant. Tous les professeurs de pratique d'immersion pourraient se réunir et partager les bonnes pratiques. Avoir des échanges concrets avec d'autres professeurs qui vivent cette réalité au quotidien a plus de poids que les propos d'un conseiller pédagogique ou d'un inspecteur. Ces échanges pourraient avoir lieu entre PO et pas seulement au sein d'un même PO: il y a plus d'idées dans plusieurs têtes. Ainsi, au sein de mon établissement, une professeure d'anglais se lançant dans les cours de géographie et d'histoire dans le troisième degré a proposé de prendre contact avec d'autres écoles pour avoir une idée de la manière d'élaborer la base de son cours. Car si les référentiels sont déjà définis, il reste des cours à créer.

S'agissant du public de l'établissement, quand les élèves arrivent de l'école primaire et se lancent dans l'immersion, le résultat en fin de deuxième année n'est pas forcément diamétralement opposé au résultat de l'élève qui suit une classe de néerlandais classique. En effet, une scolarité s'élabore avec tous les acteurs, c'est-à-dire les parents et l'établissement. Ce projet de l'immersion n'a de sens que si l'élève qui y souscrit est soutenu. En créant un canevas couvrant les six années, en proposant un certificat, des épreuves externes et en fournissant des outils adaptés à tous les enseignants, peut-être donnerons-nous plus de sens au programme d'immersion et serons-nous mieux à même d'impliquer les parents au bénéfice des élèves.

Pour l'instant, ce dispositif se limite à l'enseignement de transition. Nous souhaitons l'étendre au qualifiant, où les heures de langues sont rabotées au profit des OBG: dans les sections en comptabilité et en animation, l'immersion en anglais pourrait motiver ces jeunes, car elle serait en parfaite adéquation avec leur formation.

Mme Ingrid Lefèvre. – Cela fait 18 ans que notre projet d'immersion est en route. À l'époque, nous étions une des premières écoles à nous lancer dans l'immersion dans la région d'Arlon pour répondre aux demandes existantes dans cette zone. Les élèves ont rapidement répondu à l'appel. Notre projet visait l'acquisition d'une langue étrangère à travers une nouvelle méthode, car nous sentions le public prêt.

Recruter des professeurs d'immersion n'est pas aussi simple à Arlon. Nous avons constaté que des personnes quittaient leur travail au Luxembourg, fatigués par le rythme effréné. Nous avons vu des *native speakers* revenir s'installer à Arlon. Nous avons donc profité de ces réorientations de carrière. Ensuite, le réseautage a aidé. L'existence de notre projet d'immersion depuis 18 ans a permis de créer des liens et le bouche-à-oreille joue un rôle important dans nos recrutements. Dès que nous voyons un curriculum vitae passer et que nous constatons que la personne, qui enseigne les mathématiques, est *native speaker* en allemand, nous cherchons à la rencontrer.

Au départ, nos enseignants ont eu des difficultés pour accéder à des ressources didactiques, sauf peut-être en néerlandais du fait de la proximité avec la Flandre. Cependant, en allemand, cela reste compliqué, car les programmes d'enseignement sont différents en Allemagne. Nos collègues ont donc été parfois contraints à traduire des documents. En regard du public visé, un document est parfois compliqué et difficile à comprendre.

Très rapidement, il nous est apparu évident qu'il fallait valoriser l'investissement du jeune dans le projet d'immersion à travers les épreuves certificatives, que ce soit le CNaVT ou par le biais du *Goethe-Institut*. De plus, ces organismes offraient d'autres réseaux nous permettant d'enrichir nos contacts avec d'autres enseignants et publics. Tout à l'heure, le réseau des *PASCH Schulen* n'a pas été cité. Or, nous sommes référencés dans ce canevas grâce à l'ambassade d'Allemagne. Cela nous permet d'être en contact avec des écoles partenaires, de développer des pistes d'échanges linguistiques ou d'organiser des séjours de 3 à 5 jours sur place. Il ne s'agit pas d'échanges en tant que tels dans ce dernier cas puisque l'élève est accueilli dans une école dans laquelle il s'intègre.

En première et deuxième années, parler dans la langue cible reste une grande peur. La peur de l'échec est donc présente. Ceux qui vont vraiment mordre à l'hameçon sont de grands bavards. Nous nous disons souvent que nos élèves qui sortent de rhétorique sont des bavards invétérés. Nos élèves ont de beaux résultats au niveau du CESS en histoire, par exemple, parce que l'apprentissage de l'argumentation se fait aussi bien en français que dans la langue cible. Ils manquent parfois de vocabulaire spécifique quand ils reviennent vers le français, mais ils retombent sur leurs pattes grâce à leur bagout écrit ou oral pour argumenter et répondre correctement dans le cadre des épreuves externes.

En ce qui concerne les rythmes scolaires, nous n'en ressentons pas trop l'impact. Le Luxembourg, la France et l'Allemagne ont déjà d'autres rythmes. Plus de la moitié des parents de nos élèves traversent la frontière pour des raisons diverses. Pour le recrutement, nos enseignants doivent s'approprier les nouveaux rythmes scolaires dans leur planification.

Chaque année, nous avons des difficultés pour boucler les programmes, mais ce n'est pas directement lié aux rythmes scolaires.

J'en arrive aux inscriptions. Nous avons la chance, dans notre équipe de direction et avec notre DOA et nos deuxième et troisième degrés sur le même site, de rencontrer tous les élèves qui s'inscrivent chez nous. Nous ne faisons pas appel au secrétariat. Nous avons près de 1 900 élèves dont nous avons rencontré les parents. En effet, pour un projet d'immersion, il nous importe de les rencontrer tous.

La question que nous posons systématiquement n'est pas de savoir si l'élève a 80 % à la sortie du fondamental; cela ne nous intéresse pas. C'est plutôt sa méthode de travail qui nous intéresse: est-il autonome dans son travail? Généralement, les abandons s'expliquent surtout par le fait que la méthode de travail de l'élève n'est pas adéquate, malgré les accompagnements mis en place. En première et en deuxième années, le vocabulaire est la base; sans cette base, il est difficile d'avancer dans la maîtrise de la langue.

C'est généralement à ce stade que nous enregistrons des abandons. D'autres abandons interviennent à la fin de la quatrième année de l'enseignement secondaire parce que certains élèves préfèrent suivre dix heures de sciences et six heures de mathématiques, ce qui réduit leur potentiel de temps de travail dans les autres matières.

Néanmoins, certains poursuivent les cours en immersion, notamment dans l'enseignement technique de transition qui propose dix heures de sciences. Pour des raisons d'organisation, nous n'offrons cette possibilité que dans l'enseignement technique de transition. Nous n'avons pas la possibilité de le proposer dans les autres filières. Notre établissement dispose de sections techniques, assez réduites, ainsi que de sections professionnelles.

M. Günther Peeters. – J'aimerais revenir sur le référentiel qui gagnerait à être un peu plus flexible. Il serait par exemple utile de modifier la suite des séquences du cours d'EDM, en accentuant certains sujets enseignés. Cela relève aussi de la responsabilité et de la liberté des professeurs. Les manuels, qui ne sont pas toujours adaptés, peuvent également faire l'objet d'un dépassement, mais il est toujours difficile de différencier les matières dans le cas, par exemple, de cours de langue en commun avec d'autres classes.

Concernant les correspondances, nous essayons de toujours travailler avec les mêmes personnes. Avec les enseignants de l'école de Gand, par exemple, nous commençons à nous connaître. L'un des professeurs prend l'initiative d'envoyer les premières lettres, sur la base desquelles sont examinés les affinités entre les élèves, les loisirs en commun, etc. On propose ensuite de former des binômes, on reçoit une réponse et on relance régulièrement.

L'immersion en deuxième année fait quant à elle l'objet d'une journée de rencontre à Namur avec les élèves d'Anvers, au début du mois de septembre. Sur la base de ces rencontres, on examine également les affinités qui vont guider la formation des binômes de correspondants et aussi servir de base aux échanges linguistiques.

Enfin, j'aimerais revenir sur les éléments qui poussent un professeur à venir ou à rester en Belgique. Personnellement, j'ai eu une carrière mixte et j'ai travaillé durant quinze ans au Grand-Duché de Luxembourg. Le salaire n'est pas le seul élément important, l'épanouissement personnel et l'ambiance de travail comptent aussi.

M. Rudi Creten. – Beaucoup de questions ayant été soulevées, j'y répondrai en quatre points: l'origine des élèves, la certification des élèves, l'aide aux nouveaux collègues enseignant en immersion et le programme en immersion.

L'origine des élèves est assez variée, car notre établissement reçoit en priorité, mais pas seulement, des élèves provenant d'écoles d'immersion de l'enseignement fondamental. À Liège, certaines écoles d'immersion sont établies dans des quartiers plus paupérisés, ce qui n'empêche pas les parents de venir tout naturellement y inscrire leurs enfants. Certains pensent que c'est l'école du coin, l'école communale, et s'aperçoivent ensuite que leur enfant se lance dans un enseignement en immersion. En revanche, d'autres parents inscrivent leur enfant dans ces écoles après y avoir longuement réfléchi.

Dans notre établissement, ce mélange de provenances perdure, car il n'y a pas de classes immersives en tant que telles. En effet, tous les élèves sont en pédagogie active, ils sont mélangés dans l'ensemble des classes et regroupés pour les heures d'immersion, ce qui est parfois un casse-tête! Cela nous évite d'avoir, dans notre école, une sorte de «corporation immersive»; nous ne voulions pas de cette image, car elle ne rend pas service aux enfants.

Par ailleurs, nous faisons beaucoup de différenciation et d'accompagnement pédagogique. Nous partons du principe que chacun peut réussir dès lors qu'on lui prodigue un bon accompagnement. Nous essayons donc d'accompagner l'élève le plus longtemps possible. Sur nos 1 000 élèves, environ 70 sont en intégration – ce qui n'est pas rien –, et c'est sans compter les aménagements raisonnables. Ces élèves intégrés ou bénéficiant d'aménagements raisonnables sont aussi en immersion, et certains d'entre eux terminent leurs années d'enseignement secondaire. Il importe donc de réfléchir au projet que l'on veut mettre en place avec ces élèves.

Certains d'entre vous ont posé la question de l'abandon. Je rejoins les propos de mon collègue: des élèves abandonnent parce qu'ils ont du mal, non pas avec l'apprentissage de la langue, mais avec la méthode éducative. Ces enfants éprouvent aussi des difficultés en pédagogie active.

En ce qui concerne la certification des élèves, je considère que ce serait un beau geste de la part de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Dans l'enseignement classique, le diplôme mentionne bien le cursus suivi par l'élève: sciences, mathématiques, art d'expression. Il serait tout à fait logique qu'une certification existe pour les élèves ayant suivi l'immersion. Je ne vous cache pas qu'au sein de notre école, nous ne suivons pas les certifications externes, pour conserver notre indépendance. De plus, chez nous, les professeurs d'immersion doivent mettre en œuvre toutes les techniques de pédagogie active. Dès lors, en tant que préfet, j'ai pris mes responsabilités et notre établissement décerne un diplôme. Certes, il a peu d'importance, mais nos élèves reçoivent un document symbolique lors de la remise des diplômes. Cependant, ce n'est pas suffisant.

Concernant l'aide aux nouveaux collègues, il faut regarder la réalité en face. En pédagogie active, nous prônons la coopération entre élèves, mais aussi entre professeurs. Lorsqu'un enseignant débute dans notre établissement, qu'il donne cours en immersion ou non, il est immédiatement mis en contact avec l'équipe disciplinaire. Il n'est pas laissé à lui-même. Certes, des problèmes surviennent malgré tout, mais ce n'est pas cela qui empêche les professeurs de rester.

Je vous donne un exemple. Nous proposons six heures de sciences dans le premier degré: trois heures en première année et trois heures en deuxième. Or, il est extrêmement difficile de trouver un agent anglophone ou germanophone qui viendrait pour donner 6 périodes sur les 22 que doit compter son horaire. Les professeurs sont intéressés par les horaires complets, mais, pour offrir cela à chacun, il faudrait revoir tout le système. Le trop faible nombre d'heures proposées constitue notre principale difficulté. Certes, nous pourrions multiplier les heures de sciences en immersion, mais ce n'est pas notre but, puisque nous faisons de l'immersion précoce.

Dès lors, une idée a germé dans notre esprit. Pourquoi ne pas créer, en Fédération Wallonie-Bruxelles, une entité en dehors des réseaux qui aurait une vue globale et permettrait aux agents de prester six heures par-ci, six heures par-là, et ainsi de suite jusqu'à avoir un horaire complet? Dans les écoles, les horairistes s'arrangeront toujours. Aujourd'hui, chaque entité a tendance à être fort indépendante. Or, une plus grande concertation serait bénéfique.

Concernant le programme en immersion, nous ne souhaitons pas qu'il soit coercitif ou qu'il empêche une certaine forme d'indépendance. Pour vous donner un exemple, le programme du cours d'histoire au troisième degré inclut la Question royale. Or, aborder cette thématique propre à l'histoire politique belge avec des textes en anglais n'a pas d'intérêt. Le problème se pose moins avec des thèmes universels, comme la Première Guerre mondiale ou l'Union européenne. Dès lors, le programme doit être adapté. Il doit bien entendu nous lier à la Fédération Wallonie-Bruxelles, mais aussi nous permettre d'avoir une approche internationale.

Mme Catherine Sacré. – À la question sur l'immersion précoce et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, je réponds en tant que mère d'un enfant qui a fait l'immersion précoce en allemand. Cela se passe très naturellement et les ponts s'édifient très vite. Ma fille faisait pratiquement déjà des liens avant même de commencer techniquement l'apprentissage de la lecture en français, car elle était motivée et me demandait comment tel son ou tel mot se prononçait en français.

Les parents ici présents s'en souviennent peut-être: quand les enfants apprennent à lire, ils veulent déchiffrer chaque mot. C'est un monde qui s'ouvre à eux. Le fait de le faire en langue immersive n'est pas du tout un frein. Au contraire, cela stimule leur soif de connaissances. Évidemment, mon expérience ne se fonde que sur une seule personne. Cependant, je ne me souviens pas avoir entendu des élèves dire que passer d'une langue à l'autre représentait un problème pour eux. En troisième année, ils ont juste dit qu'ils comptaient plus vite en anglais qu'en français, mais je ne vois pas en quoi c'est handicapant pour la suite de leur apprentissage.

Mme Fatima Ahallouch (PS). – Je souhaitais également savoir si le fait d’avoir commencé l’apprentissage de la lecture dans la langue cible était une condition pour suivre les cours. Si un enfant n’a pas suivi ce processus, a-t-il tout de même sa place dans votre école?

M. Rudi Creeten. – Bien entendu, mais il ne sera pas en immersion.

Mme Fatima Ahallouch (PS). – Il doit donc obligatoirement avoir appris à lire et à écrire dans la langue cible...

M. Rudi Creeten. – Oui, car c’est de l’immersion précoce.

Mme Catherine Sacré. – Il peut aussi justifier un niveau suffisant par son histoire de vie.

Mme Fatima Ahallouch (PS). – Sauf erreur de ma part, l’immersion précoce concerne la troisième année maternelle. Or, dans certaines écoles proposant de l’immersion précoce, notamment à Mouscron, l’apprentissage de la lecture et de l’écriture se fait en français. Je souhaitais donc savoir s’il s’agissait d’une condition pour continuer l’immersion dans l’enseignement secondaire. Néanmoins, la question ne se pose peut-être pas chez vous si tout le monde fonctionne avec le même modèle.

M. Rudi Creeten. – C’est effectivement le cas. Les écoles qui nous avoisinent, et pas seulement celles relevant de notre pouvoir organisateur, fonctionnent de la même manière. Une homogénéité s’est créée naturellement.

Mme Mathilde Vandorpe (Les Engagés). – À l’Institut des Frères Maristes de Mouscron, les enseignants ont estimé les besoins des élèves au fil du temps. C’est pourquoi la proportion de cours dans une langue et dans l’autre varie en fonction des années. Au départ, l’établissement organisait une section dans laquelle les cours étaient dispensés à 75 % en néerlandais et à 25 % en français, ainsi qu’une section où chaque langue représentait 50 % des cours. En raison des difficultés organisationnelles liées à ce système, une seule des deux filières a été maintenue: l’apprentissage commence désormais par la lecture et l’écriture du néerlandais puis, à partir de la troisième année, des ponts avec les cours généraux sont ajoutés pour que les élèves acquièrent la maîtrise des deux langues. Cette méthode vise à donner aux élèves le même niveau de maîtrise à la fin de leur parcours dans l’enseignement maternel et primaire.

Ensuite, j’aimerais profiter de la présence d’enseignants pour ajouter quelques questions spécifiques. Tout d’abord, Mesdames et Monsieur, êtes-vous des locuteurs natifs de la langue que vous enseignez? Comment votre parcours, académique ou autre vous a-t-il amenés à devenir enseignants en immersion? Précédemment, nous avons abordé les ponts interdisciplinaires en évoquant l’exemple d’élèves qui apprennent la géométrie en néerlandais pour, ensuite, créer une œuvre d’art avec les formes dans le cadre du PECA, dans l’autre langue. Aujourd’hui, vous avez évoqué une méthode similaire pour l’argumentation dans le cadre du cours d’histoire. Ayant moi-même été professeure de français, j’estime que l’argumentation est effectivement un aspect important des cours de français dans l’enseignement secondaire. Comment établissez-vous des liens entre les enseignants et les matières de sorte que les élèves puissent réussir les épreuves certificatives en français?

Mme Catherine Sacré. – Les formations continues sont-elles adaptées à l’enseignement en immersion? À mes yeux, non. Notamment dans les cours de langue. C’est d’ailleurs pour cela que je me tourne souvent vers les formations continues en histoire alors que je suis germaniste. En effet, je n’ai pas trouvé de formations continues en cours de langue en immersion. Cela répond à votre question.

Je ne suis pas locutrice native, mais j’ai passé un an aux États-Unis à deux reprises. En théorie, cela a peut-être changé, mais, pour être professeur de langue en immersion, il faut être germaniste. Cela n’a pas de sens puisqu’en germanique, nous apprenons plein de choses, mais pas «Dépêche-toi», «Arrête de gigoter» ou encore «Ne mets pas tes doigts dans ton nez!». Ce sont des expressions qu’il faut pouvoir maîtriser dans une classe. Puisque j’ai vécu deux ans dans le pays, je peux dire tout cela. C’est donc mon expérience de vie qui justifie ma présence là-bas.

Monsieur Van Iseghem, je vous enverrai mes cours d’histoire de cinquième et sixième années secondaires avec plaisir. J’ai passé tellement d’heures à les créer que, si je peux faire économiser du temps et une dépression à vos professeurs, je le ferai avec grand plaisir! Il y a un problème de ressources; ce n’est pas uniquement une question de programme. Personnellement, je séparerais les programmes d’histoire-géographie et les programmes de langue. En langue, nous sommes censés suivre le même programme qu’en immersion. Cela me dérange et je ne le fais pas; j’ai créé mon petit

programme. Je prends des risques! J'estime qu'il est dommage d'enseigner l'anglais sans jamais parler de Shakespeare ou de littérature en général. Il y a bien évidemment mes goûts personnels qui entrent en compte. Cependant, lorsque j'observe l'influence que cela a sur le niveau de mes élèves de sixième année secondaire, je suis heureuse de le faire. Cela leur donne une certaine liberté dans la langue. Les cours focalisés sur la matière sont toutefois peut-être un peu différents. Je trouve que cela peut avoir du sens de suivre le même programme avec une certaine souplesse liée aux spécificités. Par exemple, trouver des documents sur la Question royale en anglais, c'est compliqué. Trouver des documents est clairement ce qui rend ce programme compliqué. Je donne 4 heures de cours en histoire et 16 heures en anglais. Je passe plus de temps à préparer les 4 heures d'histoire que les 16 heures d'anglais. Il est très difficile de trouver des documents convenables. Une plateforme comme www.enseignement.be pourrait aider en y ajoutant simplement un onglet dédié à l'immersion linguistique.

À la question concernant la préparation de mes élèves aux épreuves externes, je répondrai: c'est de la schizophrénie. Mes élèves sont confus, car je ne leur parle jamais en français, mais je suis obligée, tout à coup, de les préparer dans la langue de Molière. Je leur donne des documents en français, que je leur explique en anglais, voire en français et, lorsque mes élèves me demandent dans quelle langue ils doivent répondre, je jette l'éponge et je leur laisse le choix! En dernière année, je traduis systématiquement certaines expressions historiques, telles que «*Phoney War*» que nous connaissons en français en tant que «drôle de guerre», mais la tâche reste compliquée: je ne suis pas historienne et je ne connais pas nécessairement tous ces termes en français; je les ai moi-même appris en anglais.

Mme Mathilde Vandorpe (Les Engagés). – L'idée de pouvoir, au minimum, répondre dans la langue d'apprentissage n'est-elle pas séduisante?

Mme Catherine Sacré. – Pas tout à fait. Lire le document dans une langue et répondre aux questions subséquentes dans une autre langue est encore pire.

J'en viens à l'abandon et à la peur de l'échec. Étant donné qu'on utilise la langue pour accomplir des projets concrets, la peur de se tromper se dissipe quelque peu du point de vue de l'expression et de l'utilisation même de la langue. En effet, les élèves ont avant tout peur de louper leur présentation, leur activité, leur projet; ainsi, ils ne se focalisent pas uniquement sur leur expression linguistique et la qualité de celle-ci. De toute façon, à la suite du décret, nous n'évaluons pas les deux en même temps: nous évaluons le projet et son contenu dans l'ensemble, qu'ils ont le temps de préparer en classe.

Certains enfants abandonnent aussi parce que l'immersion est le projet de leurs parents. La difficulté s'accroissant, il est dans ce cas compliqué de motiver le jeune à travailler, parfois plus. Cela dépend de l'enfant. «Pourquoi devrais-je travailler plus pour un projet que je n'ai pas choisi?» est une question qu'il peut se poser. Mais cette inégalité de résultats, elle existe aussi en dehors de l'immersion.

Madame Vandorpe, lorsque vous étiez professeure de français, tous vos élèves, francophones, n'écrivaient sans doute pas de la même manière. C'est pareil pour la langue d'immersion. Certains ont la fibre scientifique, d'autres sont plus littéraires. Cela se ressent également dans l'enseignement en immersion, notamment dans les travaux qui impliquent une argumentation ou un récit. Là, la différence est visible. En histoire, en géographie, la situation est différente. Personnellement, je séparerais les productions issues des cours des productions purement linguistiques.

Concernant le rythme scolaire, il est un peu tôt pour le dire. En revanche, concernant la planification, nous devons nous adapter. Après à peine un an, je ne me sens pas capable de faire le point.

Par rapport aux échanges linguistiques, ma réflexion est personnelle et repose sur la personne que je suis: cela dépend beaucoup du talent du professeur. Et ce talent d'organisation, je ne l'ai pas. Donc toute aide est la bienvenue.

Mme Laurence Moraux. – S'agissant de l'abandon éventuel du programme immersif par les élèves, au-delà des cas spécifiques d'élèves présentant des troubles cognitifs et d'apprentissage, dont certains réussissent d'ailleurs très bien, nous avons aussi constaté que les classes immersives sont souvent plus petites et permettent une plus grande différenciation de l'apprentissage. Certains élèves éprouvent ainsi plus de difficultés dans un cours d'histoire donné en français à 32 élèves que dans une classe d'immersion composée de 10 élèves, malgré la difficulté inhérente à l'immersion, car le fait d'être dans un plus petit groupe pendant huit heures par semaine leur permet de mieux se concentrer sur leurs lacunes.

L'idée de donner la priorité au néerlandais ne me semble pas réalisable, car les professeurs néerlandophones manquent. Pour ma part, je suis d'origine bruxelloise, ma mère néerlandophone m'a élevée dans les deux langues et j'ai étudié la traduction.

Mme Mathilde Vanderpe (Les Engagés). – Vous n'avez pas abordé l'idée d'un master combinant la matière et la langue cible. Pensez-vous qu'un tel programme pourrait réduire la pénurie d'enseignants?

Mme Laurence Moraux. – C'est une possibilité, mais, pour devenir professeur d'histoire et de géographie en immersion, comme moi, il faudrait alors obtenir deux masters.

Mme Mathilde Vanderpe (Les Engagés). – Il s'agirait d'un master de spécialisation, délivré après une année supplémentaire, qui permettrait d'apprendre la matière enseignée dans la langue cible.

Mme Laurence Moraux. – L'histoire et la géographie sont deux matières différentes. Il ne s'agit plus d'un master unique en sciences humaines.

M. Kalvin Soiresse Njall (Ecolo). – Sur la plateforme d'échange se retrouvent des écoles et des enseignants qui se lancent dans l'enseignement immersion et qui partagent leurs pratiques pédagogiques et leurs expériences. Pensez-vous que créer une plateforme pour les enseignants et les écoles à cette fin, de façon structurelle, serait une bonne idée?

Mme Catherine Sacré. – Ne fut-ce qu'au niveau des ressources, ce serait une bonne idée. Faut-il une nouvelle plateforme ou un onglet supplémentaire sur une qui existe déjà, ce n'est pas à moi de le dire, mais de telles ressources pourraient aider. Il y a quelques années, lorsque je suis arrivée dans l'enseignement en immersion, je n'avais absolument aucun matériel. J'ai donc cherché des ressources et j'ai dû traduire pas mal de choses. Or, ce n'est pas parce que l'on connaît une langue que l'on est un bon traducteur. La traduction doit être effectuée par des traducteurs, ce que je ne suis pas. J'ai donc cherché et j'ai acheté des livres. À chaque fois que je vais en Angleterre ou dans un autre pays anglophone, je cherche des manuels scolaires. Des plateformes d'échange de ressources pourraient faire gagner des centaines d'heures aux gens qui se lancent dans l'enseignement en immersion.

Mme Ingrid Lefèvre. – Concernant la formation initiale de nos enseignants, notamment pour donner cours dans le DOA, je suis étonnée que de jeunes stagiaires découvrent l'enseignement en immersion à leur arrivée chez nous, alors que nous la proposons depuis 18 ans. Ils en ont très peu entendu parler dans leur cursus alors qu'ils suivent les cours pour obtenir l'AESI en anglais-allemand. Même s'il n'y a pas une formation spécifique à ces questions, une sensibilisation est nécessaire.

M. Rudi Creeten. – Trois points reviennent dans les propos de mes collègues concernant la plateforme. Une plateforme de ressources est une belle idée. Une plateforme sur laquelle les écoles pourraient s'inscrire pour avoir des échanges avec des écoles d'immersion, des écoles européennes généralement, est une meilleure idée. Enfin, une plateforme avec des enseignants volants permettrait d'avoir un horaire complet. Il s'agit donc de trois plateformes et pas d'une!

M. David Van Iseghem. – Vous avez formulé l'idée intéressante que, dans le master et l'AESI, il y ait en langues germaniques un lien avec la géographie et l'histoire.

Mme Mathilde Vanderpe (Les Engagés). – À l'époque, j'ai fait une AESI français/français langue étrangère. C'était la première année durant laquelle cette possibilité s'ajoutait aux traditionnels français/histoire et français/religion. Mais les gens ne comprenaient pas ce que c'était... Je m'aperçois que c'est la même incompréhension qui règne pour les langues et la matière. Il faudrait pouvoir avoir cette double casquette.

M. David Van Iseghem. – Du côté néerlandophone, l'immersion linguistique n'a pas la même connotation que du côté francophone. Nous avons parlé de partenaires et de plateformes. En Belgique, nous avons la chance d'avoir trois langues nationales et c'est parfois très compliqué de créer des liens avec son voisin. En termes d'échanges, il serait intéressant de trouver des ponts avec les deux autres Communautés à l'instar de ce qui se fait avec le programme «Erasmus+» au niveau européen. On pourrait imaginer les échanges au niveau belge avec des classes qui partiraient en échange. Je vois qu'il existe des correspondances ou des échanges avec certains établissements. Je ne vais pas précipiter les choses, mais on pourrait imaginer qu'un semestre complet soit suivi dans une autre école d'une autre Communauté. Cela rassurerait les parents, car cela se déroulerait en Belgique: il n'y aurait pas forcément de longues absences puisque

les enfants pourraient revenir le soir. De belles choses sont à envisager, même avec l'Allemagne qui est frontalière, et surtout à exploiter.

Mme Mathilde Vadorpe (Les Engagés). – Les échanges apparaissent peut-être plus difficiles à Bruxelles. Toutefois, en Wallonie picarde, où l'enseignement en immersion est très répandu et où des parents font le pas d'inscrire leur enfant en Flandre, c'est-à-dire à deux minutes de Mouscron, de nombreux échanges ont lieu avec Courtrai. Quand ils concernent deux élèves, des duos sont formés. En outre, il est facile de mettre sur pied une journée commune: il suffit de prendre le bus pendant une vingtaine de minutes et dès lors, aucune nuitée n'est à prévoir. Ce travail de proximité a donc aussi un intérêt organisationnel. L'apprentissage du néerlandais est d'autant plus évident que son usage est quasiment quotidien en Wallonie picarde.

Mme Catherine Sacré. – J'irais même plus loin. Il fut un temps où les instituteurs avaient la possibilité d'échanger avec un homologue d'une autre communauté linguistique. J'ouvrirais même cela aux enseignants du secondaire, mais il faudrait évidemment le même calendrier scolaire... À Liège, c'est pareil, ils sont à côté de Tongres. Cela aurait parfaitement du sens d'envoyer même une professeure d'immersion en anglais donner cours d'anglais ou de français, pendant un an, dans une école flamande, et d'inviter un professeur néerlandophone. Il faudrait une plus grande flexibilité. Nous sommes en Europe et, en Belgique, un enseignant ne peut pas passer d'une communauté linguistique à l'autre, c'est paradoxal.

Mme Mathilde Vadorpe (Les Engagés). – Quand j'ai effectué mon stage en FLE, j'ai donné cours à trois étudiants bénéficiant du programme «Erasmus» qui s'étaient inscrits en section communication parce qu'ils n'avaient pas trouvé de lieu de stage alors que nous sommes situés à deux pas de la frontière linguistique. Ils auraient pu faire leur stage dans un établissement à Courtrai ou à proximité, mais n'ont pas décroché d'engagement. Par conséquent, nos stages en FLE se limitaient à donner cours aux trois élèves du programme «Erasmus» inscrits dans la section communication.

Mme Fatima Ahallouch (PS). – Il nous semble qu'il y a quelque chose à creuser au niveau des échanges. Nous connaissons peu les initiatives existantes et, en vous écoutant, j'apprends par exemple l'existence du programme de mobilité EXPEDIS. Le connaissez-vous? L'avez-vous déjà expérimenté?

Mme Ingrid Lefèvre. – En l'occurrence, ce sont principalement nos élèves qui le connaissent et partent individuellement un trimestre, voire un semestre. Dans ce cadre, un partenariat avec l'autre école qui reconnaît les cours suivis par le jeune durant la période d'échange est nécessaire, ce qui requiert une organisation particulière. Les destinations ne sont pas nécessairement lointaines, puisque certains élèves se rendent à Saint-Vith et Eupen, situées à proximité. Concernant les réseaux, nous nous inscrivons dans les programmes d'échange «eTwinning». Nous avons trouvé des partenariats de correspondance, entre autres, par le biais de ces projets. Les élèves se retrouvent à certains moments, parfois physiquement, parfois sur des plateformes numériques. C'est l'occasion pour eux de découvrir de nouveaux projets et d'y participer avec leur autre classe, en se connectant pour échanger. Cela permet aussi d'aborder le volet éthique concernant l'utilisation d'internet et des outils numériques, ce qui constitue un défi au niveau de l'enseignement secondaire. Les élèves pensent maîtriser le numérique, mais c'est notre rôle de leur apprendre à le faire.

23 Annexe 8

8 Auditions du mercredi 4 octobre 2023: Représentants des hautes écoles

8.1 Audition de M. Anas Zaytouni, directeur du département pédagogique de la Haute École Francisco Ferrer (HEFF)

M. Anas Zaytouni. – Mesdames et Messieurs les Parlementaires, nous sommes heureux d’avoir été conviés pour vous expliquer les initiatives que nous avons déployées dans le cadre de l’immersion linguistique. Je tenterai de vous exposer les mécanismes qui fonctionnent bien ou moins bien. Ensuite, je fournirai éventuellement quelques préconisations basées sur notre expérience dans ce domaine.

La principale initiative que j’aimerais vous présenter est la création d’un certificat inter-hautes écoles en didactique du néerlandais langue seconde et langue d’immersion. Le caractère «inter-hautes écoles» de ce programme réside dans le partenariat quelque peu inédit entre la *Erasmushogeschool Brussel* et la HEFF. Ce type de certificat, qui peut aussi être universitaire, est le levier le plus facile à actionner d’un point de vue financier, administratif et juridique afin de pallier certaines insuffisances du système d’enseignement. Par exemple, dans le cadre du Pacte pour un enseignement d’excellence, la formation de professeurs de latin posera le même type de problème, c’est-à-dire qu’il n’existe pas de formation explicite pour cette fonction spécifique. C’est d’ailleurs dans un contexte similaire que nous avons créé un certificat en pédagogie active, de même qu’un certificat de gestion de la diversité culturelle ou de la gestion de l’éducation relative à l’environnement. Il s’agit de doter les enseignants des outils qui manquent parfois à leur formation initiale. Dans le cas du certificat qui nous occupe, je précise que nous avons obtenu un label européen des langues, ce qui est essentiel lorsqu’on prétend à une certification.

L’obtention de ce certificat passe par la réussite de 30 crédits, ce qui est à la fois beaucoup et très peu dans la mesure où ils s’ajoutent aux 60 crédits que représente déjà une année d’études supérieures. Le candidat peut ainsi obtenir le double titre de bachelier et d’instituteur primaire, bien que la réforme de la formation initiale des enseignants implique l’obtention d’un diplôme de master. En effet, pour l’instant, ces deux systèmes coexistent. Le certificat en didactique du néerlandais langue seconde et langue d’immersion permet donc à son détenteur de posséder les titres requis pour exercer le métier d’enseignant et pour bénéficier d’une prime de bilinguisme de 180 euros par mois. Cette dernière vise à pallier les disparités de salaire entre le régime flamand et celui de la Communauté française.

En outre, les détenteurs de ce certificat pourront donner cours de français dans les écoles néerlandophones, ce qui correspond bien aux carrières moins linéaires que poursuivent les jeunes travailleurs d’aujourd’hui. Par ailleurs, l’offre d’enseignement en immersion se multiplie et les moyens humains ne suivent pas toujours. Une telle certification permet au moins une réponse partielle à ces besoins grandissants. La ville de Bruxelles tente d’ailleurs de promouvoir ce type d’actions.

Il faut savoir que les personnes qui entament cette formation n’ont pas toutes le même niveau de néerlandais: certaines sont des débutantes, tandis que d’autres ont fait toute leur scolarité en Flandre et voient dans ce certificat une occasion à saisir.

Cela nous permet de collaborer avec un partenaire néerlandophone et d’organiser des séjours «Erasmus» dont la particularité est que les étudiants n’ont presque qu’à traverser la rue pour s’y rendre. Il suffit parfois de passer de l’autre côté du canal pour vivre des expériences intéressantes! Ainsi, ce programme leur confère une plus grande attractivité sur le marché de l’emploi et, partant, une capacité de mobilité accrue.

Concrètement, les 30 crédits à valider sont répartis sur des cours qui ont lieu le mercredi après-midi afin que les apprenants qui travaillent déjà puissent les suivre. Le programme de cours compte un module de renforcement du néerlandais, le niveau de maîtrise linguistique des candidats étant assez disparate; nous avons même ajouté un niveau 0 pour les débutants. Les autres cours sont davantage centrés sur la didactique, le but étant de donner le goût de la langue et de la prononciation aux élèves de l’enseignement maternel et primaire grâce à une démarche plus ludique, sans mettre l’accent sur les notions grammaticales et formelles. Le programme comporte aussi des cours de néerlandais à travers le rythme et la musique, ce qui fonctionne très bien dans l’enseignement maternel. Ce cours est donné par un professeur de néerlandais accompagné par un professeur de musique. Il y a également des cours en immersion à travers différents voyages en Flandre axés sur une dimension plus culturelle. Les étudiants viennent d’ailleurs de rentrer d’un week-end résidentiel à la mer. Par ailleurs, nous travaillons la didactique de l’immersion, qui n’est encore qu’émergente dans le paysage de

l'enseignement supérieur francophone, ainsi que la didactique du néerlandais à travers les contes et les histoires, qui sont une porte d'entrée privilégiée pour l'apprentissage des enfants. Enfin, nous enseignons le multilinguisme dans un contexte urbain. Le tout est évalué, d'une part, à travers un portfolio culturel et linguistique dans lequel les étudiants rendent compte de leur expérience de formation et, d'autre part, à travers les tests de langue officiels que nous les invitons à passer pour obtenir la certification.

Au moment de l'inscription, nous conseillons aux étudiants d'avoir un niveau A1 ou A2, mais nous n'empêchons pas les débutants de s'inscrire. Nous avons également tenu à rendre les frais d'inscription extrêmement modérés afin de favoriser cette filière.

Les inscrits bénéficient d'une prise en charge quasiment intégrale rendue possible par le service social de la HEFF. Dans les faits, tous nos participants bénéficient de cette aide sociale, ce qui signifie que l'accès aux 30 crédits de formation ne leur coûte que cinquante euros par an. Si cette somme devait malgré tout constituer un frein, nous pourrions encore faire intervenir d'autres mécanismes. Du reste les inscriptions suivent certaines modalités pratiques.

Notez également que cette formation ne s'adresse pas qu'aux futurs enseignants de l'enseignement maternel ou primaire. Au contraire, elle est ouverte à tous les étudiants de la HEFF: tout futur enseignant, quelle que soit sa discipline, qu'il soit francophone ou néerlandophone, peut la suivre. Notre établissement a également la particularité de faire partie des quelques hautes écoles qui organisent des études en horaires adaptés. Il est donc tout à fait possible de devenir instituteur, professeur de français ou professeur dans une discipline en pénurie en suivant des cours en soirée ou le samedi. Tout le monde peut bénéficier de ce dispositif.

8.2 Audition de M. Jean-Bernard Lens, directeur du secteur éducation de l'Institut supérieur de pédagogie Galilée (ISPG)

M. Jean-Bernard Lens. – Avant d'entrer dans le vif du sujet, je tiens à préciser que l'ISPG a intégré l'EPHEC il y a une quinzaine de jours. L'institut que je dirige s'appelle désormais EPHEC Éducation.

Je souhaite présenter ce que nous faisons dans le domaine de l'immersion et aborder succinctement les approches plurielles. L'immersion nécessite des cours de langues modernes adaptés pour les élèves de l'enseignement obligatoire. D'autres disciplines comme la géographie, l'histoire et parfois les mathématiques doivent également être données dans les langues cibles. Chez nous, cela implique une réflexion différente, car nos professeurs de langues et d'autres matières doivent être formés à la langue d'immersion – qui est souvent le néerlandais. L'immersion concerne donc différents publics d'enseignants.

Au sein de notre établissement, nous formons deux publics d'enseignants. Nous formons d'abord des professeurs de langues, à travers la formation S3, qui est le nouveau nom de l'AESI. Plusieurs cours de langues renforcés avec une didactique spéciale et des stages en école d'immersion figurent au programme des étudiants en langues germaniques. Toutefois, le stage ne concerne que quelques étudiants, car il requiert un niveau de langue assez poussé que nos étudiants de première année n'ont pas toujours et qu'ils n'acquerraient progressivement qu'en deuxième année. Il reste donc les étudiants de troisième année, qui ont la possibilité d'effectuer un deuxième stage dans le cadre du programme «Erasmus». Quelques cours d'approfondissement du néerlandais et de sensibilisation à l'immersion de manière globale sont également prévus dans le programme de S3 en langues germaniques. Les étudiants en section langues sont donc sensibilisés à l'immersion, mais c'est moins vrai pour les autres.

Notre deuxième public se compose donc des professeurs d'autres disciplines. Et c'est bien pour les professeurs d'autres disciplines que se pose le problème de l'immersion. Il y a de gros obstacles à Bruxelles, dont le niveau de maîtrise trop faible des langues anglaise ou néerlandaise. Dans le cadre de la RFIE, nous avons décidé d'insister sur la maîtrise de la langue française, qui est essentielle pour un enseignant. Il n'y a donc pas de place pour ajouter une autre langue. Une réflexion avait été menée pour dispenser deux crédits de néerlandais ou d'anglais par année à tout le monde, ne fût-ce que pour être capable de lire de la littérature scientifique, en anglais surtout. Cependant, nous n'avons pas la place nécessaire dans les programmes.

Puisque la maîtrise de la langue étrangère est insuffisante, il est difficile d'envoyer les futurs professeurs en stage d'immersion. Dans les hautes écoles aussi, il est compliqué de trouver des enseignants qui maîtrisent les deux langues

dans leur discipline. Désormais, pour enseigner en haute école, un master complémentaire est nécessaire; le CAPAES ne suffit pas. Il faut donc un master complémentaire et une formation suffisante à la maîtrise des langues pour pouvoir, par exemple, enseigner l'histoire aux futurs professeurs d'immersion. Il faudrait alors dédoubler les classes d'histoire ou de géographie par exemple, avec des étudiants qui suivent l'immersion. Or, ce sont des publics peu nombreux et cela a un certain coût. Dédoubler une classe d'histoire pour que le programme soit enseigné en néerlandais pose problème financièrement, car nous fonctionnons en enveloppe fermée.

Se pose ensuite la difficulté de trouver des places de stage. Certains de nos étudiants font des stages dans l'enseignement en immersion, mais ce sont des étudiants en langues germaniques. À ma connaissance, aucune autre section ne va aujourd'hui enseigner en immersion. Aucun étudiant d'histoire, de géographie ou encore de mathématiques ne fait de stage dans l'enseignement en immersion, à l'exception des professeurs de langues qui ont des cours adaptés.

Parmi les démarches possibles pour enseigner en immersion, il y a le certificat en didactique du néerlandais dispensé par la HEFF. Il peut être suivi pendant ou après le cursus initial. Réfléchir à une généralisation de ce type de certificat pourrait être intéressant. Il y a tout de même un problème de financement. La HEFF demande 250 euros, mais c'est un filtre qui doit être questionné. La ville de Bruxelles a peut-être les moyens et la volonté d'aider au mieux, ce qui n'est pas toujours le cas dans tous les réseaux. On pourrait généraliser ce type de certificat, mais un financement serait alors nécessaire.

Un certificat universitaire de 30 crédits est également proposé depuis peu à l'UCLouvain en partenariat avec Actiris, une association flamande et différentes hautes écoles du réseau libre. Je ne sais pas où en sont les inscriptions, mais elles n'étaient pas très nombreuses au mois d'août.

L'Union européenne organise aussi pas mal de formations. Nos enseignants se forment, mais ce sont essentiellement les enseignants en langues qui sont sensibilisés. Les professeurs de mathématiques n'ont pas la même sensibilité.

Nous ne l'avons pas encore fait, mais nous avons déjà songé à organiser des tests de niveau en néerlandais, que les étudiants passeraient sur une base volontaire. En effet, nous avons quelques étudiants issus de l'enseignement néerlandophone à Bruxelles qui pourraient être intéressés par de tels tests. Les étudiants qui réussiraient ces tests pourraient être envoyés en stage, après quelques ateliers de formation, dans l'enseignement en immersion. Cela ne coûterait pas grand-chose.

Nous offrons des cours en néerlandais en option, mais je les ai arrêtés cette année pour des raisons de financement. Une soixantaine d'étudiants étaient inscrits à ces cours en début d'année, mais ils n'étaient plus qu'une trentaine en fin de cursus. Ces cours de deux heures étaient dispensés gratuitement chaque semaine, mais ils ne débouchaient sur rien de concret. Ils aidaient les étudiants à se préparer à passer l'examen leur permettant de donner des cours de néerlandais en tant qu'instituteur primaire, mais ne leur permettaient pas de donner cours en immersion. Le niveau atteint n'était pas suffisant. Les moyens étant ce qu'ils sont et au vu d'une chute du nombre d'étudiants, j'ai supprimé ces cours.

La formation continue dans l'enseignement obligatoire à travers les certificats est une option intéressante. Un certificat en immersion pourrait être créé pour permettre à des professeurs ayant déjà une connaissance suffisante de travailler en immersion, où la didactique est différente.

Il me semble que nous ne disposons pas de référentiel particulier lié à l'immersion dans l'enseignement secondaire. Cela nous aiderait puisque nous nous basons aussi sur les référentiels dans les hautes écoles.

Après avoir étudié les possibilités de créer un certificat en immersion, notre école a plutôt fait le choix de s'orienter vers les approches plurielles. Si l'immersion est plutôt monolingue, l'approche plurielle permet de sensibiliser l'enseignant à l'avantage de langues, mais aussi à l'interculturalité et à la citoyenneté. Nous avons fait ce choix et nos nouveaux programmes contiennent toute une série de cours utilisant l'approche plurielle. Celle-ci touche les programmes d'éveil aux langues dans le Pacte pour un enseignement d'excellence, mais elle pourrait être amenée beaucoup plus loin. Elle ne permet pas l'immersion, mais sensibilise un public qui pourrait, à terme, être plus sensible aux langues et avoir une approche des langues moins rébarbative. En effet, nous savons que le néerlandais, par exemple, pose parfois problème chez nos étudiants, y compris en langues germaniques.

Pour conclure, la RFIE ne dit rien sur l'immersion. Nous avons reçu des programmes très cadencés avec 100 crédits pour les disciplines, autant de crédits pour la communication, etc. Nous n'avons pas, dans nos programmes, un espace-temps pour insérer deux ou quatre crédits, à supposer que ce temps soit suffisant à la maîtrise des langues. Le projet semble difficile, à moins de diminuer le niveau d'enseignement ou certaines exigences, notamment en langue française. Nos moyens financiers sont limitants. Nous pourrions proposer de nombreux programmes en plus, que les étudiants pourraient suivre, mais ils devraient les payer. Surtout, les formations leur prendraient beaucoup de temps. Nos étudiants sont en cours de 8h30 à 18h00 et ont souvent beaucoup de stages. Il leur serait difficile de suivre des formations en plus, en tout cas dans mon école.

J'observe une tension entre les besoins du terrain, la pénurie d'enseignants et la qualité de formation. Il serait intéressant de proposer un certificat à 30 crédits, comme il est notamment organisé à l'université ou comme j'imagine l'organiser si le projet était possible financièrement. Par ailleurs, la formation initiale a été allongée à quatre ans. Il y a une espèce de concurrence, pour les professeurs de langue, entre les deux possibilités. Nous devons mener une réflexion à ce sujet. Je vous avoue que je ne sais pas de quelle manière sortir de ce paradoxe. Nous devons trouver un équilibre entre répondre aux besoins du terrain, proposer des formations rapides et proposer un master de professeur qui nécessite actuellement quatre ans d'études. Une concertation semble nécessaire entre les ministères de l'Enseignement obligatoire et de l'Enseignement supérieur. Dans la RFIE, le projet a été pensé d'une certaine manière. Les cours de langues doivent être proposés très tôt dans l'enseignement obligatoire. Mais qui doit former les maîtres de langues? J'ai parfois l'impression que la concertation entre les deux ministères n'est pas suffisante.

En outre, le master prévu par la RFIE est passé de cinq à quatre ans. Des années de spécialisation seront proposées en 2032: deux pour les sections 1 et 2, une pour les sections 3, 4, 5. Il est positif que le projet soit inscrit sur le long terme.

Le décret du 7 février 2019 définissant la formation initiale des enseignants prévoyait 42 masters de spécialisation, dont un concernant l'immersion. Il a disparu. Je comprends que proposer 42 masters à un si petit public, c'est énorme. Même si l'année 2032 est encore loin, nous pourrions réfléchir à ces masters de spécialisation et imaginer une éventuelle spécialisation en immersion.

8.3 Échange de vues

Mme Mathilde Vandorpe (Les Engagés). – Messieurs, vos professeurs en haute école ont-ils trouvé ou développé des outils pédagogiques spécifiques à l'immersion? Lors des précédentes auditions, nous avons évoqué la possibilité d'une plateforme de partage de données entre écoles. Disposez-vous de ce type d'outil?

Monsieur Lens, la RFIE préconisée par M. Marcourt prévoyait un master de spécialisation à dominante linguistique, mais Mme Glatigny l'a supprimé. Nous avons proposé que ce master soit rétabli. Qu'en pensez-vous? Vos enseignants bilingues peuvent-ils donner cours dans l'enseignement en immersion?

Lors des précédentes auditions, nous avons également discuté d'un éventuel référentiel pour l'enseignement en immersion. En général, les intervenants étaient d'avis que cette méthode ne justifiait pas d'avoir un référentiel, mais qu'un cadre et des balises pouvaient être envisagés. Hier encore, j'ai interrogé la ministre de l'Enseignement supérieur à ce sujet, qui m'a aussi semblé ouverte à une telle réflexion. Qu'en pensez-vous?

Monsieur Zaytouni, vous formez en priorité des étudiants pour l'enseignement maternel et primaire, et vous pouvez accueillir des personnes qui suivent les cours de l'ancien régendat. Pouvez-vous également accueillir des personnes qui envisagent une seconde carrière dans l'enseignement, et en particulier dans l'immersion? Un secrétaire de direction bilingue, par exemple, qui a obtenu le CAP par le biais du jury central, pourrait-il suivre cette formation et obtenir un certificat pour l'enseignement en immersion? Dans l'affirmative, quel diplôme est-il requis pour avoir accès à cette formation? Enfin, concernant la certification, vous invitez les candidats à passer les tests officiels sans que ce soit une obligation. Quel est le niveau de ces tests?

M. Jean-Philippe Florent (Ecolo). – Monsieur Zaytouni, quel suivi assurez-vous vis-à-vis des étudiants qui sortent de la HEFF et qui se destinent à enseigner en immersion? Savez-vous si, au cours de leur carrière, ils finissent bien par le faire? Observez-vous des évolutions? Avez-vous des chiffres globaux relatifs au nombre d'étudiants qui sont formés en immersion à l'HEFF? La situation est-elle similaire à celle de l'ISPG, où peu d'étudiants sont en immersion?

Concernant les référentiels, une première étape pourrait être de mettre à la disposition des enseignants en immersion une traduction validée de ces référentiels.

J'ai bien pris note de vos différentes réflexions, notamment au sujet de la FIE. En effet, c'est un peu le serpent qui se mord la queue. Les futurs enseignants entrent parfois dans le cursus avec une connaissance insuffisante de la langue, car l'enseignement secondaire ne leur a pas permis d'acquérir cette maîtrise. Or, nous avons besoin de professeurs suffisamment outillés pour donner les cours en immersion, à commencer par les cours de langue.

À mon sens, il conviendrait de mener une réflexion sur la place des langues étrangères dans notre culture; cette réflexion dépasse évidemment le travail qui nous occupe aujourd'hui. En Flandre, les séries sont souvent diffusées en version originale sous-titrée; ce n'est pas le cas dans les médias francophones, où la place de la langue reste marginale. La Fédération Wallonie-Bruxelles a du mal à s'engager dans cette voie, qui serait pourtant une avancée sociétale. Notre entité a pour objectif que tous ses citoyens soient bilingues dans une vingtaine d'années. Le chemin est encore long et l'immersion est un outil essentiel pour atteindre ce but.

Comment s'assurer que l'immersion s'étende à d'autres filières que celles de l'enseignement général, telles que des filières professionnelles? Menez-vous cette réflexion dans la préparation des enseignants? Serait-il possible que davantage d'enseignants, dans les filières professionnelles ou dans l'enseignement en alternance, y fassent entrer la langue? Les langues sont utiles dans le milieu professionnel. Quel que soit le métier auquel ils se destinent, ces futurs professionnels devront posséder une connaissance spécifique des langues dans leur domaine technique.

M. Jean-Pierre Kerckhofs (PTB). – Monsieur Zaytouni, vous organisez donc un certificat en didactique du néerlandais à la HEFF en partenariat avec la *Erasmushogeschool Brussel*. Les étudiants suivent-ils ces cours sur une base volontaire? En d'autres termes, confirmez-vous que tous les étudiants inscrits dans votre école en tant que futurs enseignants ne le suivent pas? Si oui, combien de vos étudiants sont-ils concernés? Par ailleurs, les diplômes en Belgique relevant des Communautés française et flamande, comment cette certification et ce partenariat s'organisent-ils concrètement? J'encourage personnellement ce type d'initiative, d'où ma question.

Vous avez aussi évoqué une prime de bilinguisme de 180 euros par mois, ce qui n'est pas négligeable. Qu'en est-il? Par quelle institution est-elle accordée? J'imagine que ce mécanisme va dans les deux sens. Vous nous avez dit que cette prime lissait les différences de salaire entre les enseignants francophones et néerlandophones. Je suppose dès lors que les néerlandophones peuvent aussi en bénéficier. Sont-ils moins nombreux à y prétendre?

Monsieur Lens, vous nous avez expliqué que votre école n'offrait pas de certificat particulier, mais formait de futurs enseignants, notamment en langues. Pour ce qui est des futurs enseignants dans les autres disciplines qui seraient éventuellement susceptibles de donner cours en immersion, vous dites que, pour l'instant, aucun étudiant n'effectue de stage dans l'enseignement en immersion. Vous avez toutefois parlé de cours éventuellement adaptés dans les différentes branches. Dois-je en conclure qu'aucun étudiant de votre école qui se forme à l'enseignement autre que des cours de langues ne suit de cours adapté à l'enseignement en immersion? J'ai cru comprendre que non.

M. Nicolas Janssen (MR). – Monsieur Zaytouni, quelle est la proportion d'étudiants inscrits à la formation complémentaire que vous avez présentée? Pouvez-vous nous en dire plus sur la proposition d'un certificat en immersion linguistique? Quelles seraient les prochaines étapes pour instaurer concrètement un tel dispositif? Cela permettrait effectivement de combler certains besoins, notamment en ce qui concerne la pénurie d'enseignants. Qu'advierait-il des conditions spécifiques aux locuteurs natifs si la formation évolue dans cette direction?

Monsieur Lens, vous avez indiqué que la RFIE n'a pas pris en compte l'enseignement en immersion. Pouvez-vous développer votre propos? Est-ce lié à un manque de volonté politique ou plutôt à un souci budgétaire?

Les questions qui suivent sont adressées aux deux intervenants. Que pensez-vous de l'idée d'accentuer les échanges de formateurs entre les Communautés afin de dispenser les cours disciplinaires? Quelle pourrait être la position de vos homologues flamands quant à une telle proposition? Pensez-vous que l'IA influence l'immersion linguistique? Les outils de traduction simultanée auront-ils pour effet de décourager les jeunes vis-à-vis de l'immersion ou, au contraire, peuvent-ils être utilisés pour favoriser l'apprentissage des langues et donner envie aux jeunes de se diriger vers cette filière?

Mme Fatima Ahallouch (PS). – Messieurs, vous avez soulevé un certain nombre de questions et j'aimerais obtenir quelques éléments factuels complémentaires. Combien de candidats sont-ils inscrits? Combien d'entre eux sont-ils diplômés en fin de parcours? Parmi les personnes qui s'inscrivent pour obtenir le certificat inter-hautes écoles en didactique du néerlandais langue seconde et immersion dans votre haute école, quelle est la proportion d'étudiants et d'enseignants en activité?

Les enseignants que je rencontre, que ce soit lors des auditions menées dans notre Assemblée ou lors de mes visites sur le terrain, insistent fortement sur le manque de formation, notamment continue. Suivre cette formation, même s'il s'agit d'un certificat, peut s'avérer lourd pour un enseignant en activité. Ce certificat est organisé à Bruxelles, mais pas partout ailleurs en Fédération Wallonie-Bruxelles. Cela le rend moins accessible pour quelqu'un qui vient du Luxembourg ou de la Wallonie picarde. Existe-t-il des modules de formation continue pensés dans cet esprit d'accompagner les enseignants dans leur pratique professionnelle?

Lors des précédentes auditions d'académiques et d'inspecteurs sur ce sujet, j'ai noté à quel point il est important de sensibiliser les étudiants du département pédagogique à la spécificité de l'immersion linguistique. Il faut en effet éviter que cette filière ne devienne une version améliorée des cours de langues et qu'elle constitue réellement une didactique spécifique. Les cours donnés en immersion linguistique sont organisés conjointement avec des cours en français. Les enseignants travaillent souvent en binôme pour accompagner les élèves. Travaillez-vous sur ce point?

Enfin, la prime accordée par le pouvoir organisateur de Bruxelles constitue-t-elle une action unique? Avez-vous connaissance d'autres pouvoirs organisateurs qui feraient bénéficier leurs enseignants du même type d'avantage?

M. Anas Zaytouni. – Il existe des disparités entre les régimes linguistiques et des différences de salaire entre les enseignants de la Communauté française et ceux de la Communauté flamande. Ainsi, il y a une différence de salaire d'un montant de 400 euros brut entre les deux Communautés, ce qui n'incite pas à la mobilité des enseignants de la Flandre vers la Wallonie et Bruxelles.

La HEFF s'est associée à la *Erasmushogeschool Brussel* pour proposer ce certificat, pour lequel l'ARES offrira une subvention. Cette dernière n'est toutefois pas suffisante pour couvrir les frais engagés, en particulier les salaires des enseignants. Un soutien financier devra donc être sollicité auprès de la VGC. Nous sommes donc tributaires du bon vouloir de celle-ci et des différents organismes de financement, sachant qu'un certificat de ce type est censé être autoporté financièrement au bout de quatre ans. Certes, nous utilisons des mécanismes de compensation internes qui nous permettent un financement sur fonds propres, mais cette solution n'est pas viable à long terme et n'est pas transposable à des pouvoirs organisateurs de taille plus modeste.

Plus concrètement, nous prévoyons des conventions-cadres avec les étudiants de la HEFF qui suivent les cours à la *Erasmushogeschool Brussel*. Les chiffres ne sont pas importants, mais ils sont paradoxalement intéressants. Ainsi, cette année, douze étudiants se sont inscrits à ce cursus, mais ce nombre devrait monter à quinze lors de la clôture des inscriptions. Ce nombre peut paraître minime, mais douze étudiants allant au bout de la formation représentent douze ETP, ce qui est énorme à l'échelle d'un pays ou d'une ville telle que Bruxelles. Un tiers des étudiants suivant cette filière sont des externes et deux tiers des étudiants sont des internes inscrits à la HEFF. Malheureusement, nous constatons un certain nombre d'abandons parmi les étudiants inscrits, et ce, en raison d'un surcroît de 30 crédits ECTS en sus de leur formation initiale.

L'année étant déjà bien remplie, notamment en raison de la réalisation de stages, les étudiants ont tendance à abandonner les cours qui sont optionnels.

Je préconise d'intégrer la didactique de l'immersion et le certificat à la FIE, par exemple au sein d'un module optionnel. L'idée serait de systématiser le néerlandais sous la forme de crédits à valider dans la FIE. Cette proposition se heurtant à une série de réalités pratiques, il devrait être possible d'étaler ce certificat sur les quatre ans de la FIE, ce qui allégerait quelque peu la charge de travail des étudiants et leur permettrait de valider ces crédits au fur et à mesure. Nous nous retrouverions alors avec des cohortes plus importantes de diplômés capables de donner cours.

Tous les étudiants qui ont suivi une formation pour donner cours en immersion ne travaillent pas forcément dans ce type d'enseignement par la suite. L'énergie dépensée, le temps pris et les moyens déployés n'atteignent alors pas leurs objectifs. Au sein de notre établissement, nous mettons tout en œuvre, notamment grâce à nos contacts privilégiés et à

notre affiliation à un pouvoir organisateur important, pour que les étudiants se retrouvent dans des filières qui pratiquent l'immersion. Toutefois, ce n'est pas systématique: seule un peu plus de la moitié de nos étudiants se dirigent spontanément vers l'immersion.

Les masters de spécialisation constituent une piste à explorer. Néanmoins, ils ne rencontrent pas toujours le public escompté, et ce, pour différentes raisons. Comme certains didacticiens spécialisés en immersion qui basent leur avis sur des données empiriques, j'estime qu'il serait idéal d'intégrer le néerlandais et/ou l'anglais dans la FIE. Certains leviers administratifs nous permettraient aisément de proposer des modules optionnels. Nous tentons d'ailleurs l'expérience d'un module optionnel d'anglais qui rencontre un certain succès auprès des étudiants. Le néerlandais est parfois jugé moins attractif, mais, si nous veillons à étaler 30 crédits sur quatre ans, cela représente une charge de travail tout à fait gérable de 7,5 crédits par an.

Pour beaucoup d'étudiants, c'est bien la charge de travail qui constitue le principal frein à l'apprentissage du néerlandais. Ils n'y sont pas opposés, mais il faut rendre l'apprentissage agréable et ludique. Plutôt que de créer de nouvelles formations, un travail de design pédagogique est à mener.

Concernant le portfolio, l'examen n'est pas contraignant. La certification s'opère sur la base des cours qui ont été validés. Néanmoins, pour que la réussite soit visible, il est nécessaire de passer ce certificat linguistique et d'atteindre le niveau B2. Dans les faits, cependant, le décret «Immersion» autorisant l'immersion dès l'enseignement maternel, le niveau B1 me paraît tout à fait suffisant pour satisfaire une série de besoins majeurs, notamment dans l'enseignement fondamental.

La prime linguistique n'est pas spécifique à la ville de Bruxelles, mais prévue par la Communauté française. Je n'ai pas connaissance d'un équivalent allant dans l'autre sens. Cependant, je me renseignerai et transmettrai la réponse aux membres de la sous-commission.

M. Jean-Bernard Lens. – L'immersion concerne essentiellement les professeurs de langues et non les étudiants, qui en auraient pourtant davantage besoin. Après réflexion, notre haute école a donc opté pour les approches plurielles, qui sensibilisent tous les étudiants. Sur le long terme, les étudiants et enseignants ainsi formés développeront peut-être un intérêt pour les langues puisque le rapport à la langue est mis en avant.

Néanmoins, cet attrait ne concerne pas l'immersion, en raison notamment de la charge que représentent les programmes pour les étudiants. L'année dernière, les cours de néerlandais que nous avons proposés avaient suscité beaucoup d'enthousiasme au début. Cependant, au fil de la formation, qui s'étalait sur deux ans, de moins en moins de personnes ont participé à ces cours. En effet, les étudiants étaient débordés par la préparation de leurs cours. De plus, le caractère optionnel et non obligatoire de ce cours qui n'aboutissait pas à une certification a aussi contribué à l'abandon de celui-ci par les étudiants. Par ailleurs, apprendre les langues demande un travail quotidien évidemment difficile. Cette sensibilisation à l'immersion se fait en langues, mais très peu par ailleurs, ce que nous déplorons. Les stages en immersion sont donc privilégiés par les professeurs de langues, mais très peu d'étudiants y participent.

Nous pourrions créer des liens avec des écoles flamandes. Nous avons tenté de développer des collaborations avec la haute école Odissée, également située en Région bruxelloise. Nous avons cependant rencontré des difficultés liées à la reconnaissance des titres de part et d'autre. Odissée voulait les AESI, ce qui posait problème. Il est plus facile de créer des partenariats pour l'enseignement primaire où les programmes sont sensiblement communs. Au sujet des AESI, néanmoins, la haute école néerlandophone n'a pas les mêmes appariements, ce qui a rendu la situation presque ingérable. Nous le regrettons, car il s'agissait d'une opportunité de proposer des cours dans les deux langues qui menait à l'obtention finale d'un diplôme commun.

L'échange d'enseignants représente également une piste intéressante. Toutefois, de nouveau, nos étudiants devraient préalablement être capables de suivre le niveau de cours d'un professeur d'Odissée ou de l'*Erasmushogeschool Brussel* en histoire, en géographie ou encore en mathématiques. La difficulté de notre public réside dans son besoin de remise à niveau pour maîtriser les bases avant d'avancer. Nous espérons qu'avec la réforme de la formation initiale, notre public changera, qu'il aura moins de lacunes et plus d'assurance en langues, comme dans les autres disciplines.

Je n'ai pas eu de retours des professeurs sur ce point. Nous n'en sommes toutefois qu'à la première année; il faut donc attendre. Il y aurait peut-être cette place pour un public qui maîtriserait les compétences attendues au départ chez nous.

La FIE a-t-elle fait une place à l'immersion? Ce n'est pas qu'elle l'a exclue, mais nous avons été assez «légalistes» dans notre manière de construire les programmes, et nous sommes restés dans le cadre de ce que proposait le décret. Nous pouvons être imaginatifs, mais il est difficile de placer des cours de langues supplémentaires. La communication, par exemple, était réduite à quelques crédits, puis a finalement été développée. Nous mettons l'accent sur la langue française parce que celle-ci – toutes les études le montrent – augmente les possibilités de réussir au mieux des études supérieures.

Le master de spécialisation, même s'il constitue parfois une niche, permettrait de ne pas se cantonner aux formations rapides et de proposer aux élèves une diversité de profils d'enseignants. L'un ne doit pas exclure l'autre.

Nous sommes aussi attentifs à ce que nos professeurs de langues puissent toucher un public d'élèves en formation professionnelle, en tout cas par rapport à nos cours de langues – pas par rapport à l'immersion.

Nos professeurs de langues sont assez au fait des outils spécifiques liés à l'immersion, mais pas les autres enseignants. Les trois dernières années ont été particulièrement occupées par la refonte de nos programmes. Nous avons voulu co-construire ces derniers. Chaque enseignant s'est replongé dans ses propres disciplines, en concertation avec les autres professeurs, dans une approche globale.

M. Anas Zaytouni. – Concernant les chiffres relatifs à la FIE, vous avez parlé des profils qui ne sont pas nécessairement des enseignants pouvant avoir accès à la formation. Dans le cas des certificats, la procédure de VAE permet une certaine souplesse. Une personne possédant un premier diplôme de bachelier dans l'enseignement supérieur pourrait ainsi tout à fait accéder à la formation. C'est comme cela que nous procédons très souvent pour tous les cursus en horaires adaptés. Il est fréquent que des gens aux parcours extraordinaires de bibliothécaire ou de médecin souhaitent devenir enseignants à quarante ans pour concrétiser un rêve d'enfance. Nous avons l'habitude de ce genre de situations. Nous pourrions exploiter encore davantage le potentiel de la VAE.

Par ailleurs, les professeurs d'éducation physique constituent un public cible important, mais négligé, au même titre que les personnes qui suivent le nouveau bachelier AEJE. Tous ces gens qui travaillent en périphérie du temps scolaire, comme les animateurs sociosportifs ou les éducateurs spécialisés, représentent un public potentiel qui pourrait travailler les questions d'immersion de manière moins formelle qu'en classe. Selon moi, l'éducation physique est un vecteur extrêmement important de développement des langues étrangères.

Je rejoins partiellement votre réflexion concernant les référentiels. Les spécialistes interrogés sont en attente d'un tel outil. Il est important pour un instituteur lambda de l'enseignement primaire ou maternel de pouvoir prendre appui sur un référentiel qui lui fournisse des orientations pédagogiques majeures, même s'il n'est pas exhaustif ou particulièrement détaillé. Comme vous, je pense que ces référentiels doivent être traduits.

Enfin, concernant l'IA – que nous abordons surtout sous un angle juridique au vu des questions de plagiat qu'elle pose –, je pense qu'elle va reconditionner notre rapport aux langues. J'ai personnellement dû rédiger un article ce week-end et, pour être franc avec vous, j'ai eu recours à ChatGPT pour traduire mon abstract. Je pense qu'il faut intégrer l'IA à la FIE comme un élément incontournable, même si elle ne remplacera jamais certaines compétences sociolinguistiques plus orales, plus pratiques, plus pragmatiques. Nous devons anticiper cette évolution, car le rapport qu'entretiennent les jeunes avec les langues va certainement évoluer. Nous n'avons cependant pas encore assez de recul pour vous répondre très concrètement sur le sujet.

M. Jean-Bernard Lens. – À propos des référentiels, il y a tout de même une inadéquation au niveau des épreuves certificatives. En effet, les élèves passent le CEB et le CE1D en français, sauf pour les cours de langues. Dès lors, même si l'élève suit un cours d'histoire ou de géographie en immersion, il passera le CEB ou le CE1D, pour cette matière, dans sa langue. L'instauration de référentiels est une bonne idée, mais il faut aller au bout de la logique. Outre le vocabulaire lié aux matières, il existe aussi tout un vocabulaire spécifique propre à la scolarisation qu'un élève doit pouvoir maîtriser.

Mes enfants ont suivi leur parcours primaire en néerlandais. Lorsqu'ils sont arrivés dans l'enseignement secondaire, ils ont été confrontés à un vocabulaire spécifique qu'ils n'utilisaient pas fréquemment à la maison. Il s'agit là d'un problème majeur que les référentiels ne vont probablement pas résoudre. Il serait opportun d'apporter plus de cohérence à tout cela.

Avec l'IA, l'enseignement est à l'aube d'une grande révolution. Hier, lors d'une proclamation organisée dans mon école, deux étudiants ont prononcé des discours brillants. J'ai néanmoins senti l'influence de ChatGPT dans leurs textes. Comme dans tous les domaines, l'IA va tout chambouler. C'est un grand sujet qui mériterait probablement une sous-commission à lui tout seul.

Mme Mathilde Vadorpe (Les Engagés). – Je voulais rebondir au sujet de la traduction des épreuves certificatives. Certaines possibilités existent ou sont envisagées: une traduction de l'épreuve, la possibilité de répondre en français ou en néerlandais, avec une exigence moindre pour l'orthographe selon le cas. La réflexion doit donc s'élargir aussi à la traduction des épreuves et pas seulement des référentiels ou des guides. Dans certaines matières comme les mathématiques ou l'histoire, les élèves sont confrontés à des termes très spécifiques qui sont compliqués à traduire.

Mme Fatima Ahallouch (PS). – La question de la formation continue sous forme de modules et non de certificats n'a pas été abordée. J'aimerais aussi rebondir sur la charge que ces cours représentent. Monsieur Zaytouni, vous avez remarqué que des personnes s'arrêtent en cours de route parce que la formation d'enseignant est déjà très lourde en soi. Qu'est-il prévu pour la formation continue? Sur la lourdeur proprement dite, ces 30 crédits ne peuvent-ils pas être étalés sur la totalité du cursus? Ou est-ce obligatoirement sur une seule année?

M. Anas Zaytouni. – Le cursus peut être étalé sur trois ans. C'est d'ailleurs souvent le cas, puisqu'il est impossible de suivre 30 crédits avec toutes les autres cours. Nous le préconisons, car certaines acquisitions linguistiques ne peuvent pas avoir lieu en si peu de temps. Un gros bouleversement a eu lieu dans l'enseignement secondaire sur la manière dont les formations continues sont financées. Les thèmes proposés ont été resserrés et sont à présent plus transversaux, sans doute par volonté de rationalisation. Nous travaillons donc sur les questions de cyberharcèlement, de bienveillance, de troubles d'apprentissage, etc. À ma connaissance, il n'existe pas de formation continue de type court qui traite de l'immersion ou de l'apprentissage linguistique, mais il s'agit peut-être d'une voie à explorer, puisque, manifestement, le budget le permet. N'oublions pas que ces formations doivent être de type court; les décrets ne prévoient que quatre à six demi-journées consacrées à la formation continue des enseignants par an. Cela ne permet pas d'acquérir une connaissance approfondie d'une langue, mais il y a peut-être quelque chose à faire lors des demi-jours.

Mme Mathilde Vadorpe (Les Engagés). – Vous proposez que votre cursus, qui a lieu le mercredi après-midi, soit intégré dans la formation initiale de quatre ans pour rééquilibrer les crédits. Qu'envisagez-vous pour le barème de la personne qui donne ces cours? Serait-ce le barème 301, le barème 401 ou le barème 501?

M. Anas Zaytouni. – La revalorisation et la création d'un barème 401 font toujours l'objet de certains attermoissements; il faudra donc surmonter cet obstacle. Par ailleurs, si la prime de 180 euros lisse un peu la différence de rémunération, elle n'en comble que la moitié. Dès lors, l'attractivité des fonctions liées aux formations comme le master en sciences de l'éducation, qui rencontre un tel succès que les universités peinent à absorber les demandes d'inscription, est conditionnée par le passage au barème 501. Il en est de même pour le CAPAES et le barème 502. Il va de soi que toute revalorisation salariale ou valorisation des compétences incite les travailleurs à s'impliquer davantage. Je pense donc effectivement que la création d'un barème 401 est le minimum nécessaire, voire plus pour les personnes détenant des compétences linguistiques.

M. Jean-Bernard Lens. – J'estime qu'il faut même aller jusqu'au barème 501 si les personnes sont vraiment bilingues et peuvent enseigner en immersion. J'imagine que le barème 401 verra le jour, même si cela risque de ne représenter que 20 euros supplémentaires. Cela dépendra du prochain gouvernement. Je partage donc l'avis de M. Zaytouni: de nombreux étudiants ont choisi le master en sciences de l'éducation principalement pour cette raison. Cela pose un problème, car le fait que leurs études durent une à deux années de plus a pour conséquence d'aggraver la pénurie. En revanche, cela en fait de bons enseignants. Toutefois, ils restent dans leurs écoles, car il n'y a pas suffisamment de places dans les hautes écoles pour enseigner les sciences de l'éducation.

M. Michele Di Mattia (PS). – Monsieur Zaytouni, vous avez abordé la VAE en précisant que vous n'y avez pas souvent recours. Quelle est la raison de ce choix? Est-ce un problème de procédure lié à l'analyse individuelle de chaque cas? Est-ce dû à un manque d'habitude? Est-ce en raison d'un manque de jurisprudence?

M. Anas Zaytouni. – Certains aspects de la VAE génèrent des réticences à son égard. L'HEFF l'utilise beaucoup, mais seulement par la force des choses, car l'ouverture de formations à horaire adapté a attiré un public qui avait des compétences à faire valoir. Le premier problème est d'ordre culturel, c'est-à-dire qu'une partie du corps enseignant a une

vision conservatrice des qualifications et estime, par exemple, qu'il faut avoir validé tous ses diplômes. La difficulté est la même pour la validation de diplômes étrangers.

Le deuxième obstacle réside dans le manque de moyens administratifs et humains pour traiter les dossiers liés à la VAE. À titre d'exemple, l'HEFF ne dispose que d'une seule personne pour traiter les dossiers de ce type alors que nous avons cinq départements, ce qui ne permet pas d'absorber la masse de demandes à ce sujet. Récemment, je me suis penché sur le dossier d'une étudiante titulaire d'un diplôme français équivalent à notre master en sciences de l'éducation. Elle ne parvenait pas à s'inscrire en deuxième année à l'HEFF parce que son cursus initial ne comprenait pas de musique. En effet, les 60 crédits requis dans le cadre de la RFIE pour son inscription comprennent un crédit de cours de musique qu'elle ne peut donc pas obtenir. Cette situation est ubuesque! À l'inverse, en France, il est même possible d'obtenir un doctorat universitaire sur la base de la VAE. Il y a donc, là aussi, un blocage culturel. Chez nous, une telle reconnaissance n'en est qu'à ses balbutiements.

Par ailleurs, les études sur les étudiants bénéficiant d'une VAE sont encore trop peu nombreuses. Or, dans le cadre des quelques recherches que nous avons entreprises à ce sujet, nous avons constaté que ces étudiants, une fois les obstacles de la VAE levés, vont très souvent au bout de la formation initiale et parviennent à concrétiser leur projet personnel et professionnel.

Je dirais donc que le manque de moyens est un facteur important, mais surtout que les nombreuses réticences culturelles encore présentes ne permettent pas de donner toutes ses lettres de noblesse à la VAE. Il s'agit probablement d'une question de communication. Étant donné que les enseignants de seconde carrière sont de plus en plus fréquents, il est nécessaire de promouvoir la VAE auprès du grand public, qui imagine souvent que ces enseignants ne se sont reconvertis qu'après la perte de leur emploi précédent, comme des hôtesse de l'air devenues professeurs de langues germaniques, par exemple. Bien entendu, de tels cas existent, mais, quoi qu'il en soit, la communication à ce sujet ne valorise pas suffisamment la richesse de l'expérience antérieure.

M. Jean-Bernard Lens – Il existait un décret « passerelle » qui permettait d'accepter un étudiant en deuxième année de bachelier s'il respectait certaines conditions. Ce décret a toutefois été supprimé. Cela nous empêche aujourd'hui de valoriser les crédits de cet étudiant et de lui permettre de poursuivre ses études. À l'EPHEC Éducation, nous avons ainsi reçu le dossier d'un étudiant en médecine qui souhaite se réorienter. Malheureusement pour lui, il n'a pas validé suffisamment de crédits durant son cursus de médecine pour pouvoir passer en deuxième année chez nous, conformément au décret « Paysage » tel que modifié. Cette situation est paralysante, car l'étudiant ne sait pas s'il va continuer ou non. Son souhait est de devenir professeur de sciences et, à mon sens, il a toutes les compétences pour être un bon enseignant au vu de tous les crédits qu'il a validés à l'université. Il est motivé, mais il va devoir recommencer en première année, car nous ne pouvons lui valoriser que très peu de crédits.

M. Anas Zaytouni. – Il nous serait utile d'avoir des compétences accrues dans les commissions de VAE. Le jury pourrait jouir d'une plus grande autonomie ou d'une plus grande latitude pour examiner les dossiers. Parfois, nous ne pouvons pas valoriser le cursus de l'étudiant, car il lui manque un seul crédit. Le jury pourrait ainsi tenir compte davantage du référentiel de compétences d'origine plutôt qu'être tenu par des considérations purement pragmatiques ou mathématiques. Accroître l'autonomie des jurys dans les établissements aiderait à éviter les situations telles que celle décrite par M. Lens.

24 Annexe 9

9 Auditions du mercredi 18 octobre 2023: Fédérations d'associations de parents

9.1 Audition de M. Bernard Hubien, secrétaire général de l'Union francophone des associations de parents de l'enseignement catholique (UFAPEC)

M. Bernard Hubien. – L'UFAPEC est l'une des deux organisations représentatives des parents et des associations de parents d'élèves reconnues dans l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles. Cela confère sans doute à mon intervention et à celles de Mme Nadia Echadi et de Mme Véronique de Thier pour la FAPEO un statut différent de celle des représentants de l'UPIN.

L'immersion poursuit l'objectif de la maîtrise d'autres langues pour les enfants et les jeunes. L'acquisition des langues étrangères fait partie de la formation de base d'un élève, car l'unilinguisme constitue aujourd'hui un handicap dans beaucoup d'aspects de la vie d'une personne. Cependant, l'immersion n'est qu'une voie parmi d'autres, un processus pédagogique parmi d'autres, pour parvenir à la maîtrise d'une langue. Par exemple, la méthode des *neues lernen* poursuit avec succès les mêmes objectifs.

L'un des principaux avantages de l'immersion est le bain linguistique qu'il représente et qui affecte positivement l'apprentissage de la langue. Chez nous, l'offre d'immersion existe en néerlandais, en anglais et en allemand. Toutefois, de nombreux élèves vivent dans d'autres baigns linguistiques, notamment à la maison. Ces élèves doivent d'abord viser la maîtrise de la langue d'enseignement; pour eux, l'immersion n'est donc pas la méthode la plus adéquate.

Il existe une autre limite à l'immersion: certains termes et concepts appris dans la langue d'immersion ne sont pas toujours maîtrisés dans la langue d'enseignement. Nous observons donc parfois des enfants qui ne font pas le lien entre des termes qu'ils ont appris dans leurs cours en immersion et leurs équivalents francophones.

Par ailleurs, pour beaucoup d'enfants présentant des troubles de l'apprentissage, l'immersion n'est pas le processus pédagogique le plus opportun pour parvenir à la maîtrise d'une autre langue. Des troubles comme la dyslexie, la dysorthographe ou la dyspraxie exigent une concentration nettement plus grande de la part de l'élève sur la langue d'enseignement que sur les matières disciplinaires enseignées en immersion.

Pour les parents qui font le choix de l'immersion pour leur enfant, il n'est pas toujours aisé d'assurer la continuité du processus immersif. Cela s'explique notamment par la situation de pénurie actuelle d'enseignants en langues, mais aussi par la réforme des rythmes scolaires qui a incité des professeurs de néerlandais à quitter l'immersion en Fédération Wallonie-Bruxelles pour retourner dans leur système. Il s'agit d'une conséquence du manque de cohérence entre les calendriers scolaires des Communautés.

En outre, le décret du 13 janvier 2022 abrogeant les articles 79/1 à 79/26 du décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, et insérant des dispositions au sein du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire relatives aux inscriptions en première année de l'enseignement secondaire introduit des ruptures dans le parcours. Même si la poursuite de l'immersion constitue l'un des critères qui entrent dans le calcul de l'indice composite, il ne fait pas vraiment le poids par rapport à d'autres.

La difficulté d'assurer la continuité du parcours de l'élève se révèle avec encore plus d'acuité aujourd'hui, étant donné la progression de l'implémentation du tronc commun. L'un des arguments majeurs qui ont conduit à l'adoption de ce nouveau parcours d'apprentissage était que la continuité pédagogique assure la réussite scolaire, qui plus est dans l'immersion.

L'immersion est donc une bonne chose pour ceux qui n'y éprouvent pas de difficultés, mais ce n'est pas la seule manière d'acquérir la maîtrise d'une autre langue.

9.2 Audition de Mmes Nadia Echadi, institutrice primaire et chef de projets à l'ASBL Maxi-Liens, et Véronique de Thier, responsable politique de la Fédération des associations de

parents de l'enseignement officiel (FAPEO)

Mme Nadia Echadi. – Mme de Thier a fait appel à moi parce que mes enfants sont inscrits dans une école de l'enseignement officiel et parce que ma fonction d'enseignante m'amène à travailler avec des enfants plurilingues depuis de nombreuses années. J'ai donc une certaine expérience du terrain, notamment à Bruxelles.

La FAPEO est présente ici pour porter la voix de ses membres. Afin d'apporter des réflexions inclusives dans le débat d'aujourd'hui, nous avons dressé un état des lieux de la situation en rencontrant des parents et en examinant la problématique sous plusieurs angles, tout en essayant de tenir compte des différents vécus des élèves et de leurs parents.

L'immersion linguistique en milieu scolaire existe depuis à peu près 25 ans; 186 établissements secondaires et 139 écoles primaires la pratiquent, ce qui représente 3,5 % des enfants scolarisés. Nous avons d'abord cherché à définir ce qu'est l'immersion linguistique: elle consiste à apprendre une langue nouvelle en étant plongé dans l'environnement de ladite langue, ce qui accélère l'apprentissage grâce à une entrée plus rapide dans la communication. Lorsqu'on apprend une nouvelle langue, il suffit d'acquérir un bagage lexical et des structures syntaxiques pour pouvoir communiquer, ce qui est le principe de base de l'immersion. Il est donc bien important de distinguer l'apprentissage d'une langue et l'apprentissage dans une langue. L'apprentissage dans une langue nécessite l'acquisition préalable de bases lexicales et syntaxiques suffisantes.

À l'inverse, une personne qui se retrouve dans un bain linguistique inconnu, avec l'objectif de comprendre le discours pour accéder à un savoir, est en réalité en «submersion». Le constat de ce type de situation est assez fréquent dans la littérature scientifique; c'est notamment le cas de bon nombre d'enfants inscrits dans une école en Fédération Wallonie-Bruxelles. En effet, en Belgique et plus particulièrement à Bruxelles, plus de cent langues vernaculaires coexistent. Cette submersion est un des facteurs d'échec de nombreux élèves. Or, l'échec peut provoquer la relégation vers l'enseignement spécialisé ou vers des filières professionnalisantes ne correspondant pas au potentiel ou au projet de vie des enfants.

Par ailleurs, le bilinguisme a de nombreux bienfaits et influence positivement les fonctions cérébrales exécutives telles que la mémoire, la concentration, l'abstraction, la créativité et même la santé du cerveau en général. En effet, des études ont démontré que le bilinguisme permet de retarder certaines maladies cérébrales dégénératives de quatre à cinq années. Ces bienfaits ne sont donc plus à démontrer, mais l'accès au bilinguisme n'est pas toujours évident.

Dès lors, il convient de s'interroger sur les catégories d'élèves auxquelles le projet de l'immersion tel qu'il est conçu doit être adressé. Il ne s'agit pas simplement de placer des enfants francophones dans une école où une partie des cours est dispensée en néerlandais, car, sans avoir acquis une capacité de communication dans cette langue, ils se retrouveront plutôt en submersion. C'est pourquoi le projet des écoles vise à élaborer un emploi du temps spécifique avec un enseignement dans les deux langues. En effet, l'apprentissage dans une langue nécessite avant tout de la pratiquer. *A priori*, ce type d'enseignement concerne donc des élèves communiquant déjà dans les deux langues visées par les établissements, lesquelles peuvent inclure le français, le néerlandais, l'anglais ou l'allemand.

La promotion de ce projet offrirait aux élèves un bilinguisme équilibré, c'est-à-dire qu'ils seraient capables de lire, d'écrire et d'appréhender les deux langues avec un niveau de maîtrise relativement équivalent, ce qui constituerait évidemment un avantage énorme sur le marché de l'emploi à l'heure actuelle, le bilinguisme ou même le plurilinguisme étant très recherchés en raison du caractère toujours plus international des fonctions. Toutefois, en tant que porte-parole des parents et de leurs enfants, la FAPEO doit tenir compte de toutes les réalités. Nous ne pouvons pas omettre les autres langues, car, même si le bilinguisme a de nombreux bienfaits, il faut permettre à tous les élèves d'y accéder. Ces derniers ont déjà une identité linguistique; l'école devrait leur permettre de construire également leur identité bilingue.

À cet égard, le Pacte pour un enseignement d'excellence et les objectifs de l'enseignement visent l'égalité des chances et l'émancipation sociale, culturelle, économique et intellectuelle. Il s'agit donc de développer un enseignement inclusif. En outre, l'article 29 de la CIDE mentionne que l'éducation doit «favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités». Or, quand un enfant évolue dans un enseignement où les cours sont dispensés dans une langue qu'il ne maîtrise pas, il n'est pas en mesure d'exprimer son plein potentiel.

Par ailleurs, la littérature scientifique contient des informations importantes sur le rapport des enfants aux langues. La langue maternelle, c'est-à-dire celle du milieu dans lequel l'enfant est né et a passé ses premières années, est primordiale pour la construction psycho-affective et le développement cognitif de l'enfant. Les enfants réussissent mieux et accèdent plus facilement au savoir lorsque l'enseignement est dispensé dans leur langue maternelle ou, du moins, dans celle qu'ils maîtrisent le mieux. Plus la langue première est forte et bien construite, plus il est facile d'entrer dans une deuxième langue, car les enfants ont déjà un socle sur lequel s'appuyer.

Partant, nous nous interrogeons sur la finalité du projet d'écoles en immersion et, de manière plus générale, sur l'enseignement multilingue. S'agit-il de produire une population bilingue à la fin du parcours scolaire, de préserver une certaine unicité nationale à travers les langues officielles, d'offrir à l'ensemble des élèves les bienfaits du bilinguisme ou encore, dans l'hypothèse où nous ne serions focalisés que sur des combinaisons de langue entre le français, le néerlandais, l'allemand et l'anglais, de répondre aux projets particuliers d'une minorité de parents?

Pour répondre à ces interrogations, nous souhaitons apporter des réflexions et des pistes afin d'élaborer des solutions inclusives dans l'objectif de promouvoir le bien-être et la santé mentale des enfants. Les situations où des enfants subissent une submersion linguistique qui les mène à l'échec scolaire ne sont pas dues à un manque de potentiel dans leur chef, mais bien à un manque de dispositifs pour les accompagner dans la transition depuis leur langue maternelle vers la langue des apprentissages. Plutôt qu'une approche fondée sur l'immersion, il conviendrait peut-être d'étudier la problématique sous l'angle du plurilinguisme des élèves et de la société. En effet, la Belgique n'est souvent considérée comme un pays multilingue qu'à travers le prisme de ses langues officielles; or, les langues parlées par la population sont bien plus nombreuses.

Dans ce contexte, nous souhaitons livrer ici quelques réflexions. Aujourd'hui, le plurilinguisme des élèves est incontestablement devenu la norme. Ayant enseigné dans de nombreuses écoles, y compris des écoles à indice socioéconomique faible, je constate que le nombre d'élèves dont le français est la langue maternelle est de plus en plus faible. Dès lors, en abordant la question du bilinguisme uniquement à travers les langues officielles, nous participons à une discrimination des élèves et des familles qui parlent une autre langue. Pour construire une société bilingue résiliente, il est important de tenir compte des talents et des identités plurielles de ses habitants.

Il est légitime que les parents francophones et néerlandophones demandent que des écoles dispensent un enseignement bilingue. Il est normal d'avoir envie que son enfant s'investisse dans les langues qu'il connaît déjà et puisse devenir bilingue. Toutefois, il est tout aussi légitime que les parents qui parlent d'autres langues aient les mêmes exigences. Il existe d'ailleurs déjà des écoles qui dispensent un enseignement dans d'autres langues, comme le polonais, l'arabe ou le turc. De plus, les écoles polonaises ne se contentent pas de dispenser des cours dans cette langue; elles suivent l'ensemble du cursus scolaire polonais. De même, la population ukrainienne réfugiée en Belgique est restée très attachée au programme scolaire ukrainien. Certains enfants suivent donc un deuxième enseignement en dehors des temps scolaires, ce qui représente une surcharge de travail énorme.

Nous avons ici présenté quelques pistes, mais il en existe certainement beaucoup d'autres. Une réflexion plus approfondie serait nécessaire, notamment en explorant ce qui se fait déjà dans d'autres pays. En tout cas, l'apprentissage d'une deuxième langue à travers l'immersion linguistique des enfants doit d'abord passer par des activités sportives, culturelles et artistiques. Des échanges linguistiques entre écoles, comparables au Programme «Erasmus», mais limités au territoire belge, pourraient aussi être envisagés. Aujourd'hui, il n'est plus nécessaire de voyager pour être immergé dans d'autres langues. Il suffit de rester à Bruxelles. Il faut aussi songer à promouvoir la littérature, la poésie et la culture liées à une autre langue. Il ne s'agit pas seulement d'apprendre les mots, le vocabulaire ou la syntaxe. Une langue est liée à une culture.

Il nous semble très important de prendre des décisions qui contribuent à la construction d'un système collectif et, partant, qui répondent à des besoins collectifs. Pour ce faire, il est nécessaire de créer des espaces communs qui favorisent la rencontre en tenant compte de la diversité et de la richesse linguistique et culturelle que nous avons la chance d'avoir à Bruxelles. L'immersion existe déjà dans notre ville. Le bilinguisme y est déjà présent. Il ne reste qu'à choisir ce que nous en faisons.

Mme Véronique de Thier. – J'ajouterai que la FAPEO a été interpellée par des parents dont les enfants sont en immersion, notamment à la suite de la réforme des rythmes scolaires. Nous recevons aussi toujours des questions relatives au décret «Inscriptions».

Il est important de rappeler que l'immersion est un projet pédagogique particulier qui doit être accessible à tous. Par conséquent, nous ne pensons pas qu'il faille en revoir les règles d'inscription, car cela ouvrirait la porte à la prise en compte de toutes les propositions spécifiques que peuvent émettre certains parents, comme l'intégration de la pédagogie active, par exemple. Par ailleurs, certains parents dont les enfants suivent un enseignement en immersion s'interrogent sur le manque d'enseignants en néerlandais. Toutefois, cette situation touche l'ensemble du système éducatif. Nous recevons d'ailleurs régulièrement des plaintes de parents dont les enfants n'ont pas de professeur de deuxième langue.

9.3 Audition de Mme Amélie Meulder, présidente de l'Union des parents des écoles d'immersion en néerlandais (UPIN), et de M. Erik Van den Haute, membre fondateur et représentant de l'UPIN

Mme Amélie Meulder. – Je vous remercie pour l'organisation de ces états généraux que nous avons appelés de nos vœux lors de nos premières rencontres avec vous. La raison qui nous rassemble ici est celle de l'existence de l'UPIN, un mouvement né de parents qui ont constaté que les écoles d'immersion en néerlandais rencontraient des difficultés par manque de soutien pédagogique et organisationnel.

L'UPIN diffère de la FAPEO et de l'UFAPEC en ce qu'elle est née sous l'impulsion de parents. Toutefois, notre mouvement a été très vite rejoint par des enseignants, des directions d'école et certains pouvoirs organisateurs. Tous ont la volonté de faire en sorte que les écoles d'immersion, reconnues par le décret du 11 mai 2007 relatif à l'enseignement en immersion linguistique et par le Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, aient les moyens de fonctionner. Je ne parle pas nécessairement de moyens financiers.

Nous nous sommes demandé s'il fallait attendre que l'immersion ait coulé pour agir. Ce n'est évidemment pas le cas, puisque vous en parlez aujourd'hui avec nous. L'immersion est une somme de paradoxes. En effet, cette filière pédagogique existe depuis plus de trente ans et reste pourtant très méconnue et assez confidentielle. Ainsi, elle concerne seulement 3,5 % des élèves en Fédération Wallonie-Bruxelles.

C'est une *terra incognita* pour tous les acteurs qui gravitent autour de l'enseignement, y compris le monde politique. Les questions que vous avez posées aux différents acteurs témoignent d'une méconnaissance certaine de l'immersion et de son mode de fonctionnement. Par exemple, vous vous questionnez légitimement sur l'absence d'immersion linguistique dans l'enseignement qualifiant, mais des réponses existent déjà à ce sujet et je serai ravie d'en discuter avec vous.

C'est une *terra incognita* pour le régulateur également, car celui-ci fait référence à ce type d'enseignement en évoquant une méthode pédagogique. Il en découle que l'encadrement législatif relatif à l'immersion est fixé *a minima*, puisque la méthode pédagogique relève de la liberté des pouvoirs organisateurs. En outre, au sein de l'ADEF, il n'y a pas un service qui soit dédié à l'enseignement en immersion linguistique. Il en découle que nous ne disposons pas de chiffres spécifiques, mais bien de quelques informations générales relatives par exemple au nombre d'élèves et d'enseignants. Nous n'avons donc pas la possibilité de réaliser de suivi précis, de pilotage propre à l'enseignement en immersion indépendamment du pilotage général des écoles. Enfin, aucun site internet un tant soit peu nourri en informations administratives ou documentaires n'est mis à la disposition des enseignants.

Alors que l'immersion est une somme de paradoxes en Fédération Wallonie-Bruxelles, du côté néerlandophone, elle est beaucoup plus confidentielle encore. En revanche, sur le site de l'enseignement flamand, les questions relatives à l'immersion sont largement documentées.

C'est aussi une *terra incognita* pour les opérateurs de formations – aussi bien les acteurs de formations au sein des fédérations de pouvoirs organisateurs que dans le cadre de l'enseignement supérieur –, ainsi, finalement, que pour les parents et les enseignants. Les parents ne sont pas suffisamment informés de l'existence d'une filière immersive à proximité de chez eux et sont victimes d'un certain nombre de préjugés et de mythes entourant l'immersion, raisons pour lesquelles ils ne se dirigent pas vers ces filières. Quant aux enseignants, si ceux qui ne travaillent pas en immersion ne savent pas très bien de quoi il s'agit, ceux qui y travaillent ne sont pas toujours au fait des dernières avancées dans le domaine de la recherche sur l'immersion – pourtant très active aujourd'hui –, faute de formations suffisantes et ciblées.

En définitive, comme en attestent les discours de certains de nos collègues, l'immersion souffre de multiples préjugés et mythes. Ceux-ci sont eux-mêmes à l'origine d'une certaine réticence à se pencher sur la question dans le chef du pouvoir politique notamment. L'autre conséquence malheureuse est la pénurie d'enseignants: rares sont ceux qui se dirigent vers l'enseignement en immersion, faute de connaissance et de reconnaissance du travail qu'implique ce dernier. Nous y reviendrons. Au début de l'année scolaire 2022, nous avons lancé un sondage auprès des membres de l'UPIN afin de comprendre comment améliorer, selon eux, le fonctionnement de l'immersion. Leurs réponses nous ont permis de préparer cette intervention.

M. Erik Van den Haute. – Les réponses que donnent les acteurs de terrain portent sur les difficultés majeures qu'ils rencontrent.

Sans grande surprise, le premier problème concerne le recrutement. Un autre problème est l'absence de prise en compte par les pouvoirs politiques des particularités de l'enseignement d'immersion; cela se traduit à différents niveaux: les manuels dédiés à l'immersion, les ressources didactiques et pédagogiques, les épreuves externes en langue cible ou pas, la mention du parcours immersif sur le diplôme et donc de la reconnaissance du diplôme.

Les problèmes se situent aussi au niveau des référentiels de compétences ou, à tout le moins, des lignes de conduite qui ne seraient pas adaptées. Ils concernent également l'absence de visibilité qui, à mon sens, est également liée à l'accessibilité. La filière immersive est moins accessible parce qu'il n'y a pas suffisamment d'informations à ce sujet. Le côté confidentiel vient d'ailleurs d'être illustré.

Je serai très bref sur la question de la pénurie. Ce problème est plus général: c'est le serpent qui se mord la queue; c'est l'alpha et l'oméga. Tout est dans tout. En raison de la pénurie, il n'y a pas suffisamment d'enseignants pour trouver des solutions qui permettraient de renforcer l'attractivité. Comme le métier n'est pas attractif, il est difficile de trouver d'autres enseignants. Nous tournons quelque peu en rond.

Je voudrais donner quelques chiffres à propos de la pénurie. La ministre avait signalé qu'il n'y avait pas de statistiques disponibles; du coup, nous avons adressé une demande à plus de 150 écoles pour avoir quelques chiffres sur les départs des enseignants. Nous avons pris pour année de référence 2022-2023. Les chiffres montrent que la situation est assez problématique. À la rentrée scolaire, une grande majorité d'écoles n'avaient toujours pas complété leur cadre en raison des départs qui ont eu lieu au cours de l'année 2022-2023. Pire, parmi ces écoles qui n'avaient pas complété leur cadre à la rentrée, 80 % n'ont toujours pas réussi à le faire aujourd'hui.

Nous avons identifié une série de causes pour expliquer cette pénurie. La réforme des rythmes scolaires pose un vrai problème: sur les 69 écoles qui ont répondu au questionnaire, 31 expliquent que les départs sont liés aux nouveaux rythmes scolaires. C'est conséquent.

Plusieurs autres causes ont été identifiées. Je ne m'y attarderai pas, car la ministre les a rappelées en réponse à une lettre ouverte du 5 octobre: les différences barémiques observées au niveau de la rémunération des enseignants dans les deux Communautés, la réforme du calendrier scolaire francophone et la rareté des profils recherchés. En effet, les enseignants ayant ce type de profil sont rares puisqu'ils doivent être compétents, tant d'un point de vue linguistique que pour les matières qu'ils enseignent.

Enfin, le manque d'attractivité de la profession est assez problématique. Il est lié à la complexité du système administratif, tel que le système de titres – titre suffisant, titre requis – et le système des référentiels. Il ne faut pas oublier que l'immersion repose en grande partie sur des locuteurs natifs qui ont généralement une compétence linguistique en français qui ne correspond pas nécessairement aux niveaux C1 et C2 du CECR. Leur compétence ne leur permet pas de bien maîtriser toute la complexité linguistique.

Nous assistons malheureusement à une concurrence entre les Communautés. La Flandre a pris une série d'initiatives pour renforcer l'attractivité du métier en termes d'environnement et de conditions de travail. Cela ne facilite pas les choses pour l'enseignement francophone.

Lorsque nous avons demandé aux acteurs de terrain comment ils assureraient les cours non pourvus, la réponse a été quasi unanime: ils suspendent le projet immersif. En d'autres termes, les cours sont donnés en français.

Mme Amélie Meulder. – Les solutions font l’objet de nombreux débats au sein de notre commission et du Parlement, notamment à travers les questions adressées à la ministre. La formation initiale et continue des enseignants en fait évidemment partie. À cet égard, le SeGEC a avancé des propositions intéressantes de renforcement du bagage linguistique des enseignants de l’enseignement primaire. Des propositions existent, comme celle de réinjecter un module avec une finalité d’immersion dans la FIE. Ce dernier permettrait aux enseignants de développer leur bagage linguistique, le socle des matières ainsi que la didactique de l’apprentissage dans une autre langue. Mme Chopay-Paquet a été particulièrement explicite à ce sujet. Il est également nécessaire de développer une formation continue, ciblée sur l’immersion ainsi qu’une formation continue dans la langue cible.

D’autres mesures sont envisageables, d’ordre plus général, telles qu’augmenter l’attractivité de la carrière des enseignants, ce qui ne se limite pas au seul enseignement en immersion. La question des rythmes scolaires ne concerne pas que l’enseignement en immersion; je rejoins la FAPEO sur ce point. Il n’y a pas lieu de traiter différemment les écoles en immersion et les autres. La pénurie des enseignants de langues est générale et pénalise tous les élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Il est évidemment souhaitable d’encourager les échanges entre les Communautés. C’était l’une des pistes avancées par la FAPEO. En matière d’échanges d’enseignants, un accord de coopération existe, mais est en veilleuse depuis 2016; il pourrait être remis au goût du jour et activé. Il est possible de conclure des accords de coopération entre les établissements. À titre d’exemple, l’Athénée royal de Visé-Glons collabore avec d’autres établissements. Toutes ces pistes seront largement développées dans le memorandum que nous déposerons. Vous en serez tous informés.

L’autre point d’attention qui ressort du questionnaire de 2022 porte sur le manque de reconnaissance de l’enseignement en immersion. Sur le plan administratif, il n’y a pas de suivi spécifique ni de pilotage. Nous avons déjà évoqué la complexité et l’absence de prise en compte de la spécificité pédagogique de l’enseignement en immersion, pour lequel il n’y a pas de manuels et pas de mise en contexte des référentiels existants au regard des spécificités de l’immersion.

Nous insistons sur un élément mis en évidence aussi bien par les enseignants que par les parents: la question des épreuves certificatives. À l’origine, nous avons demandé dans notre manifeste de pouvoir faire passer les épreuves externes certificatives dans la langue cible de l’immersion. Finalement – il n’y a que les imbéciles qui ne changent pas d’avis –, après avoir eu de nombreux contacts sur le terrain, nous nous sommes rendu compte que les enseignants craignaient que cela représente une difficulté supplémentaire pour les élèves. Il ne s’agit évidemment pas de pénaliser les élèves qui font ce choix d’éducation. Nous sommes plutôt favorables à un travail de traduction des questions des épreuves certificatives pour que les élèves puissent s’en sortir en ayant le vocabulaire dans les deux langues.

Nous sommes aussi favorables à l’idée de ne pas pénaliser les élèves lorsqu’ils répondent dans la langue cible de leur immersion. Cela implique de créer une équipe de correcteurs bilingues, qui corrigent les épreuves des élèves de la filière d’immersion en prenant en compte les réponses dans la langue de l’enseignement. Je rappelle que, quand on parle de langue d’enseignement dans le cadre de l’immersion, il ne s’agit pas que de la langue française: le néerlandais, l’anglais et l’allemand sont des langues d’enseignement dans les filières d’immersion, au même titre que le français. Nous demandons bien que les élèves puissent répondre dans l’une des langues de leur enseignement.

Enfin, alors qu’on parle actuellement beaucoup de gratuité dans l’enseignement secondaire, la question de la reconnaissance du parcours d’immersion dans le diplôme est essentielle. Une mention du parcours d’immersion serait déjà un très bon début, mais il serait intéressant de permettre aussi une certification de la langue d’immersion avec la reconnaissance d’un niveau de langue à l’issue des épreuves dans l’enseignement secondaire. Cela permettrait à tous les élèves de bénéficier de cette certification qui, actuellement, est externalisée, moyennant un coût assez important. Par exemple, la certification développée par l’UCL avec Taalunie revient à 105 euros par élève. Il est donc nécessaire d’établir des balises.

Finalement, que souhaitons-nous? Nous vous demandons, Mesdames les Députées, Messieurs les Députés, de nager à contre-courant. En effet, nous voyons actuellement que l’immersion et, plus largement, l’apprentissage des langues peinent à subsister en Fédération Wallonie-Bruxelles. Nous voudrions donc encourager le développement des filières immersives. Il ne s’agit pas de lancer un produit d’appel, les syndicats et d’autres intervenants l’ont précisé. Parfois, en effet, on crée une filière immersive avec l’idée de faire la publicité de l’établissement. La question n’est pas de mettre un panneau publicitaire à l’entrée d’une école. Il faut que le régulateur se saisisse de ce dossier, remette sur le métier le décret du 11 mai 2007 relatif à l’enseignement en immersion linguistique et les dispositions du Code de l’enseignement. Un

cahier des charges doit être élaboré, prévoyant le moment du début de l'immersion et le choix des matières en immersion de manière peut-être plus stricte qu'actuellement, et ce, sans pénaliser ce qui existe.

La FAPEO et l'UFAPEC ont évoqué plusieurs éléments qui, pour nous, sont rencontrés par le développement. L'accessibilité des filières immersives est en effet assurée si on développe celles-ci. Pourquoi? Tout simplement parce que, d'une part, on sort du caractère confidentiel et, d'autre part, parler d'accessibilité consiste aussi à se demander si cela convient à tous les élèves. On aura l'occasion d'en reparler, car, pour ma part, les propos aussi bien de la FAPEO que de l'UFAPEC posent question. Je pense que vous serez donc saisis par l'envie d'en reparler. L'accessibilité pour tous et le bénéfice pour tous constituent des éléments essentiels dont nous sommes convaincus. S'il en allait autrement, nous ne serions pas ici, devant vous, pour défendre le développement de l'immersion.

J'en viens à la question, importante, de l'enseignement qualifiant. Permettre de recréer ou, plutôt, de remettre au goût du jour l'immersion dans cet enseignement est essentiel dans l'optique d'une insertion professionnelle des élèves qui en sortent.

Pour conclure, je vous dirais ceci: l'idée n'est pas de vouloir opposer l'enseignement traditionnel des langues et celui en immersion, les filières immersives en néerlandais et celles dans d'autres langues, les langues entre elles, comme l'a d'ailleurs rappelé Nadia Echadi. Nous sommes présents au sein de votre Assemblée pour vous inciter à faire du «et». Il faut en effet absolument raisonner en termes d'addition et non en termes de soustraction. Au sein de l'école, l'apprentissage de langues étrangères renforce la connaissance du français et celle-ci est renforcée, au niveau cognitif, par cet apprentissage. Nous concluons par une page blanche, parce que vous êtes en mesure de tirer des conclusions et d'écrire le nouveau chapitre de l'immersion. Nous vous invitons à le faire, en espérant que tout ce que nous avons défendu jusqu'à présent devant vous porte ses fruits.

9.4 Échange de vues

Mme Mathilde Vadorpe (Les Engagés). – Mesdames et Monsieur, j'étais désireuse de connaître vos positions politiques quant à l'apprentissage en immersion et vous les avez exprimées durant vos interventions.

Je suis surprise par certains éléments que vous évoquez concernant la maîtrise de la première langue d'enseignement. Les académiciens que nous avons rencontrés auparavant nous ont pourtant dit que les enfants qui avaient des besoins spécifiques et les enfants qui parlent une autre langue à la maison ne rencontraient aucun problème dans leur apprentissage. Sans prendre position, j'observe que vos discours sont différents.

Je m'adresse aux représentants de l'UFAPEC et de la FAPEO. Comment fonctionnez-vous en ce qui concerne les écoles qui proposent une filière en immersion et une filière en enseignement classique? Établissez-vous des relais de parents dans la filière immersive? Y a-t-il des convergences pour cette filière?

Comment voyez-vous l'avenir de l'immersion dans nos écoles, notamment au vu de la pénurie? Avez-vous été interpellés, à l'instar de l'UPIN, par la difficulté des épreuves externes comme le CEB ou le CE1D? Le groupe de travail *ad hoc* œuvre pour le dépôt d'un texte qui concerne la traduction de ces épreuves. Les auditions précédentes ont contribué à ce dossier. Il serait utile de jouer sur les deux tableaux – première langue et deuxième langue – pour les examens officiels.

Enfin, que pensez-vous d'un programme de master de spécialisation en enseignement à dominante linguistique ou en enseignement multilingue? Seriez-vous favorables à l'intégration d'un cours à la formation initiale, de 30 crédits sur quatre ans, qui permettrait d'offrir la certification d'enseignement en immersion?

Mme Fatima Ahallouch (PS). – Un des objectifs du Pacte pour un enseignement d'excellence est de renforcer la maîtrise des langues pour tous. Tous les intervenants nous ont clairement affirmé qu'il est impossible d'organiser l'immersion pour tout le monde, notamment en raison de la pénurie de professeurs. Mais comment améliorer l'apprentissage des langues, pas spécifiquement en immersion?

Nous avons également été très interpellés par l'indice socioéconomique très élevé de la population présente au sein des écoles en immersion. L'administration a encore récemment confirmé cette situation. Quelle en est votre analyse? Si

l'immersion est un projet qui peut être choisi librement, comment faire pour la rendre accessible à toutes les catégories socioéconomiques?

Récemment, les représentants des enfants de milieux populaires ont insisté sur la maîtrise de la langue d'apprentissage. Cela fait résonner beaucoup de choses en nous. Nous avons même renforcé la formation initiale des enseignants et mis l'accent sur la maîtrise du français des futurs enseignants. Cela ne risque-t-il pas de la déformer? Que permettrait un pilotage particulier de l'immersion? Qu'en est-il du rôle actuel de l'organe d'observation d'accompagnement de l'immersion?

Quand nous avons reçu les représentants des fédérations de pouvoirs organisateurs, nous avons été sidérés de découvrir que, malgré le nombre d'outils dont chacun disposait, rien n'était mis en commun. Nous ne pouvons pas nous contenter d'entendre des phrases du genre «ça a toujours fonctionné comme ça» et «on a toujours travaillé en silos». Les ressources existent. Comment envisagez-vous leur mise en commun? Cette question sera au centre de nos recommandations.

Quel contact avez-vous avec les hautes écoles qui organisent le certificat inter-hautes écoles en didactique du néerlandais langue seconde et langue d'immersion. Comment rendre la formation, actuellement organisée à Bruxelles, accessible à tous? La décentralisation de cette formation pourrait-elle être une solution? Si nous analysons les chiffres qui nous ont été communiqués, nous remarquons que le recrutement des étudiants est difficile. Peu d'entre eux sortent chaque année de la filière. Plusieurs personnes que nous avons auditionnées ont relevé un déficit de formation des enseignants, malgré l'existence de cette formation. Elle ne semble pas plébiscitée.

Je voudrais revenir sur le cahier des charges qui préciserait les moments d'entrée des cours dans l'immersion et le nombre d'heures qui sont dispensées. Le cursus en immersion n'est pas linéaire et c'est problématique. Comment certifier qu'une personne a suivi un cursus immersif et établir le nombre d'heures et les cours suivis? Quand vous dites qu'il ne faut pas pénaliser ce qui existe, que voulez-vous dire? Il existe de nombreux programmes différents. Si l'objectif, à un moment donné, est d'instaurer un système plus directif, comment faire pour ne pas pénaliser les processus existants?

Enfin, si la possibilité est prévue de faire passer les épreuves externes dans l'autre langue, comment organiser les corrections? Une batterie de professeurs peut par exemple se réunir pour assurer ce type de corrections, mais tous ne maîtrisent pas une langue étrangère.

M. Nicolas Janssen (MR). – Monsieur Hubien, vous avez affirmé qu'il existait des systèmes d'enseignement autres que l'immersion. J'abonde dans votre sens. Quel est votre avis sur la qualité de l'enseignement des langues en général, et hors immersion en particulier? Partagez-vous le constat que des efforts devraient être consentis afin d'améliorer la qualité de l'enseignement des langues? Vous en avez mentionné une, mais avez-vous connaissance de méthodes autres que l'immersion qui portent leurs fruits? Pourriez-vous nous en dire davantage à ce sujet? Avez-vous connaissance d'études ou de recherches permettant d'objectiver la question de l'enseignement des langues? Vous avez beaucoup insisté sur le fait que l'immersion ne convient pas à tous les enfants. Pour les enfants auxquels cet enseignement convient, ne pensez-vous pas qu'il s'agit de la meilleure approche et qu'il serait opportun de l'étendre, ou du moins de la soutenir davantage?

Mesdames Echadi et de Thier, que pensez-vous de la qualité de l'enseignement des langues en général, et hors immersion en particulier? Partagez-vous le constat que l'enseignement des langues devrait être amélioré? Avez-vous connaissance de méthodes autres que l'immersion qui portent leurs fruits et qui permettent d'améliorer la qualité de cet enseignement? Vous avez beaucoup évoqué les limites de l'immersion et insisté sur le fait que ce système d'enseignement ne convient pas à tous les élèves. Cet élément est important à souligner. Vous avez également rappelé combien les bienfaits du bilinguisme et du multilinguisme sont nombreux.

Êtes-vous d'accord pour dire que l'enseignement en immersion produit des bienfaits dans certains cas et, le cas échéant, le soutenir ne serait-il pas de nature à encourager l'apprentissage des élèves? Comment multiplier ses bienfaits sans pour autant porter atteinte aux apprentissages des élèves auxquels ce mode d'enseignement ne convient pas? Et sinon, quelles sont les alternatives que vous proposez?

Madame et Monsieur les représentants de l'UPIN, concernant l'accessibilité, vous proposez notamment l'immersion précoce. Selon vous, à quel âge devrait commencer l'immersion? Dans le cas d'une immersion tardive, votre présentation suggérerait une équivalence grâce à un dédoublement des classes. Cela se fait-il déjà? Vous avez passé peu de temps sur

cette proposition; pourriez-vous en dire un peu plus à ce sujet? Enfin, l'immersion dans l'enseignement qualifiant est régulièrement évoquée lors de nos auditions. Dès lors, pourquoi n'est-elle pas plus répandue? Comment suggérez-vous de faire progresser les choses dans ce domaine?

M. Jean-Pierre Kerckhofs (PTB). – Je voudrais remercier tous les intervenants. Comme à l'accoutumée, les débats étaient très intéressants. Je ne veux pas vexer quelque intervenant que ce soit; néanmoins, on a vraiment senti, entre l'UFAPEC et la FAPEO, d'une part, et l'UPIN, d'autre part, des différences de sensibilité. C'est très intéressant quand il s'agit de représentants de parents. Au travers de mes questions, j'aimerais pousser le débat un peu plus loin. En effet, en tant que politiques, nous ne sommes pas là pour débattre entre nous, ni même avec les invités; cependant, un débat entre ces derniers me paraît judicieux.

Monsieur Hubien, vous avez dit que l'immersion avait ses limites et qu'elle ne convenait pas à certains élèves, notamment ceux dont la langue maternelle n'est pas le français. Cela entraînerait également des différences dans la maîtrise de certaines notions en français et cela ne conviendrait pas aux élèves souffrant de certains troubles de l'apprentissage. Je pense que la FAPEO est de votre avis sur la question.

Or nous avons entendu des experts lors de nos premières auditions et ils n'allaient pas en ce sens. Du coup, disposez-vous, Monsieur Hubien, d'éléments – d'éventuelles études disponibles – permettant de soutenir les propos que vous avez tenus? Est-ce simplement en rencontrant les différents parents concernés que vous en arrivez à cette conclusion? En clair, sur quoi vous basez-vous pour avancer cela?

Mesdames les représentantes de la FAPEO, vous avez fait la distinction entre l'immersion et la submersion. Selon vous, il ne faudrait pas parler d'immersion, mais plutôt de submersion. Vous dites également que c'est un facteur d'échec pour un certain nombre d'élèves, parce qu'ils connaissent des difficultés s'ils ne maîtrisent pas bien les éléments de la langue dans laquelle ils sont plongés. Sur quoi vous basez-vous pour affirmer tout cela? Disposez-vous d'éléments objectifs ou d'études? Peut-être avez-vous de nouveau consulté certains parents concernés? Pour autant que je m'en souviene, ce n'était pourtant pas la position défendue par les experts quand ils ont été auditionnés.

De manière plus générale, toutes les personnes auditionnées aujourd'hui proposent un renforcement des échanges linguistiques comme piste potentielle pour avancer vers un meilleur apprentissage des langues. J'ai même entendu une proposition visant à créer un Programme «Erasmus» interne à la Belgique.

Certains ont parlé de développements pour l'apprentissage des langues en dehors de l'école, de stages sportifs ou encore de stages culturels. La situation est compliquée en Belgique. Le sport et la culture sont des matières communautarisées. Avez-vous donc une idée de la manière dont nous pourrions développer cela? Cela vaut aussi pour les échanges linguistiques et je m'adresse donc à tout le monde. Nous devrions vraiment pouvoir avancer.

Enfin, j'ai deux questions relatives à l'UPIN. Vous avez parlé, Madame Meulder, de préjugés et de mythes sur l'immersion, véhiculés notamment par les deux autres associations qui se sont exprimées. Pouvez-vous en dire un peu plus? Quels sont, selon vous, ces mythes et ces préjugés? Comment pouvez-vous y répondre?

Vous avez également dit que le fait que les commissaires se demandent pourquoi l'immersion n'était pas plus développée dans l'enseignement qualifiant reflétait une certaine méconnaissance du sujet. J'en prends acte, mais pouvez-vous là aussi en dire un peu plus?

Mme Marie Borsu (Ecolo). – Je remercie les intervenants pour leurs témoignages. Même si notre thématique principale est la maîtrise d'une deuxième langue, qui peut être une des langues nationales ou l'anglais, il est essentiel de dresser un état des lieux plus large du multilinguisme dans notre population.

Dans l'enseignement traditionnel, donc non immersif, de nombreuses périodes, tout au long du parcours scolaire, sont déjà consacrées à l'apprentissage d'une deuxième langue, voire d'une troisième. Quelles sont les pistes d'amélioration de la maîtrise des langues dans le circuit traditionnel?

Par ailleurs, dans quel univers linguistique évoluent généralement les enfants inscrits en immersion? Sont-ils issus de familles unilingues ou plutôt de familles multilingues, mais qui ne parlent pas la langue d'immersion? Je m'interroge, d'une part, sur l'inclusivité de l'enseignement immersif et, d'autre part, sur l'implication des parents. Est-il demandé aux

parents de fournir un accompagnement à leurs enfants pour que l'apprentissage fonctionne? La question concerne aussi l'enseignement non immersif: quel accompagnement pourrait-on demander aux parents dans l'enseignement traditionnel, pour qu'ils participent à la réussite de leurs enfants? Comment inclure les parents dans le projet?

J'ai été particulièrement interpellée par les propos sur les obstacles à l'apprentissage des langues, notamment pour les très nombreux enfants ayant un trouble de l'apprentissage. Quel est le parcours de ces enfants dans l'enseignement immersif? À la lumière de votre expertise, comment les inclure dans l'apprentissage des langues nationales dans l'enseignement non immersif? Par ailleurs, l'idée de déplacer l'apprentissage des langues hors du milieu scolaire pour développer une communication plus fluide est intéressante. Comment développer ces pistes?

M. Bernard Hubien. – Mesdames les Députées, Messieurs les Députés, je vous remercie pour vos nombreuses questions qui prouvent l'importance du sujet dont nous discutons aujourd'hui. Madame Vandorpe, Monsieur Kerckhofs, je ne suis pas un spécialiste de l'immersion, mais mes propos se basent sur les retours très fréquents du terrain. Au sein de l'UFAPEC, la question de l'apprentissage des langues nous préoccupe depuis de nombreuses années. Il y a une dizaine d'années déjà, nous avons publié un article sur les *neues lernen* que j'ai évoqués, car des parents nous interrogeaient sur l'existence d'autres pratiques.

Si j'ai parlé des limites de l'immersion pour les enfants qui présentent des troubles de l'apprentissage, c'est parce que des parents abordent régulièrement ce sujet avec nous. Ces parents nous interrogent, car leur enfant est confronté à une difficulté dans son apprentissage des langues en immersion ou même dans le parcours ordinaire. Je ne conteste aucunement l'avis des spécialistes sur la question, mais me contente de communiquer les retours du terrain.

La grande majorité des parents s'inquiètent de l'avenir de l'apprentissage et de la maîtrise des langues, aussi bien dans le parcours immersif que dans le parcours ordinaire. En raison de la pénurie, il n'y a parfois pas de cours de langue. Il est par exemple interpellant d'entendre le président d'une association de parents affirmer qu'aucun cours de néerlandais n'est dispensé dans deux des cinq classes de troisième année secondaire de son école. La solution est alors de faire appel à la solidarité entre les enseignants pour diminuer le nombre de périodes afin que, dans chaque classe de troisième année, il y ait au moins un peu de néerlandais. De manière générale, les méthodes pédagogiques de l'enseignement des langues doivent être adaptées au vu de leurs résultats. C'est d'ailleurs peut-être pour cela que l'immersion attire certains parents.

Souvent, après un parcours de plusieurs années avec de nombreuses périodes consacrées à l'apprentissage des langues, les enfants ne maîtrisent quasiment rien et ne sont pas capables de s'exprimer. Pour les parents, il y a de quoi s'interroger.

Nous sommes en train de finaliser un texte d'information et de réflexion autour du programme EXPEDIS. Les programmes de ce type constituent une autre manière d'acquérir la maîtrise d'une langue. Cependant, ils posent des questions d'équité et d'accessibilité, car ils entraînent des dépenses importantes pour les familles.

Madame Ahallouch, je rejoins vos préoccupations sur l'accessibilité des pédagogies spécifiques. Sont-elles accessibles à tout le monde? Il semble que la maîtrise de la langue d'enseignement première, en l'occurrence le français, est importante pour bénéficier davantage des pratiques immersives et que la non-maîtrise de la langue première rend plus difficile la maîtrise de l'autre langue. Dès lors, l'objectif est-il d'avoir une maîtrise partielle des deux langues et, *in fine*, de ne pas pouvoir jouir des multiples nuances offertes par la richesse de chaque langue?

En ce qui concerne la mise en commun des ressources, elle doit être encouragée, sans être forcée.

L'immersion constitue-t-elle la meilleure voie à suivre pour les élèves à qui ce mode d'apprentissage convient? Sans doute la réponse se trouve-t-elle déjà dans la question. Néanmoins, je le répète, elle n'est pas la seule manière d'apprendre une langue.

Mme Nadia Echadi. – Je ne pourrai répondre qu'aux questions concernant l'apprentissage de la langue, ainsi que l'immersion ou la submersion linguistiques. Tout d'abord, il faut définir exactement le concept d'immersion linguistique et l'objectif poursuivi à travers celui-ci. Au départ, il était fondé sur l'idée selon laquelle la dispense de quatre ou cinq heures de cours par semaine n'est pas suffisante pour apprendre réellement une langue et constitue plutôt une initiation. L'objectif de l'immersion est de former des enfants réellement bilingues qui maîtrisent parfaitement la langue et développent des compétences dans les deux langues.

On ne peut parler d'immersion que lorsque le passage à une autre langue vise avant tout un apprentissage de la communication. Ainsi les écoles francophones dispensent des cours de français, de même que les écoles hispanophones dispensent des cours d'espagnol, les écoles germanophones donnent des cours d'allemand, etc. Cependant, ces cours ne visent pas un simple apprentissage de la langue en tant que telle, puisque les élèves la connaissent déjà. Ils développent plutôt des compétences linguistiques et métalinguistiques. Autrement dit, ils apprennent aux élèves à développer une réflexion sur la langue et sa construction. C'est la raison des cours de conjugaison, de grammaire, d'orthographe, etc.

Les cours de langue maternelle ne visent donc pas à apprendre la langue, mais à la développer. Dès lors, si un enfant suit le même type de cours dans une langue qu'il ne maîtrise pas, il se trouve en submersion linguistique. Il ne s'agit pas d'immersion, puisqu'il ne connaît pas du tout la langue. Au contraire, l'immersion vise en premier lieu l'apprentissage de la communication dans une langue donnée. Ce n'est qu'après cet apprentissage qu'un élève peut développer ses compétences linguistiques, métalinguistiques, métaphonologiques, etc. Il est primordial d'avoir ce concept à l'esprit, sans quoi nous passons à côté du débat sur la pertinence des écoles en immersion au regard des langues parlées par la population. C'était le propos de la présentation.

Il faut commencer par définir des objectifs: souhaitons-nous avoir une population bilingue? Voulons-nous que les élèves soient capables de passer d'une langue à l'autre et acquièrent des compétences linguistiques qui leur permettent de lire, d'écrire et d'adopter un langage soutenu dans la langue cible pour pouvoir travailler plus tard et s'intégrer dans la société? Si l'objectif est bien celui-là, il faut alors effectivement revoir complètement la FIE en tenant compte de la réelle situation culturelle et linguistique de la Belgique. Si nous restons focalisés uniquement sur l'idée que les enfants doivent développer des compétences linguistiques fortes en français, en néerlandais, en anglais et en allemand, nous risquons de passer à côté de cet objectif et de laisser de côté un très grand nombre d'enfants, voire la majorité d'entre eux.

Par ailleurs, la nécessité de maîtriser d'abord une première langue avant d'en apprendre une deuxième dépend de l'âge de l'apprenant. De manière générale, plus l'immersion est précoce, plus elle est efficace. On parle alors de bilinguisme simultané ou de plurilinguisme simultané. La Belgique a la chance d'être un pays où de nombreuses langues se rencontrent et coexistent, ce qui permet à certains enfants, notamment ceux dont la langue maternelle n'est pas une des langues nationales, d'accéder à ce type d'apprentissage dès leur entrée dans l'enseignement maternel. Lorsque ces enfants intègrent l'école maternelle, ils se trouvent en immersion, car ils ont besoin de communiquer avec leurs camarades et de comprendre ce que dit l'enseignant. À ce stade, l'enfant n'est pas encore dans un contexte où il apprend dans la langue d'apprentissage, car les enseignements qu'il doit acquérir ne relèvent pas de disciplines complexes comme les mathématiques ou la conjugaison. L'enfant participe à des activités complexes, avec des objectifs complexes, mais il est en train de jouer et de communiquer. Si notre objectif consiste à créer une société plurilingue bien construite, il est essentiel de favoriser ce type d'immersion et la construction de la langue d'apprentissage.

Il s'agit de préciser quelle sera la langue d'apprentissage. Dès lors, il est important de définir les différents types de langues. La langue de scolarisation consiste à développer, d'une part, la communication avec les pairs et, d'autre part, la compréhension des consignes et du contexte très précis fournis par les enseignants. Le langage de la scolarisation diffère de celui de la famille. En effet, on demande rarement à un enfant d'aller trier ses jouets par couleurs dans le cadre familial. C'est le genre de consignes très précises que l'enfant entend seulement à l'école. La langue de scolarisation utilise un vocabulaire et une structure de langage très particulière; elle est liée à l'école. Ensuite, l'enfant est confronté à la langue d'enseignement, celle que pratique l'enseignant, quand il évoque les conjugaisons, les mathématiques, la grammaire, le vocabulaire, etc. L'enseignant adopte en définitive un langage complexe pour transmettre des savoirs et développer les compétences des enfants. Je me permets de revenir sur ces fondamentaux qu'il me semble vraiment important de redéfinir dans le contexte de l'apprentissage.

Par ailleurs, pour apprendre, l'enfant devra aussi assimiler la langue d'apprentissage. Il sera amené à maîtriser un système complexe de questions, à mener des réflexions et à construire sa pensée dans une langue. Mais laquelle? Dans quelle langue élaborera-t-il sa pensée? Utilisera-t-il la langue parlée à la maison, avec laquelle il entretient un lien affectif, et qu'il maîtrise sans doute le mieux? Sa langue maternelle est-elle aussi celle qui est pratiquée à l'école? C'est là que réside toute la complexité du problème. C'est sur cette question du bilinguisme que je débats avec le monde académique dont les représentants affirment que ce dernier ne pose pas de souci d'apprentissage.

Je ne considère pas que l'échec est dû au bilinguisme, bien au contraire: le fait de parler plusieurs langues n'est pas un handicap. C'est plutôt le fait de ne pas tenir compte de la première langue et de ne pas accompagner la transition vers la deuxième langue qui est problématique. De nombreuses études démontrent que les fonctions exécutives des enfants

bilingues – qui communiquent donc réellement dans deux langues – sont plus performantes, même dans le cas de troubles de l'apprentissage. Des études ont montré que le cerveau des enfants bilingues souffrant de surdité ou de troubles du spectre autistique est plus performant que celui des enfants unilingues. Le bilinguisme a donc de nombreux atouts et nous avons tout intérêt à suivre sa voie.

Nous nous demandons s'il faut continuer à parler d'écoles en immersion. Ne devrions-nous pas plutôt parler de plurilinguisme et viser le multilinguisme qui va nous permettre d'accéder à tous les bienfaits évoqués? Si l'on considère que l'immersion suffit pour que l'enfant acquière les compétences de lecture et d'écriture, pourquoi avoir créé des DASPA? Si l'on a créé ces classes, c'est bien pour que les enfants apprennent la langue utilisée à l'école, celle qui va devenir leur outil d'apprentissage et de compréhension des savoirs transmis. Quand on plonge du jour au lendemain un enfant dans une nouvelle langue, il est logique qu'il ne parvienne pas à comprendre un discours complexe. Nous avons tous ici des compétences linguistiques développées; nous sommes capables de tenir et de comprendre un discours soutenu. Si nous nous retrouvons demain en Albanie, en Russie ou en Chine, nous serons complètement perdus. Ce n'est pas parce que l'on sera en «immersion» pendant trois mois à écouter un professeur parler en russe ou en chinois que l'on sera tout à coup capables de parler ou de penser dans ces langues. On est d'abord obligés de passer par la langue de communication.

Dès lors, si l'on veut faire société et aborder cette problématique de manière plus globale en tenant compte des populations d'élèves qui fréquentent nos écoles, la question de l'immersion doit être abordée autrement. Nous devons emprunter la voie de l'enseignement plurilingue, adapté à des classes multilingues. Il faut partir de l'idée que les élèves ne sont pas à l'école pour apprendre une langue, mais pour développer des compétences linguistiques. L'idéal serait de parvenir à développer ces compétences linguistiques dans deux langues pour que les enfants deviennent bilingues.

Mme Véronique de Thier. – Je vais répondre aux questions un peu plus politiques, notamment celle de la représentation. Dans les écoles où existent des classes en immersion et non immersives, les parents sont-ils ensemble dans les associations de parents et travaillent-ils sur des sujets collectifs? Nous n'avons pas nécessairement de retours d'information qui nous parviennent à ce propos.

Madame Ahallouch et Monsieur Janssen, vous vous êtes interrogés sur l'état actuel de l'enseignement des langues en Fédération Wallonie-Bruxelles. Je pense que c'est un vieux débat, sur le ton «tous bilingues!». C'était en 2000. Notre avis – forgé par ce qui nous revient régulièrement – est que l'apprentissage des langues ne produit pas des enfants bilingues ou disposant d'une maîtrise suffisante de la langue ou d'une connaissance minimale leur permettant d'accéder à un travail. Nous pensons qu'il y a donc lieu de travailler globalement sur l'apprentissage des langues, et certainement sur une pratique active de la langue. Aujourd'hui, lorsque l'on écoute les parents, qu'expliquent-ils? Ils nous disent qu'en réalité, on fait réciter des mots aux enfants; clairement, cela ne fonctionne pas. Pour nous, la priorité est de renforcer l'apprentissage des langues pour tous, mais avec d'autres pratiques. Il faut réfléchir aux pratiques actuelles dans les classes.

En ce qui concerne l'indice socioéconomique, le constat est celui-ci: l'indice affiché par les écoles pratiquant l'immersion est celui d'établissements favorisés. Cependant, de l'immersion est proposée dans certaines écoles plus défavorisées. Selon certains témoignages, lorsque des parents inscrivent leur progéniture dans de telles écoles, ces dernières sélectionnent les élèves en décidant que, pour un tel, cet enseignement ne conviendra pas, mais qu'en revanche, pour tel autre, il conviendra. C'est sans doute vrai. Les enfants en immersion, qui ne sont pas bilingues à la maison et qui ne pratiquent pas les deux langues ont besoin d'un accompagnement intensif des parents – je réponds en cela à Mme Borsu. Or tous les parents ne sont pas nécessairement équipés pour accompagner des élèves dans des filières en «submersion», un concept que je trouve personnellement très intéressant.

À la FAPEO, comment sommes-nous éclairés sur toutes ces thématiques? Je pense qu'il est important de vous dire que les représentants de la Coalition des parents de milieux populaires sont absents et que je trouve cela dommage. La FAPEO travaille en effet régulièrement avec elle et nous avons beaucoup échangé sur la question de la maîtrise de la langue d'enseignement, qui doit être acquise avant l'apprentissage en immersion, et pas en «submersion» – mais si la Communauté française décidait de développer un tel enseignement, cela pourrait être envisageable.

Cela rejoint l'indice socioéconomique et une forme de sélection à l'intérieur même des écoles dans lesquelles les élèves qui auraient une meilleure maîtrise des apprentissages seraient favorisés pour l'immersion.

Faute de temps, je n'ai pas envie de débattre avec l'UPIN, avec qui nous échangeons par ailleurs.

Nous souhaitons développer l'accès à des stages sportifs et des activités culturelles extrascolaires qui permettent aux jeunes de baigner dans une autre langue. Je renvoie la balle vers vous, les responsables politiques, pour débiter ce chantier. L'accueil extrascolaire doit favoriser les activités qui apprennent aux enfants à développer des compétences linguistiques – gratuitement, bien sûr.

Concernant le pilotage, dispose-t-on de données pour les enfants en immersion relatives aux épreuves externes, tant pour le CEB que pour le CE1D? Les élèves en immersion ont-ils de meilleurs résultats en langues? Ce genre d'indicateur serait intéressant pour réfléchir à l'avenir de l'enseignement en immersion.

Mme Amélie Meulder. – Nous partageons un certain nombre de points communs et nous discutons énormément. Ce qui explique que nous soyons impliqués dans plusieurs projets relatifs non pas à l'immersion, mais au multilinguisme. Nous nous appelons «Union des parents d'immersion», mais nous plaçons pour le multilinguisme dans les apprentissages, mais aussi pour la prise en compte du multilinguisme de base, d'origine, de la plupart des élèves qui fréquentent l'enseignement francophone, que ce soit dans les filières immersives ou non immersives. Dans les premières, les enfants ne sont pas tous bilingues français-anglais, français-allemand ou français-néerlandais, au contraire. Ce sont souvent des enfants qui pratiquent le bilinguisme à la maison, une multiplicité de langues familiales autres que la ou les langues cibles de l'immersion. C'est précisément parce qu'ils jouissent de cette souplesse cognitive d'apprentissage de plusieurs langues dans leur milieu familial que, pour eux, l'enseignement en immersion, avec une langue cible, une des langues nationales belges, n'est pas trop ou pas du tout problématique.

Le débat ne devrait pas se focaliser sur «l'enfant dont les langues familiales ne sont pas le français vs l'enfant francophone». Le débat est de savoir si l'immersion convient à des enfants dont le langage, quel qu'il soit, n'est pas fortement investi à la maison. Il ne faut pas opposer les langues. C'est l'enjeu du développement des filières immersives, mais c'est aussi l'enjeu de l'efficacité de l'apprentissage des autres langues à l'école: s'assurer que les élèves, qu'ils parlent français ou non à la maison, aient une connaissance suffisante de leur propre langue. Si nous poussons l'exercice jusqu'au bout, il faudrait pouvoir détecter des problèmes d'apprentissage et des problèmes de maîtrise de toutes les langues familiales des élèves qui fréquentent l'enseignement francophone.

L'immersion s'est créée il y a trente ans, dans des zones pas particulièrement favorisées de la Fédération Wallonie-Bruxelles. La naissance de l'immersion se déroule dans le bassin liégeois et du côté de la Wallonie picarde, dans des zones dont l'indice socioéconomique n'est pas élevé. La création de ces filières immersives ne traduit pas une volonté de constituer une filière d'élite et préférentielle dans laquelle quelques élèves privilégiés pourraient s'inscrire. Au contraire. La volonté affichée poursuit une visée sociale. Il y a les enfants dont les parents ont les moyens de payer des stages dans d'autres langues et des échanges linguistiques à l'étranger, ou tout simplement d'inscrire leur enfant dans une école néerlandophone ou germanophone située trente kilomètres plus loin, lorsqu'ils habitent près la frontière linguistique. Ceux-là s'en sortent toujours bien. Et puis il y a tous les autres, ceux qui ne pouvaient pas bénéficier d'opportunités d'approfondir leurs connaissances d'une autre langue que le français à une époque où l'apprentissage des langues n'était pas très performant, quand la Fédération Wallonie-Bruxelles s'appelait Communauté française. Le but de la création des premières filières immersives était donc de permettre l'accès à l'apprentissage des langues, dont les études internationales montraient l'efficacité, au plus grand nombre d'enfants. Voilà pour le contexte de naissance de l'enseignement en immersion.

Selon l'arrêté du gouvernement de la Communauté française qui fixe les indices socioéconomiques des écoles, les écoles organisant une filière immersion se situent, dans une large majorité des cas, dans la partie supérieure du classement des indices socioéconomiques. Pas toutes, heureusement, puisque de plus en plus de filières immersives s'ouvrent dans des écoles situées dans la moyenne, c'est-à-dire ayant un indice socioéconomique situé entre cinq et onze.

Ce constat ressort notamment de l'étude du Pr Hilgsmann, qui en avait témoigné lors des premières auditions organisées par votre Assemblée sur l'enseignement en immersion. L'enseignement en immersion est encore très confidentiel. Peu d'écoles en Fédération Wallonie-Bruxelles proposent une filière immersive. Pour les parents, la recherche d'une telle école implique un travail de recherche et de connaissance, ainsi qu'une capacité à se renseigner sur les possibilités existant à proximité de chez eux. Il est à souligner que ce travail est sans doute plus accessible aux parents issus de milieux socioéducatifs et économiques favorisés.

Pour l'UPIN, ce constat peut être résolu en multipliant l'offre immersive. En effet, passé le moment d'appréhension, lorsque des parents vivant dans un quartier social constatent l'existence d'une école immersive à proximité de chez eux,

ils veulent y inscrire leurs enfants. Tout simplement parce qu'ils savent que le bilinguisme acquis à travers l'apprentissage scolaire, même s'il n'est pas abouti à l'issue du parcours scolaire, sera un avantage pour leurs enfants lors de leur arrivée sur le marché du travail.

En Fédération Wallonie-Bruxelles et particulièrement à Bruxelles, nous constatons que l'enseignement du flamand est en train de se recentrer sur les enfants dont le néerlandais est la langue de la maison. C'est un constat fait à Bruxelles: jusqu'à présent, l'enseignement du flamand était largement fréquenté par des enfants de familles issues de l'immigration qui ne sont pas nécessairement favorisées aux niveaux social et éducatif. Les parents inscrivaient leurs enfants en submersion totale néerlandophone. Aujourd'hui, ce recentrage exclut ces enfants, car il a un côté beaucoup plus strict au niveau de l'importance de la langue néerlandophone. Les parents sont en recherche d'alternatives et ils vont se tourner, de manière naturelle, vers les filières immersives qui proposent une forme de bilinguisme.

Je voudrais aussi insister sur ceci: y avait-il la volonté que les enfants deviennent parfaitement bilingues à l'origine des créations de filières immersion? Non. Qu'est-ce qu'être parfaitement bilingue de nos jours? Qu'est-ce que le bilinguisme? Nous ne sommes pas là pour développer cette question. Dans l'idée des filières immersives, il n'y a pas de bilinguisme à l'issue du parcours, mais plutôt une maîtrise qui est plus marquée au niveau de l'expression orale et un peu moins au niveau de l'expression écrite.

Les chiffres sont clairs: les enfants sortant d'un parcours d'immersion complet – qui a duré treize ans, du début de l'école maternelle jusqu'à la fin de l'école secondaire – acquièrent un niveau de connaissance B1 ou B2. Par contre, les autres – qui sortent de filières francophones avec un cours de langue étrangère – n'atteignent pas ce niveau. Le niveau d'un enfant qui sort d'immersion équivaut au niveau d'expression d'un enfant d'environ douze ans, alors que celui d'un enfant sortant d'une filière francophone avec des cours de langue étrangère correspond au niveau d'expression d'un enfant de cinq ou six ans. Ce chiffre ressort du rapport de M. Hilgsmann auquel je vous renvoie.

L'immersion bénéficie-t-elle à tout le monde? Non, il est évident qu'elle ne touche pas tout le monde. En effet, il y a une diversité de profils, d'enfants et de familles. Tous les parents ne ressentent pas l'envie – c'est leur droit – de s'inscrire dans ce type de projet; tous les élèves ne s'y retrouvent pas non plus, non pas pour une question de capacité, mais bien de motivation ou d'intérêt pour l'apprentissage d'une nouvelle langue. C'est la raison pour laquelle il n'est pas question de généraliser l'immersion à toutes les écoles; cela serait totalement contre-productif. En revanche, il faut accepter le choix des parents et des élèves.

On est en train de touiller dans un vieux pot pour les élèves qui ont des difficultés ou des troubles de l'apprentissage. Répéter sans cesse que l'immersion n'est pas accessible aux enfants présentant des troubles de l'apprentissage ne produit pas la meilleure soupe. Des études récentes relatives à des enfants ayant des troubles autistiques ou de l'audition l'ont contredit. Une étude vient de paraître à propos des enfants dyslexiques ou souffrant d'un TDA/H. Les études citées démontrent que ces élèves peuvent tout à fait se développer dans un cadre immersif. Comme le précise Mme Echadi, le bilinguisme n'est pas la cause de leur trouble et n'aggrave en rien ce dernier, à condition de procéder à certains aménagements raisonnables. Pourquoi supposer que, dans les écoles d'immersion, des aménagements raisonnables ne seraient pas mis en place? Ils sont obligatoires depuis 2017. Les autres filières francophones l'auraient et pas l'enseignement en immersion? Ce serait faire un mauvais procès aux équipes éducatives des filières d'immersion.

De facto, il y a moins d'élèves avec des troubles de l'apprentissage dans les filières immersives que dans les autres. Cela peut s'expliquer par un défaut de communication, de formations et d'informations des équipes éducatives, pour lesquelles les formations restent très basiques. Apprendre à des acteurs de l'enseignement à définir ce qu'est l'immersion, alors même qu'ils pratiquent ce type spécifique d'enseignement depuis plusieurs années, n'a pas beaucoup de sens. Ils ont besoin d'aller plus loin et d'avoir une offre de formation qui puisse les informer de manière pertinente sur les avancées en la matière.

Ce manque de communication et d'informations peut d'ailleurs avoir plusieurs conséquences. D'une part, les parents peuvent considérer que leur enfant a des troubles d'apprentissage et décider de le retirer de la filière immersive en pensant que les cours seront alors moins difficiles. Certains parents ne veulent pas infliger cette situation d'échec à leur enfant, même quand les équipes ont mis en place des aménagements raisonnables et même quand elles insistent pour que l'enfant reste dans la filière immersive. S'il y avait une meilleure communication et si on arrêta de répéter sans cesse l'idée obsolète que les enfants qui ont des troubles de l'apprentissage ne peuvent pas bénéficier de l'immersion, les parents réfléchiraient plus sérieusement avant de retirer leur enfant du programme.

D'autre part, le volet portant sur la formation des logopèdes n'est pas encore suffisamment développé. Il va cependant bientôt l'être, puisque Pauline van der Straten, logopède et chercheuse à l'ULB, est en train de créer une formation sur la question du bénéfice de l'enseignement bilingue pour les enfants qui ont des troubles de l'apprentissage.

En tant que parent, si un logopède vous dit que le néerlandais est de trop pour votre enfant, vous n'allez pas le contredire. Pourtant, il est largement démontré qu'il a tort. De même, si des équipes pédagogiques disent parfois à des parents que leur enfant serait mieux dans la filière francophone, ce n'est pas par volonté de trier les élèves pour obtenir de meilleurs résultats au CEB ou au CESS. C'est tout simplement parce que le message selon lequel le bilinguisme ajoute une difficulté aux élèves a été assimilé depuis longtemps. Or, mieux vaut un élève dyslexique bilingue qu'un élève dyslexique monolingue.

Une récente étude prouve d'ailleurs qu'il n'y a pas de différence entre les filières. Dans cette étude, la même prévalence d'enfants à besoins spécifiques a été observée dans l'échantillon d'élèves en immersion et dans l'échantillon d'élèves en filière francophone, à savoir 3 %.

Tout cela pour vous dire qu'il n'y a pas d'a priori négatif à avoir sur l'immersion pour des élèves ayant des troubles d'apprentissage. J'ajouterai que plus l'immersion commence tôt, mieux c'est. J'insiste sur ce point. En commençant précocement l'enseignement bilingue à l'école, nous pourrions détecter plus tôt les difficultés éventuelles d'apprentissage dans l'une et l'autre langue, ce qui permettra de mettre plus rapidement les aménagements raisonnables en route. C'est un argument essentiel en faveur de l'immersion précoce.

Il est évident qu'il ne faut pas opposer filières et pratiques immersives. Monsieur Kerckhofs, vous avez proposé à plusieurs reprises de généraliser l'immersion et de donner 20 % des cours dans la langue immersive, et ce, dans toutes les filières. Je ne suis pas tout à fait d'accord avec votre position. Toutefois, vous avez été entendu puisqu'un des décrets votés au mois de juillet dernier permet d'enseigner une seconde langue sous la forme immersive, dans le cadre du PECA ou de l'éducation physique.

En tant que mouvement qui promeut l'apprentissage multilingue, nous encourageons ce type de démarche. Nous ne voulons pas donner une priorité à l'immersion, mais affirmer que l'immersion est une filière qui fonctionne, qui donne des résultats, qui devrait bénéficier à plus d'enfants, être plus accessible, être mieux connue et reconnue. Toutefois, dans les autres options, il serait heureux que l'apprentissage des langues soit plus actif, plus immersif.

Nous ne devons donc pas opposer immersion et pratiques immersives. D'ailleurs, nous observons des résultats positifs de pratiques immersives dans des cours de seconde langue. L'Athénée royal de Koekelberg a mené une expérience pilote voici un an: un cours de seconde langue a été donné sous la forme immersive. Nous notons 75 % de réussite au CE1D pour les élèves de la filière néerlandophone, contre 60 % pour ceux de la filière francophone, dans laquelle le cours de langue était donné de manière «classique», peu proactive. La pratique immersive est donc à encourager dans toutes les filières. Cependant, dans un contexte de pénurie, la question reste très délicate.

Je terminerai par votre question relative à l'enseignement qualifiant. Pourquoi n'existe-t-il pas de filière immersive dans ce type d'enseignement? Je vous retourne la question. Le décret est ainsi fait qu'il permet le développement de filières immersives dans toutes les formes d'enseignement. Il y a eu plusieurs tentatives pour lancer l'immersion dans l'enseignement qualifiant, mais elles n'ont pas abouti et ces initiatives ont été arrêtées après quelques années. La raison principale de cet échec est la raison pour laquelle vous vous êtes penchés sur une réforme ambitieuse de l'enseignement qualifiant, qui est encore et toujours malheureusement un enseignement de relégation. Les enfants qui arrivent dans cet enseignement sont en effet déjà tellement en perdition que l'apprentissage de plusieurs langues est le cadet de leurs soucis, non pas parce qu'ils n'en seraient pas capables, mais parce qu'ils ont tellement entendu qu'ils ne sont plus capables de rien!

Le manque de motivation de ces élèves est un des éléments mis en avant par les équipes des écoles d'enseignement technique et professionnel. Elles ont expérimenté la filière immersive et ont dû faire marche arrière après quelques années, faute d'intérêt des parents et des élèves et faute de professeurs étant donné la connotation très négative de l'enseignement qualifiant. Un enseignant de langues a actuellement l'embarras du choix et une école «poubelle» – le terme n'est pas de moi – ne l'intéresse pas. Évidemment, l'enseignant n'ira pas s'inscrire dans cette école-là, mais choisira plutôt une école mieux connotée.

Si, après la relégation vers l'enseignement qualifiant, la situation de l'élève ne s'améliore pas, il peut arriver que ce dernier soit relégué vers l'enseignement spécialisé. Or, la place de l'apprentissage des langues dans l'enseignement spécialisé est un point d'attention tout particulier à la fois pour le développement d'un enseignement francophone plus inclusif et pour le décloisonnement de l'enseignement spécialisé et la mise en œuvre du tronc commun. Je m'éloigne quelque peu du sujet qui nous occupe, mais cet enjeu est lié à l'immersion.

Finalement, la difficulté est la suivante: ouvrir l'apprentissage des langues de manière très large dans l'enseignement francophone, à tous les élèves, bouscule la vision d'un enseignement francophone monolingue. Cette vision est bien ancrée et nous plaçons justement pour une révolution copernicienne des mentalités, dans le monde politique et dans les écoles. Nous plaçons pour un décloisonnement de l'apprentissage des langues: on ne doit pas mettre le français d'un côté et les langues de l'autre. Il faut avoir une vision globale pour améliorer les deux volets de manière croisée, car l'un renforce l'autre.

J'en viens au certificat développé par la Haute École Francisco Ferrer. Nous avons bien évidemment des contacts très étroits avec elle qui a été la première à nous soutenir véritablement et à alimenter nos réflexions sur le développement de la formation initiale des enseignants. Bien sûr, il faudrait que cette formation proposée à la HEFF soit plus accessible. Je ne suis pas sûr qu'il soit opportun de la décentraliser, car elle est déjà située à Bruxelles. En revanche, nous pourrions encourager les autres hautes écoles à développer des certifications de type, à défaut de développer, pour le moment, une offre d'enseignement multilingue dans les cours eux-mêmes.

Le faible nombre de candidats est assez désolant. C'est le serpent qui se mord la queue: tant que l'enseignement des langues en primaire et en secondaire ne sera pas efficace et ouvert au plus grand nombre – pour autant qu'il y ait suffisamment de professeurs –, il n'y aura pas de candidats pour des filières linguistiques.

J'aborderai très brièvement la généralisation du néerlandais comme première deuxième langue. La question fait débat, mais nous y sommes globalement favorables, précisément dans l'idée d'augmenter la masse critique d'élèves qui, au sortir de leurs études secondaires, pourraient se diriger vers des études d'enseignement de langues germaniques et éventuellement prendre un module d'immersion pour travailler dans ce type d'enseignement. Toutefois, nous insistons encore sur le fait qu'il ne faut pas travailler par soustraction: il ne faut pas opposer le néerlandais à l'anglais ou encore à l'allemand. L'idée est que le néerlandais soit prévalent dans l'apprentissage de la deuxième langue, avec un système de langue majeure et de langue mineure, pour que tous les élèves, dès la première année d'apprentissage de la seconde langue, baignent dans les langues le plus tôt possible, tant à l'école qu'à la maison.

Les classes DASPA ont toute leur utilité. Il ne suffit pas aux enfants d'être plongés dans l'enseignement francophone pour en apprendre la langue. Nous n'avons jamais dit qu'il ne fallait pas un cours dans lequel les acquis du bain de langues sont solidifiés. Dans les filières d'immersion, il y a le bain de langues à travers l'apprentissage de matières dans une autre langue que le français et il y a les cours de seconde langue qui doivent correspondre majoritairement à la langue de l'immersion. Le cours de seconde langue permet de solidifier le bain de langues et d'y ajouter des bases grammaticales. L'idée du DASPA est la même: il donne aux enfants les bases du français pour que, dans le bain de langues qui est leur quotidien à l'école, ils puissent s'y retrouver et développer leur maîtrise. Quant à savoir si le DASPA est efficace, je n'ai pas la réponse. Toutefois, il n'y aurait pas autant de relégations si le dispositif fonctionnait de manière optimale.

Le décret «DASPA» lui-même induit un biais par rapport à l'immersion, puisqu'il indique clairement que les écoles d'immersion ne peuvent pas bénéficier de ce dispositif. Ses auteurs sont partis du principe que tous les enfants inscrits en immersion maîtrisent la langue française; or, ce n'est pas le cas. Cette exclusion de principe a pour conséquence que, pour les enfants qui ne maîtrisent pas bien le français, les parents choisiront des classes permettant cet accompagnement dans la langue française. De nouveau, c'est le serpent qui se mord la queue.

M. Erik Van den Haute. – La question de savoir si un accompagnement des parents est prévu dans l'enseignement en immersion a été posée. Lorsque nous avons inscrit nos enfants dans une école en immersion, une réunion d'information a eu lieu et tous les parents voulaient savoir s'ils devaient connaître le néerlandais ou s'ils devaient recevoir un accompagnement particulier. La réponse a été simple et claire: il ne faut pas connaître le néerlandais pour pouvoir inscrire son enfant en immersion et il n'y a pas d'accompagnement particulier requis. Pour être complet, il faut préciser qu'il s'agissait d'une école avec immersion précoce où l'enfant commençait dès la troisième maternelle. Je suis bien conscient que cela peut jouer un rôle et que la réponse aurait probablement été différente si l'immersion avait été plus tardive, avec des enjeux autres.

Le développement des stages et des activités culturelles et sportives en dehors du cadre scolaire est une bonne idée. L'UPIN soutient entièrement cette proposition. Il faut toutefois veiller à ne pas déplacer l'apprentissage par une pratique immersive de l'école vers une zone en dehors de l'école. En effet, dans un certain nombre de milieux défavorisés, lorsque les choses ne se font pas à l'école, elles ne se font tout simplement pas. L'école offre des garanties et donne la possibilité à tous de bénéficier de cela. Par ailleurs, il faut être attentif au fait que certains stages de néerlandais, d'anglais ou de sport peuvent avoir un coût relativement élevé. Il ne faut pas non plus oublier que la réforme des rythmes scolaires complique la situation. En effet, il ne sera pas simple de faire des stages ou activités sportives ou culturelles dans d'autres langues alors qu'il y a une désynchronisation complète des rythmes scolaires. À mon sens, il ne faut surtout pas laisser le monopole à ce qui se passe en dehors de l'école, mais l'école doit pouvoir aussi investir ce champ de travail.

Mme Véronique de Thier. – Je clarifie mon propos concernant le bain linguistique dans le cadre des activités extrascolaires: la FAPEO considère qu'il doit être gratuit et organisé dans l'école pour bénéficier à tous.

25 Annexe 10

10 Auditions du mercredi 8 novembre 2023: le DGDE et le CELV

10.1 Audition de Mme Karine Dekeukelaere, représentante du Centre européen pour les langues vivantes (CELV)

Mme Karine GrazGraz. – Je suis ici en tant que représentante de CELV qui se trouve à Graz, en Autriche, mais je suis aussi inspectrice honoraire et, avant tout, enseignante. On m’a demandé de parler ici du CELV et de l’enseignement en immersion.

J’ai listé l’ensemble des points que vous avez sûrement entendus et réentendus concernant l’immersion en Fédération Wallonie-Bruxelles. Dans le cadre de mes fonctions au SGI, j’ai eu l’occasion, à maintes reprises, d’évaluer comment l’immersion était organisée dans diverses écoles. Nous constatons tous qu’il y a un très grand enthousiasme pour l’immersion, justifié parce qu’elle stimule les facultés cognitives de l’apprenant tout en augmentant son autonomie au cours de l’apprentissage.

Mais l’immersion repose sur un dévouement extrême de la part des enseignants qui doivent travailler dans un contexte matériel et structurel très inconfortable, notamment du fait de l’absence de référentiels et de manuels propres à l’immersion. Cette situation peut engendrer de grosses difficultés pour les enseignants et démontre le besoin de formations généralisées spécifiques à l’immersion. C’est là que le CELV peut apporter son soutien. Par ailleurs, nous constatons un problème de recrutement et de pérennisation des profils adéquats, de même qu’une absence de reconnaissance de la formation en immersion et des efforts consentis par les élèves et leurs parents. *Last but not least*, nous faisons face à une vision erronée de l’enseignement en immersion, qui serait élitiste.

Je vais repréciser le contexte historique global en Fédération Wallonie-Bruxelles et en Belgique, dans lequel s’inscrit le CELV. La Belgique, en tant qu’État, est membre du Conseil de l’Europe, qui se trouve à Strasbourg. Le rôle de ce dernier est de défendre les droits de l’homme et de chercher des solutions aux problèmes de société. Il tente de développer et de garantir la stabilité démocratique en Europe et de garantir une mise en valeur de l’identité culturelle de l’Europe.

Le CELV a pour mission d’encourager l’excellence et l’innovation dans l’enseignement des langues et d’aider l’ensemble des citoyens européens à apprendre ces langues de la manière la plus efficace possible. Le CELV soutient également les TIC et les classes multilingues et multiculturelles. Ces principes, le Conseil de l’Europe y est très attaché.

La Belgique, en tant qu’État, est membre du CELV depuis juillet 2021. Le CELV est une institution du Conseil de l’Europe qui travaille en collaboration avec la Commission européenne, qui soutient financièrement de nombreux projets. En Belgique, depuis 2016, je suis désignée comme coordonnatrice locale pour la Fédération Wallonie-Bruxelles auprès du CELV, en collaboration avec la DRI. C’est à la demande de cette dernière qu’un appui – moi, en l’occurrence – ayant une connaissance pédagogique de toutes les thématiques abordées a été désigné. Mon rôle est de soutenir le travail de la DRI.

Nous avons ainsi été en mesure d’organiser des modules de formation pour la Belgique. Il est important de préciser que le CELV ne soutient que des États membres, pas des Communautés. Nous devons donc travailler en coopération, ce qui est une grande richesse. Nous avons organisé des modules de formation RELANG au CECR, lequel définit un ensemble de descripteurs permettant d’établir les niveaux de compétence des personnes qui y adhèrent.

Outre les modules de formation destinés aux équipes éducatives, nous avons aussi organisé de nombreux modules de formation de soutien aux classes multilingues et multiculturelles, et ce, à de nombreuses reprises. Le dernier module de formation organisé remonte au mois dernier. La Fédération Wallonie-Bruxelles en a organisé un, de même que la Communauté flamande. Chaque fois, des membres des autres Communautés sont présents à nos modules de formation.

Avant 2021, c’est-à-dire l’année d’affiliation de la Belgique au CELV, nous pouvions organiser ces modules de formation grâce à notre affiliation au Conseil de l’Europe. Cependant, nos demandes étaient parfois refusées. Il était donc important que nous puissions nous affilier au CELV pour que chacune de nos demandes soit acceptée. Cela implique que les trois Communautés doivent collaborer. Cela nous permet non seulement de réorganiser les modules de formation dont je vous ai parlé, mais aussi de multiplier les modules de formation et de collaborer avec les autres Communautés en vue de prendre des décisions. Nous collaborons surtout avec la Communauté flamande. Nous travaillons aussi avec la

Communauté germanophone, mais ses membres sont nettement moins nombreux. Nous leur ouvrons tous nos modules de formation pour qu'ils puissent y envoyer des experts et des participants.

Le coût de ces modules de formation est approximativement de 56 000 euros. Sur la base d'une clé de répartition fixée par l'Union européenne, la Communauté flamande fournit la plus grande partie de ce budget. La Fédération Wallonie-Bruxelles en supporte à peu près 40 %.

Concernant le contexte en Fédération Wallonie-Bruxelles, la Journée européenne des langues se tient à la fin du mois de septembre. Elle remporte toujours un succès énorme auprès des équipes éducatives des différentes écoles, à tel point que nous ne pouvons pas répondre favorablement à toutes les demandes introduites.

J'ai été désignée comme membre représentant de la Fédération Wallonie-Bruxelles au Comité de direction du CELV. J'ai une collègue flamande et nous nous concertons pour accorder nos violons lors des réunions à Graz.

J'ai également été désignée comme Autorité nationale de nomination en 2021. Je vais avoir un nouveau collègue qui représentera la Communauté flamande. Nous devrons travailler en étroite collaboration pour définir nos besoins en formation et en conseils. Bien que la Communauté flamande fournisse la plus grande partie du budget et prétende à la plus grande offre, un équilibre est garanti grâce à notre collaboration.

Grâce à notre affiliation au CELV, nous avons aussi la possibilité d'organiser des formations relatives à la langue de scolarisation et aux TIC au service de l'apprentissage des langues. Nous pouvons aussi envoyer des experts à Graz, afin qu'ils participent à des groupes de travail. Ceux-ci portent sur des thématiques bien spécifiques et s'attellent à la création de différents outils, qui pourront ensuite être diffusés auprès de tous les États membres. Nous pouvons aussi bénéficier de la consultance des experts du CELV sur des sujets spécifiques.

Bref, nous bénéficions d'offres ciblées adressées aux formateurs d'enseignants, aux enseignants, aux conseillers pédagogiques – cellules de soutien et d'accompagnement en Fédération Wallonie-Bruxelles –, aux coordonnateurs de langues et aux membres du SGI. C'est valable pour tous les réseaux.

Nous avons déjà eu la possibilité d'organiser à deux reprises des modules de formation à l'approche EMILE. Nous doublons presque à chaque fois le nombre de participants autorisés, et ce, grâce à la bonne volonté des experts et des formateurs. Ces modules de formation ont un succès fou. C'est pourquoi nous avons introduit une demande pour pouvoir réorganiser ce module au printemps prochain. Nous y inviterons les membres des équipes éducatives des autres Communautés également.

Nous avons aussi eu l'opportunité d'organiser des modules de formation pour la langue de scolarisation dans les différentes disciplines, qui ne sont pas propres à l'apprentissage des langues étrangères, ainsi que pour la création d'environnements favorables à l'apprentissage des langues vivantes.

La Communauté flamande vient d'introduire une demande pour organiser un module de formation spécifique à la langue au travail. Si elle a l'occasion de l'organiser, nous pourrions y envoyer des participants intéressés.

Le CELV propose aussi une plateforme d'échange d'informations et de bonnes pratiques, ainsi que des formations en ligne.

Pour chaque module de formation, nous devons rechercher les professionnels ayant le profil adéquat et adapté à chacune des Communautés, à chacun des réseaux, à chaque niveau d'enseignement, mais surtout à chaque institution scolaire ou académique. Cela signifie que nous nous adressons aussi aux universités et aux hautes écoles à vocation pédagogique, plus spécialement en FLE ou en apprentissage de langues modernes.

Nous devons faire preuve de beaucoup de flexibilité et d'adaptabilité. Nous nous y prenons des mois à l'avance. Il peut arriver que des grèves se déroulent concomitamment à un module de formation. Face à ce type de situation, il est nécessaire de se montrer constamment flexible.

10.2 Audition de M. Soläyman Laqdim, délégué général aux droits de l'enfant (DGDE)

M. Soläyman Laqdim. – Mesdames les Députées, Messieurs les Députés, je vous remercie de m’inviter à discuter de l’enseignement en immersion, un sujet important, surtout dans un pays comme le nôtre où 60 % de la population est néerlandophone et une moindre proportion est germanophone. De plus, nous sommes tous d’accord pour dire que l’acquisition de l’anglais dans un contexte de mondialisation est un atout indéniable.

Plusieurs modèles éducatifs et pédagogiques cohabitent en Belgique. Dans l’enseignement traditionnel, l’apprentissage des langues est relativement limité et permet difficilement d’atteindre le bilinguisme. Malgré tout, certains élèves y parviennent. Une autre possibilité est de suivre l’enseignement organisé par la Communauté flamande ou la Communauté germanophone ou encore de fréquenter l’enseignement en immersion organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Ce dernier se distingue des autres à deux égards. Premièrement, l’école n’est pas seulement un lieu de transmission du savoir, mais un endroit où l’on apprend à s’émanciper et à développer un esprit critique. L’école est un agent de socialisation important. Certains parents souhaitent que leur enfant devienne bilingue tout en conservant leur identité francophone. L’immersion organisée par la Fédération Wallonie-Bruxelles permet précisément de conserver cette identité francophone en apprenant une autre langue. Deuxièmement, lorsque les parents ne sont pas eux-mêmes bilingues, mais qu’ils ont ce projet pour leur enfant, le scolariser dans l’enseignement francophone est plus simple que de le faire dans l’enseignement organisé par la Communauté flamande.

Suivre un enseignement en immersion présente des avantages et des inconvénients. D’une part, les élèves ont tendance à y développer des capacités de concentration, d’adaptation et une organisation plus méticuleuse de leur travail. En effet, ils doivent naviguer entre deux «logiciels» différents et sont confrontés à des professeurs d’horizons différents. Prenons l’exemple de l’immersion en néerlandais: les professeurs peuvent provenir de différentes régions de Flandre voire des Pays-Bas, ce qui permet à l’enfant de se familiariser à différents accents. Par la suite, avoir suivi cette trajectoire favorisera la recherche d’emploi, ce qui est loin d’être négligeable.

L’une des critiques formulées à l’encontre de l’enseignement en immersion est la crainte de lacunes dans les apprentissages. Lorsqu’on lit la littérature à ce sujet, que j’ai brièvement parcourue, on se rend compte, grâce à des coups de sonde effectués notamment lors des épreuves certificatives, que les résultats sont meilleurs dans les écoles qui organisent l’immersion que dans les écoles traditionnelles, avec un taux de réussite supérieur d’environ 5 à 6 %. C’est pourquoi je ne suis pas tout à fait d’accord avec l’affirmation selon laquelle l’immersion engendrerait différentes lacunes.

Cependant, ce type d’enseignement semble ne pas convenir à tous les élèves. Aujourd’hui, en Fédération Wallonie-Bruxelles, on compte environ 950 000 élèves âgés de moins de 18 ans dont environ 7 à 10 %, soit un élève sur dix, présentent des troubles de l’apprentissage ou des troubles de l’attention – dyscalculie, dysorthographe, dyslexie, etc. Vraisemblablement, l’enseignement en immersion est plus compliqué pour ces jeunes. Cela ne veut pas dire qu’il faut renoncer à l’organiser, mais que nous devons le penser différemment si nous le mettons en œuvre.

Concernant les points négatifs, la charge de travail des élèves en immersion est assez importante et nécessite un suivi conséquent des parents. J’ai hâte d’en savoir plus, car j’ai entendu certains experts affirmer que l’enseignement en immersion n’était pas élitiste. Tant mieux. Ce type d’enseignement est généralement organisé dans les filières générales, alors qu’il pourrait donner un second souffle à toutes les filières de l’enseignement qualifiant. Il convient d’être attentif à cet élément.

Par ailleurs, quand j’observe les profils socio-économiques des élèves en immersion, ils sont issus de milieux assez privilégiés. Madame Dekeukelaere, vous semblez dire le contraire; il est donc intéressant que nous dialoguions à ce sujet. Selon moi, l’un des grands défis de l’enseignement en immersion est de le rendre plus accessible à un public plus large, car c’est un modèle intéressant, qui permet d’émanciper les élèves et de leur faire apprendre une autre langue de manière tout à fait naturelle. Je retiens comme point négatif cette surcharge de travail, qui engendre davantage de fatigue et de stress pour les enfants et réduit parfois le temps qu’ils consacrent aux activités ou aux loisirs. Il faut trouver un bon équilibre entre ces deux éléments.

La filière immersive est un bon modèle, organisé aujourd’hui par 3 % des écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Nous pourrions la développer davantage et mener une vraie politique de programmation. Tous les territoires devraient dès lors être correctement couverts, pour que les parents qui le souhaitent puissent y accéder. La répartition géographique des écoles qui proposent l’enseignement en immersion montre qu’elles sont peu nombreuses dans la province de Luxembourg

et dans notre capitale. C'est paradoxal, étant donné que Bruxelles se veut être une Région et une ville bilingues. Cette situation s'explique partiellement par le fait que le territoire bruxellois compte des établissements dépendant de la Communauté flamande, offrant ainsi une alternative pour l'apprentissage des langues.

J'insiste sur l'importance du projet pédagogique de ces écoles. Certains établissements ont en effet développé un projet d'immersion par défaut. En manque d'élèves, elles l'ont fait pour relancer une dynamique et augmenter le nombre d'inscriptions. J'attire l'attention sur le fait qu'une filière d'immersion doit être un projet solide, porté par toute l'équipe éducative.

Actuellement, il est difficile pour ces écoles de recruter des professeurs locuteurs natifs. Comme toutes les réformes, le Pacte pour un enseignement d'excellence et la réforme des rythmes scolaires, que je soutiens, ont eu des effets collatéraux. L'un de ces effets est que notre Fédération n'est plus alignée avec le Nord du pays. Les professeurs néerlandophones, qui assurent 70 % des cours en immersion, ont parfois des enfants scolarisés en Flandre, dont les congés sont désormais différents des nôtres. Ces professeurs sont donc moins enclins à enseigner dans les établissements francophones. Par ailleurs, une pénurie d'enseignants dans ces matières existait déjà avant la réforme des rythmes scolaires. C'est pourquoi nous devons mener une réflexion sur la revalorisation du statut d'enseignant et développer une politique de recrutement prospective.

En conclusion, l'enseignement en immersion est une alternative intéressante. Toutefois, elle ne convient pas à tous les enfants. Nous pourrions également la développer en dehors de l'enseignement général. Nous devons mener une vraie politique de recrutement et être attentifs à ne pas creuser les inégalités dans notre enseignement. En effet, la Belgique francophone détient un triste record: notre enseignement est l'un des plus inégalitaires des pays de l'OCDE, c'est-à-dire des pays industrialisés. Tâchons donc d'imaginer un enseignement en immersion inclusif.

10.3 Échange de vues

Mme Mathilde Vandenborgh (Les Engagés). – Madame Dekeukelaere, vous évoquez les difficultés liées à l'absence de référentiel et l'apprentissage spécifique pour les enseignants de l'enseignement en immersion. Cherchez-vous à solutionner ces points en priorité pour soutenir l'apprentissage des langues dans les écoles? Avez-vous d'autres objectifs?

Vous évoquez également l'absence de reconnaissance et un éventuel certificat ou une annexe au CEB, CE1D ou CESS notamment. Cette dernière attesterait de l'immersion et permettrait de répondre dans la seconde langue aux épreuves certificatives. Qu'en pensez-vous? Par ailleurs, la traduction du référentiel de la Fédération Wallonie-Bruxelles serait-elle suffisante ou faudrait-il prévoir un référentiel, voire une annexe au référentiel spécifique pour l'immersion?

S'agissant des futurs enseignants, vous proposez une offre ciblée en cours de carrière. Que pensez-vous du master à dominante linguistique qui a été proposé dans la RFIE portée par le décret de l'ancien ministre de l'Enseignement supérieur, Jean-Claude Marcourt, puis supprimé dans la version de la ministre Glatigny? Nous avons rencontré le responsable de la Haute École Galilée qui propose une formation spécifique. Il préconise d'intégrer ce module spécifique dans la FIE répartie sur quatre ans pour que chaque étudiant acquière ce bagage. Que pensez-vous de cette proposition?

Avez-vous des outils pédagogiques qui pourraient soutenir ou inspirer les enseignants dans le cadre de l'apprentissage en immersion? Il est ressorti des auditions précédentes que certains ont des outils, mais ceux-ci ne sont pas toujours partagés. En d'autres termes, disposez-vous d'outils spécifiques pour le développement de l'immersion dans les écoles qui souhaiteraient se lancer dans ce projet?

Avez-vous entendu parler de l'expérience canadienne décrite par la ministre cette semaine? Elle a ainsi évoqué une technique différente pour favoriser l'apprentissage des langues dans un cadre scolaire. Que pensez-vous de cette méthode? Quels en sont les avantages et les inconvénients? Serait-elle transposable à la Fédération Wallonie-Bruxelles? Par ailleurs, quel regard portez-vous sur la double immersion et sur les projets pilotes y afférents organisés à Anvaing et à Bruxelles?

Monsieur Laqdim, je vous invite à relire le compte-rendu de l'ensemble des auditions que nous avons déjà conduites à propos de l'immersion linguistique. En effet, études à l'appui, les académiques et chercheurs que nous avons entendus ont démontré que les élèves présentant des difficultés d'apprentissage comme la dyslexie ou la dysphasie bénéficient d'outils supplémentaires et ne sont donc pas freinés dans leur cursus. Il a également été démontré que l'immersion favorise

une meilleure maîtrise de la langue, mais aussi certaines aptitudes cognitives, notamment en mathématiques. Dès lors, étant donné l'intérêt manifeste de cette approche, ne devrions-nous pas plutôt la développer au maximum?

Vous avez aussi évoqué un certain public privilégié. Nous avons auditionné des directeurs et des enseignants qui ont remis en question l'existence de ce dernier, du moins dans l'enseignement primaire. Toutefois, l'enseignement secondaire et l'enseignement qualifiant pourraient effectivement faire l'objet d'un débat supplémentaire. Les auditions nous ont également appris que les écoles ne choisissent pas d'organiser un enseignement en immersion uniquement pour tenter d'attirer un plus grand nombre d'élèves. Elles seraient même une minorité dans ce cas. C'est important d'en tenir compte. Les directions et les enseignants disent d'ailleurs souvent que l'immersion n'est pas valorisée. Dès lors, comment pourrions-nous valoriser ce type d'apprentissage?

Mme Fatima Ahallouch (PS). – Madame Dekeukelaere, je souhaiterais aborder l'accompagnement des formateurs d'enseignants: comment développer ce lien avec les futurs enseignants? L'immersion est souvent examinée sous le prisme de l'enseignement des langues. Or, il ne s'agit pas seulement de l'enseignement de la langue, mais aussi de l'apprentissage par le biais d'une autre langue. Avez-vous des liens avec les hautes écoles, comme la HEFF qui propose une formation particulière en immersion?

Monsieur Laqdim, vous avez parlé de l'indice socioéconomique élevé pour les écoles qui proposent une filière en immersion linguistique. Une école à implantations multiples peut avoir plusieurs indices socioéconomiques. Toutefois, pour les sites où elle organise l'immersion, cet indice est beaucoup plus élevé. Je sais que vous défendez l'accès à l'enseignement pour tous les enfants, en particulier pour ceux qui sont en difficulté. Comment lutter contre les inégalités d'accès, étant donné la présence de ce biais?

Peut-il y avoir des moments d'errance dans le parcours scolaire? Un élève qui quitte la filière en immersion ne peut *a priori* pas la réintégrer. Il y a des contraintes administratives. J'ai entendu des témoignages de parents qui avaient sorti leur enfant de l'immersion pendant un an, pour qu'il s'essaie à d'autres matières, et qui avaient découvert, à leur grande surprise, qu'ils ne pouvaient plus le réinscrire dans la filière en immersion. Comment contourner ces contraintes administratives?

Madame Dekeukelaere, êtes-vous favorable au fait de faire une distinction pour le CEB, selon qu'il est délivré pour une filière en immersion ou pour une filière traditionnelle? Le principe du CEB n'est-il pas de fournir un document commun à tous les enfants? À partir de quel moment cette distinction est-elle permise? Ne doit-elle concerner que les élèves qui auraient suivi l'ensemble du cursus en immersion?

Dans un contexte de pénurie d'enseignants, s'agit-il de privilégier l'accès aux langues pour tous, dans la mesure de ce qui est possible matériellement, ou faut-il tenter de développer l'immersion? Où faut-il concentrer les moyens, sachant que l'ambition est de voir les enfants et les jeunes maîtriser davantage une autre langue?

M. Jean-Pierre Kerckhofs (PTB). – Madame Dekeukelaere, vous avez dit que la Belgique est membre du CELV depuis juillet 2021. C'est très récent; vous me l'apprenez. Si j'ai bien compris, le CELV fait partie du Conseil de l'Europe. La Belgique est donc membre de ce dernier depuis longtemps, mais ne participe au CELV que depuis juillet 2021. Pourquoi a-t-elle finalement franchi le pas?

Vous avez dit que, dans un premier temps, nous avons été forcés à la collaboration avec la Communauté flamande et que cela se passait très bien. C'est une très bonne nouvelle; cela montre qu'une collaboration efficace entre les Communautés est tout à fait possible en Belgique. Ne pourrait-on encore mieux coopérer dans la formation des enseignants? Je prends l'exemple d'une haute école francophone et d'une haute école néerlandophone qui collaborent dans une formation commune des enseignants en langues. Si c'est une excellente initiative, elle est toutefois fort isolée. Ne pourrait-on pas la booster grâce à une meilleure collaboration, notamment avec la Communauté flamande?

Vous avez parlé de la Journée des langues. J'en ai déjà entendu parler. Pourriez-vous nous en dire un peu plus? C'est un événement suivi dans les écoles. Comment est-ce conçu? J'imagine que cela ne concerne pas uniquement l'enseignement en immersion.

Vous avez affirmé qu'il est erroné de considérer l'enseignement en immersion comme élitiste. Actuellement, cela concerne davantage des jeunes issus de milieux plus favorisés. Il est difficile de le nier; les faits semblent le démontrer.

Vous voulez peut-être dire que cela pourrait éventuellement ne pas être le cas. Quel est votre point de vue? Comment développer cette pratique, par exemple dans l'enseignement qualifiant?

Monsieur Laqdim, vous regrettez que l'enseignement en immersion soit essentiellement présent dans l'enseignement général et dans certains types d'écoles. Vous aimeriez aller au-delà, en évoquant spécifiquement l'enseignement qualifiant. C'est certainement un objectif à viser. Comment voyez-vous les choses? Ne faudrait-il pas élargir le spectre avec une politique de programmation plus volontariste, de la part des pouvoirs publics par exemple? L'enseignement qualifiant rencontre beaucoup plus de problèmes que l'enseignement en général. Les pouvoirs organisateurs, publics ou privés, auraient sans doute du mal à gérer ce qu'ils ressentiraient comme une difficulté supplémentaire.

Ne faudrait-il pas adopter une politique volontariste plus globale pour généraliser l'enseignement en immersion dans l'enseignement qualifiant, ou tous cas pour y tenter des expériences?

Plusieurs intervenants ont rappelé qu'il existait différentes méthodes pour enseigner les langues, parmi lesquelles l'immersion. Tout le monde s'accorde pour dire qu'elle n'est pas la seule. Quelle est votre évaluation à cet égard? Monsieur Laqdim, vous sembleriez dire que l'enseignement traditionnel des langues débouche sur de moins bons résultats que l'enseignement par immersion. *A priori*, cela semble assez logique. Madame Dekeukelaere, vous qui disposez d'une expertise professionnelle et vous-même, Monsieur Laqdim, comment voyez-vous les choses?

Madame Dekeukelaere, puisque vous représentez le CELV, vous me donnez l'opportunité de vous interroger sur les expériences menées dans d'autres pays européens. En effet, la Belgique n'est pas le seul pays à pratiquer l'enseignement en immersion. Peut-on en tirer des conclusions positives ou devraient-elles *a contrario* nous inciter à la prudence? Globalement, quelle est la situation de l'enseignement en immersion en Europe?

Monsieur Laqdim, vous avez évoqué la problématique du recrutement. Effectivement, nous connaissons des difficultés de recrutement liées à la réforme des rythmes scolaires et à l'allongement des congés. Votre explication me semble tout à fait justifiée. Toutefois, comme l'avez précisé, le problème de recrutement existait déjà auparavant et est donc bien plus prégnant. La différence barémique entre l'enseignement francophone et néerlandophone joue un rôle central. Un enseignant néerlandophone doit être vraiment motivé pour enseigner dans l'autre Communauté en sachant qu'il y gagnera moins que dans la sienne. La question des barèmes doit être prise en compte si l'on souhaite recruter davantage d'enseignants néerlandophones. Quelle est votre position à ce sujet, ainsi que la vôtre, Madame Dekeukelaere?

M. Nicolas Janssen (MR). – Je vous remercie, Madame et Monsieur, pour vos interventions passionnantes et notamment pour la formule de l'immersion inclusive, que j'ai trouvée particulièrement inspirante. Je vous interrogerai donc sur cette notion. Madame Dekeukelaere, vous avez indiqué que l'immersion est considérée comme élitiste, alors que ce n'est pas le cas. Comment changer cette image de l'immersion? Quelles sont vos recommandations?

Monsieur Laqdim, vous avez pointé différents défis à relever pour rendre l'immersion plus accessible. Selon vous, pourquoi certaines familles pensent-elles que l'immersion n'est pas adaptée à leur enfant? Pensez-vous que c'est le message véhiculé par les écoles qui effraie ces familles? Serait-ce intentionnel de la part de certaines écoles qui feraient ainsi une sorte de sélection masquée et qui découragent les familles? Quel travail entreprendre auprès des familles pour changer l'image actuelle de l'immersion et la rendre plus accessible?

Enfin, le sujet de l'immersion dans l'enseignement qualifiant a été abordé plusieurs fois lors des auditions. Quels sont vos conseils et recommandations pour renforcer le développement de l'immersion dans cette filière?

M. Michele Di Mattia (PS). – Je tiens à vous remercier tous les deux et particulièrement vous, M. Laqdim, car votre présence dans une réunion sur l'immersion est un signal important. En effet, ce n'est pas sur ce sujet-là que l'on vous attend généralement. Je ne voudrais pas que l'on se méprenne, mais je n'ai pas entendu dans vos propos, ni dans ceux des orateurs qui défendent des points de vue un peu différents et que nous avons auditionnés les semaines précédentes que l'enseignement en immersion n'est pas un enseignement élitiste, car il l'est. Il pourrait ne pas l'être, mais, pour le moment, dans la mesure où il concerne une infime minorité d'enfants, cela reste une offre réservée à des enfants issus d'une classe moyenne supérieure. Ce n'est pas une critique, mais un constat. Malheureusement, des formes d'inégalités perdurent à l'école, notamment – même si pas seulement – en Belgique francophone. Le défi qui consiste à faire passer une offre qui touche actuellement entre 2,5 et 3 % de la population à une offre qui toucherait 70 à 80 % de la population n'est pas gagné d'avance!

Madame Dekeukelaere, vous êtes représentante auprès du CELV, qui est une institution européenne. Les institutions européennes n'ont pas seulement pour objectif le développement de l'apprentissage des langues, elles gèrent aussi des programmes de mobilité comme «Erasmus». Quel est le lien entre ces différents programmes?

Certains de mes collègues ont évoqué la situation ailleurs en Europe ou au Québec; notre ministre de l'Éducation en revient d'ailleurs. Pour le dire autrement, existe-t-il, entre une offre classique et une offre en immersion, des jalons intermédiaires qui pourraient s'avérer utiles?

J'en viens à une question très particulière sur laquelle je voudrais vous entendre. Je vous ai parlé du modèle de mobilité s'adressant à des élèves sortant de l'enseignement secondaire ou qui sont au début de leur cursus dans l'enseignement supérieur. Dans l'enseignement secondaire, il existe aussi le programme EXPEDIS, qui propose des expériences linguistiques à l'étranger. Malheureusement, il est très peu utilisé. Pourrait-il constituer une piste à valoriser? En effet, il permettrait notamment de ne pas devoir recruter des *native speakers* et de ne pas faire d'énormes efforts y compris budgétaires pour avoir un niveau de formation, mais plutôt de favoriser des stages ou des expériences à l'étranger. Ce genre de piste existe-t-il ailleurs en Europe? La question s'adresse plutôt au CELV. Cependant, Monsieur Laqdim, si vous avez un avis à ce propos, il nous intéresse également.

Je voudrais aussi revenir rapidement sur deux points. Vous avez parlé des troubles cognitifs et d'apprentissage et du petit dixième de la population concerné. Quel est votre avis à tous à ce sujet?

Par ailleurs, sur l'enseignement qualifiant, je voudrais aller plus loin que les propos qui ont été tenus dans cette salle aujourd'hui. On y a en effet entendu, lors de précédentes auditions, des personnes nous dire que ceux qui pensaient pouvoir introduire le débat de l'immersion des langues dans ce type d'enseignement se fourvoyaient sur toute la ligne. Nous avons pris cette remarque pour nous, mais elle a le mérite d'interpeller. Dans ce cadre précis, quels seraient, selon vous, les freins qui compliqueraient la tâche? Ma question est volontairement naïve.

Mme Marie Borsu (Ecolo). – Madame Dekeukelaere, pourriez-vous tout d'abord préciser les types d'attendus de l'enseignement en immersion en termes de reconnaissance?

Concernant l'élitisme et l'offre destinée au plus grand nombre, nous avons évoqué la charge de travail conséquente pour les parents, qui pourrait constituer un facteur d'inégalités. Pourriez-vous nous faire part de votre expérience à ce sujet?

J'aimerais également avoir votre avis au sujet des enfants souffrant de troubles d'apprentissage et suivant l'enseignement en immersion. Nous aurions tendance à penser que l'enseignement en immersion est davantage destiné à ces enfants. En effet, il est moins normatif que l'enseignement traditionnel, qui peut s'avérer extrêmement compliqué dans certains cas. L'apprentissage des langues dans l'enseignement en immersion est beaucoup plus naturel et direct que dans l'enseignement traditionnel. Nous aurions donc tendance à penser que cet enseignement est davantage destiné aux enfants souffrant de troubles d'apprentissage ou qu'il serait en tout cas plus efficace avec les profils de ce type.

Enfin, dans le cadre européen évoqué par M. Kerckhofs, quels types d'expériences pourraient être mises en avant dans l'enseignement qualifiant ou pour les enfants souffrant de troubles d'apprentissage? Quels seraient les stades intermédiaires entre l'enseignement en immersion et l'enseignement classique, dans lequel les élèves suivent quatre à cinq heures de néerlandais obligatoires par semaine pendant de très nombreuses années? Quels pourraient être les apports de l'enseignement en immersion à l'enseignement classique, afin de rendre la chose plus naturelle et dynamique et de faire en sorte que la plupart des enfants atteignent un certain nombre d'objectifs, dont celui d'être capable de s'exprimer dans l'autre langue?

Mme Karine Dekeukelaere. – En ce qui concerne le référentiel spécifique, il convient d'écouter les propositions des spécialistes pour soutenir les enseignants. Lorsque j'étais inspectrice, j'étais fréquemment désignée pour réaliser des missions dans le cadre du contrôle, dans les écoles, du niveau des études ou l'état des lieux de l'immersion dans le cadre de la mise en œuvre du Pacte pour un enseignement d'excellence. Les enseignants que j'ai rencontrés dans ce cadre m'ont tous fait part de leur souffrance et j'ai beaucoup d'empathie à leur égard. Bien sûr, de nombreux autres professeurs rencontrent des difficultés et je ne veux pas créer de hiérarchie. Mais ceux qui enseignent en immersion ont énormément de mérite. Ils sont trop peu soutenus alors qu'ils doivent tout réinventer en permanence.

Dans certains réseaux d'enseignement, des moments de rencontre permettent d'échanger des bonnes pratiques et du matériel. Cependant, d'aucuns estiment que cela se fait souvent à sens unique, ce qui a tendance à freiner certains enseignants. Par ailleurs, ces professeurs doivent souvent partager leur temps entre différents établissements, ce qui ne leur permet pas toujours de réutiliser le matériel qu'ils ont créé. Il faut garder à l'esprit que les enseignants dans l'immersion doivent se baser sur plusieurs manuels scolaires, car ceux qui sont écrits dans la langue cible ne sont pas forcément en adéquation avec nos référentiels. Cela engendre des coûts importants.

En définitive, je vous invite à prendre note de tout ce que les experts vous ont dit par rapport à la création d'un référentiel ou d'une annexe, car il s'agit là aussi d'une bonne idée. Les référentiels existent, mais leur traduction ne me semble pas nécessaire: ce n'est qu'un fragment de la solution à apporter au problème global.

Il ne faut pas hiérarchiser la reconnaissance de diplômes entre les élèves. Un CEB, un CESS ou un CE1D obtenu dans une filière sans immersion n'a pas moins de valeur. Pour reconnaître l'immersion et les efforts consentis par les enseignants, par les élèves et leurs parents, il serait intéressant qu'une attestation spécifique à cet enseignement puisse être délivrée, une annexe aux attestations officielles. Cette reconnaissance est importante. Se pose la question de savoir quand cette attestation serait délivrée. Après deux ans en immersion? À la fin de la filière? Peut-on imaginer une annexe «progressive», qui valoriserait les années suivies en immersion? Je laisserai répondre les spécialistes. Mais il faut valoriser cet enseignement sans pour autant lui attribuer une quelconque supériorité, au risque d'en faire un enseignement élitiste.

Concernant la réponse aux épreuves externes dans la langue d'enseignement, mes collègues européens sont surpris d'apprendre que les élèves doivent répondre en français aux épreuves externes. C'est illogique, ou du moins étonnant. C'est toutefois la situation en Fédération Wallonie-Bruxelles. Mon collègue a clairement dit que les élèves qui suivent l'enseignement en immersion ont en moyenne de meilleurs résultats que les autres. Répondre en français est-il dès lors un frein? C'est illogique, mais ce n'est peut-être pas un frein. Ces élèves ont l'habitude de faire des transferts cérébraux plus rapidement que les autres. Sans parler d'élitisme, l'enseignement en immersion est donc très important pour le développement cognitif des élèves. Répondre dans la langue cible n'est peut-être pas très naturel, mais est envisageable.

Concernant les futurs enseignants et les offres ciblées, mon vœu le plus cher en tant que représentante du CELV est de pouvoir contribuer à l'offre généralisée des modules de formation, que ce soit pour l'enseignement en immersion ou pour les autres modules de formation dont je vous ai parlé. Dans des contextes multiculturels et multilingues, la langue de scolarisation est aussi importante. Selon moi, le CELV offre la possibilité d'organiser des modules de formation, même s'ils sont relativement limités aujourd'hui.

Mon souhait est de ne jamais rater une occasion de dispenser une formation, mais l'idéal serait que tous les enseignants et futurs enseignants aient la possibilité de suivre ces modules de formation. Ceux-ci se donnent sur deux jours intensifs et nous essayons d'attirer les profils qui vont pouvoir disséminer ce qu'ils ont appris le plus vite possible. L'objectif du CELV est de disséminer les connaissances et il est donc important de pouvoir nous adresser aussi à des formateurs d'enseignants. Vous avez évoqué la HEFF, avec laquelle j'ai également eu des contacts, mais je suis tenue de rester dans une position neutre et je dois veiller à soutenir toutes les facultés pédagogiques des hautes écoles et universités, quelles qu'elles soient.

Il convient donc de former adéquatement les futurs enseignants. La FIE doit être bien structurée pour pallier toutes les faiblesses que vous avez énumérées. Il est important que chacune des institutions qui forment des enseignants puisse aussi proposer du soutien de qualité, comme celui offert par le CELV. C'est pour cela que nous acceptons quasiment le double de participants par rapport à ce qui est normalement prévu.

La participation à ces modules de formation permet d'apprendre à construire des outils sous d'autres angles que ce qu'on a l'habitude de faire. Ces modules permettent un apprentissage plus approfondi, utile à tout apprenant, pas uniquement à ceux qui sont en immersion. Il s'agit de plurilittératie de l'enseignement. Les experts essaient de partager cette plurilittératie avec leurs collègues enseignants qui, par la suite, le diffuseront dans leurs institutions.

L'expérience canadienne est intéressante, mais il faut tout de même rester vigilant. Ce n'est pas parce que quelque chose fonctionne bien quelque part qu'elle fonctionne partout. Chez nous, il y a également des écoles où l'enseignement par immersion fonctionne excellemment bien. Nous pourrions aussi mettre en avant un modèle à présenter aux Canadiens.

Même si je suis linguiste, si je suis multilingue et si j'affectionne l'apprentissage des langues, je ne suis pas favorable à la double immersion: il y a trop de contraintes pour le moment, notamment au niveau du recrutement et de la pérennisation des profils cibles adéquats. Il faut veiller à ne pas nous attaquer à trop d'objectifs à la fois. C'est très intéressant, mais le contexte est délicat.

Concernant les inégalités, je considère que c'est une erreur de dire que c'est un enseignement élitiste. Il est indéniable que cette filière attire un public à indice socio-économique plus élevé. Il est également vrai que certaines écoles organisent l'immersion comme une forme de marketing. Je peux toutefois vous garantir qu'il existe des écoles, qui sont situées à Bruxelles et dans le Brabant wallon et qui ont la réputation d'être élitiste, qui accueillent des publics très diversifiés et parfois précarisés. Grâce à cet enseignement, ces publics peuvent trouver une forme d'émancipation sociale et une confiance en soi plus importantes. S'exprimer dans différentes langues est un atout essentiel.

Concernant la connaissance de la langue d'apprentissage en immersion, j'entends souvent parler de *native speakers*. Les études suggèrent qu'un *native speaker* n'est pas si intéressant dans l'enseignement, puisque son niveau ne garantit pas qu'il soit bon pédagogue. J'ai ainsi rencontré des enseignants qui n'étaient pas du tout des *native speakers*, mais qui avaient une très bonne maîtrise de la langue et étaient aptes à l'enseigner. L'enseignement en immersion doit avant tout permettre d'acquérir une connaissance, importante et solide, de la discipline thématique. Il doit offrir une connaissance fonctionnelle de la langue dans la discipline étudiée et préparer l'élève à passer le CESS ou le CE1D.

Dans le cadre du CELV, la notion de *native speaker* n'est plus prise en considération. Je vous ai également parlé du CECR, qui décrit différents niveaux de compétence en langues. Le niveau le plus élevé est le C2, mais il ne correspond pas à celui d'un *native speaker*, puisqu'il s'agit d'un niveau de compétence technique et académique très spécifique, que même le *native speaker* n'atteint pas toujours. Ainsi, il ne faut pas mépriser les enseignants qui ne sont pas des *native speakers*. Au contraire! Ces enseignants-là fournissent un travail conséquent. À Bruxelles ou ailleurs, on est bien évidemment toujours intéressé par l'engagement de pédagogues qui possèdent le titre requis et qui sont néerlandophones ou anglophones.

La règle qui institue qu'un élève n'a pas le droit de se réinscrire dans un projet d'immersion lorsqu'il en est sorti découle d'une décision politique que nous n'allons pas remettre en question ici. Cependant, nous pouvons aborder les raisons qui poussent le plus souvent les élèves à quitter l'immersion. En effet, la filière en immersion demande énormément d'investissement, nécessitant parfois l'abandon de certains loisirs comme le sport ou la musique. Or, les loisirs sont enrichissants pour la personnalité, tout comme l'est l'investissement dans un projet d'immersion. Si le sacrifice de ces activités va à l'encontre de l'épanouissement de l'élève, ce dernier préfère quitter le projet d'immersion. Les efforts de concentration nécessaire pour suivre l'enseignement en immersion peuvent eux aussi en décourager certains.

Nous nous tournons plutôt vers les questions que pose l'obligation des équipes éducatives de réintégrer dans des classes non immersives les élèves qui quittent les projets d'immersion. Nous interrogeons d'ailleurs les écoles concernées sur les moyens mis en œuvre à cet effet. Souvent, ces écoles observent peu de problèmes: bien que ce public particulier n'a pas eu le courage de travailler autant que nécessaire pour le projet d'immersion, il comporte des profils facilitant ce type de transition.

Un plus grand problème se situe au niveau des écoles qui proposent, par exemple, un cours de sciences ou d'EDM dans une langue immersive et qui ne disposent pas d'enseignant adéquat pour donner ce cours-là, ou encore que l'enseignant s'absente sans que l'école ait la possibilité de le remplacer. Certains parents m'ont déjà interpellée à ce sujet, car ils trouvaient cela anormal; j'ai dû leur répondre qu'on peut déjà être content lorsqu'on trouve un enseignant qualifié pour donner la discipline en question aux apprenants.

Monsieur Kerckhofs, en ce qui concerne l'adhésion au CELV, vous connaissez le contexte de notre pays et ses trois Communautés, avec lesquelles il n'est pas toujours simple de travailler. La Belgique fait partie du Conseil de l'Europe depuis sa création, ce qui nous a permis d'organiser les modules de formation précités. Toutefois, selon moi, c'était insuffisant. Comme nous n'étions pas affiliés au CELV, il était difficile d'organiser certains modules en raison du nombre élevé de demandes; c'était assez frustrant.

Nous avons dû apprendre à travailler avec les autres Communautés. Nous sommes tous des acteurs de l'enseignement et, à partir du moment où avons rencontré nos interlocuteurs, nos points communs nous ont permis de créer des liens. Cela a facilité les choses, tout comme le fait que je m'exprime aisément en néerlandais. Nos collègues flamands sont aussi très

contents de pratiquer le français. Nous devons constamment nous mettre d'accord avec nos interlocuteurs flamands et les liens conviviaux établis facilitent le travail. Nous avons donc des contacts diversifiés avec les autres Communautés. Notons que la Communauté germanophone n'a pas les moyens d'apporter son soutien logistique, mais elle n'hésite pas à envoyer régulièrement des participants aux modules de formation que nous organisons.

Cela étant, il était important à nos yeux de proposer davantage de modules de formation. Pour ce faire, nous avons sondé les autres Communautés et la DRI: tout le monde était intéressé. C'était même un souhait de longue date. En créant des liens cordiaux avec les différents interlocuteurs, en se rassemblant et en s'adressant aux autorités compétentes, nous y sommes finalement parvenus. Un collègue des Pays-Bas a été très surpris que nous soyons membres du CELV. Une collègue pensait même qu'il était impossible que la Belgique en soit membre. Nous l'avons fait et nous pouvons en être fiers! Je ne peux d'ailleurs que vous encourager à continuer à coopérer par tous les moyens; il doit y avoir des pistes. Bien sûr, il arrive de temps en temps que l'on essaie de protéger davantage sa boutique que celle d'en face. Ce sont les règles du jeu, mais il y a moyen de s'en accommoder et de garder des contacts cordiaux.

Par ailleurs, la Journée européenne des langues est consacrée à la promotion linguistique. Le CELV a conçu une série d'outils de travail et d'affiches assez ludiques dans différentes langues. Ce matériel peut être commandé au CELV, à ma collègue Nisdi Ouahdi. Cet événement organisé depuis 2021 suscite chaque année l'intérêt d'un nombre grandissant d'écoles. L'initiative a surtout beaucoup de succès dans les écoles fondamentales, qui proposent ou non un enseignement en immersion. Le problème, comme partout, ce sont les budgets limités du CELV, qui ne nous permettent pas d'honorer toutes les commandes. Ma collègue fait en sorte qu'une école qui n'a pas pu être satisfaite une année le soit automatiquement l'année suivante.

Pour ce qui est d'un enseignement élitiste, il faut être réaliste, mais j'aimerais insister sur le fait que l'article 11, § 1, du décret du 11 mai 2007 relatif à l'enseignement en immersion linguistique permet d'organiser l'enseignement en immersion aussi dans le qualifiant. Il faut le soutenir. Il y a eu une expérience près de Charleroi, qui s'est avérée compliquée. Des expériences d'écoles bilingues sont réalisées à Bruxelles. Je ne suis pas politicienne et je ne voudrais pas que l'enseignement en immersion devienne le symbole politique d'un parti ou d'une Communauté plutôt qu'une autre. Pour éviter cela, il faudrait trouver des personnes qui sont d'accord de coopérer afin d'accentuer les échanges entre Communautés. Il y a environ deux ans, dans le cadre de ma fonction au SGI, j'ai été interviewée par le cabinet de Mme Désir. Des échanges entre Communautés existent.

J'ai réalisé une petite étude à partir d'expériences de professeurs issus de la Communauté flamande qui viennent enseigner en Fédération Wallonie-Bruxelles. Ces derniers reçoivent un salaire conforme à celui pratiqué dans leur Communauté. Les expériences sont peu significatives pour le moment, mais demeurent des pistes de réflexion à suivre. Les documents légaux qui soutiennent ce projet devraient être relus, complétés et adaptés. La formule utilisée n'est peut-être pas la plus adéquate. Il faut trouver une manière de l'enrichir et de soutenir le projet.

Les élèves de l'enseignement qualifiant, notamment de futurs plombiers, garagistes ou coiffeurs, seront confrontés, s'ils vivent à Bruxelles notamment, aux autres langues. N'est-il pas gratifiant, pour eux, de montrer qu'ils comprennent leur interlocuteur, qui est souvent leur client, et qu'ils essaient de parler sa langue de façon fonctionnelle? Il est donc essentiel d'encourager l'apprentissage des langues dans l'enseignement qualifiant.

Je ne suis pas une grande spécialiste de ce type d'enseignement, que je n'ai pas connu quand j'étais enseignante, mais que j'ai découvert dans une fonction de direction. Toutefois, je déplore que l'enseignement qualifiant, chez nous, ne soit pas suffisamment reconnu comme étant de très bon niveau. En Allemagne ou en France, les élèves demandent de fréquenter spécifiquement certaines écoles qualifiantes. Pourquoi n'est-ce pas le cas chez nous? Pourquoi considérons-nous, en Fédération Wallonie-Bruxelles, que l'enseignement qualifiant est un enseignement de relégation? Aussi longtemps que les responsables politiques tiendront ce discours, les élèves ne seront jamais fiers de suivre un tel enseignement et les professeurs fiers d'enseigner dans ces filières. Si les enseignants sont découragés, quelle image de leur enseignement donneront-ils à leurs élèves, qui sont déjà souvent fragilisés? C'est le serpent qui se mord la queue. Pourtant, il faut trouver des solutions, car nous avons besoin d'enseignants dans ces filières et de ces professionnels sur le terrain.

On pourrait imaginer que, dans le cadre de formations de pratique professionnelle et d'ateliers, un menuisier flamand, par exemple, vienne enseigner sa discipline dans une école de menuiserie en Fédération Wallonie-Bruxelles. L'idée est-elle réaliste et faisable? C'est à vous de voir! Il me semble possible de créer beaucoup plus de ponts dans un pays qui devrait être multilingue.

D'autres moyens d'apprendre une langue étrangère existent évidemment. De nombreux parents dépensent beaucoup d'argent à cet effet et ce n'est certainement pas cet aspect que vous voulez soutenir. En revanche, il serait intéressant, surtout dans des zones limitrophes entre les Communautés, de favoriser les échanges dans le respect de la Communauté qui accueille. J'ai déjà vécu des situations où des enfants francophones se rendent dans des organisations flamandes et leurs parents ne font pas l'effort de s'adresser en néerlandais aux interlocuteurs. Dès lors, ceux-ci se braquent et ce n'est pas un bon point de départ pour s'entendre.

Il existe également d'autres moyens d'apprentissage en classe. Certains d'entre vous ont souligné le nombre d'heures passées à apprendre une langue. J'ai été professeur de langues durant plus de vingt ans à Bruxelles et je déplore qu'après toutes ces années, les élèves n'aient pas une maîtrise fonctionnelle de l'autre langue. La solution serait de rendre la FIE plus attractive pour les jeunes qui devraient être fiers et heureux d'enseigner, sans que cela soit nécessairement une vocation. Les enseignants doivent être reconnus comme des professionnels devant une classe.

Vous connaissez les différences barémiques entre la Flandre et la Wallonie. Je vous assure que de jeunes enseignants flamands, qui auraient pu enseigner en Flandre, sont contents d'enseigner dans une école de la Fédération Wallonie-Bruxelles, parce qu'ils s'y sentent bien. C'est l'objectif à atteindre! L'enseignant ne doit pas s'écrouler et pleurer dès qu'il rencontre un inspecteur. J'ai connu des situations où, lorsqu'on félicite un enseignant qui fait un excellent travail, ce dernier s'effondre, parce qu'il est épuisé, en particulier quand il doit tout construire sans support.

À ma connaissance, les sélections masquées ne sont plus possibles. Cela a existé, mais ce n'est plus le cas depuis vingt ans. Certaines écoles ont effectivement procédé à des tests à petite échelle, mais ce n'est plus possible aujourd'hui. Quant à l'idée d'encourager les enfants à rester dans l'enseignement en immersion, il faut d'abord voir si ce type d'apprentissage leur convient. Cela nécessite beaucoup d'efforts, ainsi qu'un accompagnement de la part des parents. Cela ne signifie pas que les parents doivent avoir un diplôme universitaire ou une excellente maîtrise de la langue d'enseignement, mais ils doivent être attentifs au travail scolaire de leur enfant, s'y intéresser et lui donner la possibilité de s'exprimer à ce sujet.

Il y avait également une question à propos d'autres programmes, comme le Programme «Erasmus+» ou EXPEDIS. Je ne connais pas très bien le second, mais je pourrais aussi mentionner le programme «Schuman», qui permet également de pratiquer une deuxième langue. Il n'est d'ailleurs pas normal que je sois moi-même peu informée à propos d'EXPEDIS; je vous encourage donc à intensifier la promotion des programmes existants pour qu'ils soient accessibles à toutes les écoles, y compris dans l'enseignement qualifiant.

En ce qui concerne les enfants présentant des troubles d'apprentissage et le caractère potentiellement élitiste de l'enseignement en immersion, je ne peux me prétendre experte dans le domaine, mais je peux tout de même affirmer, ayant suivi des formations relatives à la dyslexie entre autres, que l'intelligence et la créativité ne sont absolument pas liées aux troubles d'apprentissage. Il ne faudrait donc pas que de tels troubles constituent un frein à la poursuite de l'enseignement en immersion ou que l'inscription d'un élève soit refusée sur cette base. Des études ont montré que le néerlandais, de par sa transparence, est une langue plus facile à apprendre pour des élèves dyslexiques que l'anglais, qui est pourtant souvent considéré comme plus simple. Toutefois, les contraintes structurelles ne permettent pas un retour réaliste dans l'immersion, car cela ajouterait des difficultés supplémentaires. Je conviens que cela peut frustrer certaines personnes, mais il me semble qu'il s'agit de cas isolés.

M. Soläyman Laqdim. – Je ne suis pas spécialement favorable à la création d'une annexe spécifique. L'immersion est un choix éducatif particulier que les parents posent pour leurs enfants. C'est mon cas: je suis donc un peu un «expert du vécu». Pour moi, ce diplôme doit être indifférencié. Cela dit, une attestation peut être intéressante pour des élèves qui, après l'enseignement primaire, veulent être scolarisés dans l'enseignement de la Communauté flamande ou, après le secondaire, veulent faire leurs études à la KU Leuven, par exemple. Mais j'imagine que cela existe déjà sur un plan administratif.

En ce qui concerne les meilleurs résultats au CEB, nous sommes en présence de profils socioéconomiques privilégiés et il ne faut pas oublier que ces élèves baignent malgré tout dans un environnement francophone, s'ils font des activités ou ont des loisirs avec leurs parents. Il y a une acquisition forte du français, mais sur des matières spécifiques. Ainsi, ma fille, qui était très forte en mathématiques, n'arrivait pas à préparer le CEB, car elle ne comprenait pas l'énoncé des questions.

L'une des premières causes des inégalités à l'école – cela concerne l'enseignement de manière générale – est le travail à domicile. Or, un travail très conséquent est réalisé à l'école. Certaines écoles développent des projets de pédagogie active, comme à Herstal, où il n'y a plus de devoir à domicile et où on essayait de travailler les apprentissages en classe. C'est en réfléchissant au travail à domicile que les inégalités potentielles seront réduites au maximum.

Quant à la couverture, il y a deux choses à faire. Vous avez parlé de la reconnaissance. Je vous invite à lire «*Management humain*» de Laurent Taskin, chercheur à l'UCLouvain. La reconnaissance est ce pour quoi tout le monde se lève ici autour de la table. Nous n'allons pas au boulot que pour chercher un salaire: d'après les études, celui-ci intervient comme troisième item. Comme vous le relevez, certains professeurs, qui sont moins bien payés, viennent chercher dans l'immersion un bien-être qui les épanouit. Outre la formation initiale des enseignants, la reconnaissance d'un statut – qui passe bien sûr par une revalorisation barémique – est fondamentale si nous voulons augmenter le capital symbolique des professeurs auprès de l'opinion publique.

En ce qui concerne la programmation, je vais procéder à une analyse comparative rapide avec le secteur de l'aide à la jeunesse. Pour réaliser une programmation équitable, il faut tenir compte de nombreux critères. Un arrêté de programmation rédigé par le cabinet Uyttebroeck à l'époque est sorti en 2013-2014 pour l'aide à la jeunesse. Dans cet arrêté, plusieurs indices étaient calculés comme le nombre de jeunes sur un territoire, l'indice d'accessibilité – il est par exemple très difficile de développer de l'immersion en province de Luxembourg à cause du manque d'offres et des grandes distances –, l'indice socioéconomique du territoire ou les besoins identifiés sur le territoire. Avec certains critères, il est possible d'objectiver une programmation équitable permettant de faire mieux et d'essayer davantage ce beau projet d'immersion, voire de fixer des critères objectifs pour rendre le plus équitable possible cette offre pédagogique.

Nous avons évoqué les troubles d'apprentissage. Je n'en suis pas un grand expert et je n'ai pas suivi tous vos travaux. Plusieurs intervenants se sont sans doute déjà prononcés à ce sujet. Néanmoins, j'ai lu les publications de certains académiciens pour lesquels les troubles de l'apprentissage sont une difficulté supplémentaire. Vous avez raison: le néerlandais est une langue transparente qui se lit comme il se prononce, ce qui n'est pas le cas du français. Il est beaucoup plus facile d'apprendre à lire par le néerlandais que par le français. C'est un avantage, mais cela demande un investissement sur les deux pans. Pour les méthodes de transmission d'apprentissage, pour l'avoir vécu de l'intérieur, ce sont les mêmes que celles que j'ai suivies dans l'enseignement ordinaire. Le projet d'immersion ne contenait pas d'originalité spécifique. C'était un enseignement donné en néerlandais de manière tout à fait traditionnelle. Je ne pense pas que cette méthode gomme les troubles éventuels de l'apprentissage ou de l'attention. À mon sens, ils alourdissent plutôt le sac à dos du jeune.

Une des pistes serait des accords de coopération avec la Communauté flamande, avec plus de collaborations pour l'immersion en néerlandais. Le long de la frontière linguistique, notamment du côté de Tongres, pour les enfants venant de l'enseignement francophone qui ont reçu un enseignement en immersion, un encadrement très spécifique est mis à leur disposition pour leur permettre de rattraper progressivement le niveau des autres. Il faudrait peut-être établir un cadastre des expériences probantes pour connaître les dispositifs à généraliser dans un accord de coopération et certainement intensifier des stages d'immersion linguistique. C'est ce que j'ai fait à titre personnel, en apprenant l'anglais en six mois lors d'un stage d'immersion. D'autres formules existent; il faut les exploiter.

Mme Mathilde Vanderpe (Les Engagés). – Je souhaiterais obtenir certaines précisions, Madame Dekeukelaere. Quelles sont les conditions d'accès aux formations du CELV? Quelles sont les qualifications exigées? Par ailleurs, vous avez bien précisé qu'il n'est pas nécessaire d'être un *native speaker* pour enseigner en immersion, mais qu'il faut surtout être un bon pédagogue. Nous sommes bien d'accord à ce sujet. Pensez-vous que les niveaux d'exigence requis aujourd'hui en fonction des degrés d'enseignement soient justifiés pour la reconnaissance et la valorisation de l'enseignant dans telle ou telle catégorie? Il semble que, dans les faits, il soit compliqué d'obtenir le certificat linguistique. Ainsi un professeur donnant cours en immersion dans l'enseignement primaire doit-il nécessairement avoir le niveau C1 requis officiellement? Cette réflexion me vient des enseignants.

M. Jean-Pierre Kerckhofs (PTB). – Monsieur Laqdim et Madame Dekeukelaere, vous nous avez fourni un exposé extrêmement complet. Néanmoins, sauf erreur de ma part, je n'ai pas entendu vos conclusions sur l'enseignement en immersion à l'échelle européenne. Pourriez-vous faire le point à ce sujet?

Mme Karine Dekeukelaere. – Je suis très heureuse que vous m'interrogiez sur l'accès aux formations du CELV, car je n'ai sans doute pas suffisamment développé ce point. Ces formations s'adressent aussi bien aux enseignants de langues modernes qu'aux enseignants d'autres disciplines. À Bruxelles, une formation a été organisée par la Communauté flamande

et dispensée par deux experts de niveau universitaire. L'un était un historien français et l'autre était un mathématicien arménien, qui enseigne notamment à la faculté d'ingénieurs de l'université d'Erevan et qui a donné ses cours en anglais.

Nos formations s'adressent donc aux professeurs de langues, tout comme aux professeurs d'autres disciplines et aux professeurs de l'enseignement en immersion. Ils doivent être motivés, car les places sont peu nombreuses. Nous voudrions aussi toucher davantage les futurs enseignants, les formateurs d'enseignants et les conseillers pédagogiques/membres des cellules de soutien et d'apprentissage, car ils auraient ensuite la possibilité de transmettre ce qu'ils ont appris.

In fine, je dois décider des conditions d'organisation de ces formations. Au début, je me suis basée sur mes propres connaissances et mon propre savoir-faire, mais j'étais frustrée. Je me suis rapidement aperçue que ce mode de fonctionnement n'était pas le plus pertinent. Désormais, ma collègue Nisdi Ouahdi, qui n'a pas pu nous rejoindre aujourd'hui, lance les propositions sur un site dédié, en collaboration avec www.enseignement.be. Nous avons utilisé ce mode de fonctionnement pour l'enseignement en immersion et les résultats sont très probants. Cependant, si vous avez des suggestions à me faire pour que nous puissions diffuser plus efficacement les offres de formation du CELV et atteindre un plus grand nombre de personnes, je ne demande pas mieux.

Je pense notamment aux modules de formation RELANG au CECR. J'ai du mal à trouver des participants pour ces modules, et ce, parce que les enseignants ne comprennent pas tout de suite l'intérêt de bien maîtriser ces outils dans le cadre de leur fonction. Quand ils participent à une telle formation, ils sont étonnés et se rendent compte que, lorsqu'ils prétendent qu'un élève atteint un niveau B1, leurs exigences sont beaucoup trop élevées. C'est frustrant pour eux, car ils veulent que leurs élèves aient un meilleur niveau, et c'est catastrophique pour les élèves, car ils ont le niveau, mais ont l'impression de ne pas l'avoir atteint.

Ces formations devraient être dispensées dans toutes les écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Il est indispensable de comprendre comment le CECR fonctionne et de savoir exactement ce que les niveaux A1, A2, B1, B2, C1 et C2 représentent.

Les pays européens qui proposent un enseignement en immersion sont peu nombreux. Plusieurs pays, comme la République tchèque, la Slovaquie, la Pologne, la Roumanie et certains pays des Balkans tentent des expériences. Les experts qui sont venus chez nous et que nous espérons pouvoir accueillir à nouveau au printemps prochain, se rendent aussi dans ces pays. Il me semble que des expériences ont également été menées en Norvège.

La Communauté flamande mène elle aussi une expérience, mais de façon très cadrée. Elle organise une journée de l'immersion, à laquelle la Fédération Wallonie-Bruxelles peut participer.

L'*Universiteit van Gent* (UGent) a déjà intégré un module dans son master destiné aux futurs enseignants en langues.

C'est assez confidentiel pour l'instant, mais nous pouvons être fiers du chemin parcouru.

Enfin, je tiens à préciser que toutes nos formations sont valorisées par l'IFPC. Une fois que j'ai créé un dossier dans lequel je décris la situation, l'IFPC met en ligne ma formation. Le problème est qu'il existe des doublons dans les inscriptions, ce qui demande une concentration de tous les instants avec mes collègues de l'IFPC. Nos formations sont donc reconnues et valorisées pour les enseignants de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Après avoir suivi une formation, ces derniers reçoivent une attestation de participation de l'IFPC en plus de celle du CELV.

26 Annexe 11

11 Auditions du mercredi 22 novembre 2023: la formation

11.1 Audition de Mme Mélina Cepeda Perez, référente «Formation continue» pour le Conseil des pouvoirs organisateurs de l'enseignement officiel neutre subventionné CPEONS

Mme Mélina Cepeda Perez. – Le CPEONS dispense des formations pour les établissements secondaires qui proposent de l'immersion linguistique. Mon intervention sera structurée suivant trois axes: l'état des lieux de l'immersion linguistique dans les établissements secondaires de notre réseau, la stratégie pour l'offre de formations adoptée par le CPEONS et les perspectives.

En premier lieu, je rappelle que le CPEONS coordonne et rassemble les établissements secondaires organisés par les pouvoirs locaux, communes et villes. Selon notre recensement, 9 des 80 écoles de notre réseau proposent de l'immersion linguistique, dont l'Athénée Léonie de Waha, précurseur de l'immersion et même de l'immersion précoce en Fédération Wallonie-Bruxelles. La spécificité de l'enseignement en immersion a été reconnue, mais nous constatons que les aménagements pédagogiques relatifs à cette singularité sont peu nombreux. Ces aménagements concernent l'adaptation du matériel pédagogique de la langue d'immersion et de la langue officielle de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles, le calibrage des objectifs pédagogiques et des référentiels de compétences et, enfin, la formation des enseignants à la pédagogie immersive.

En ce qui concerne l'adaptation du matériel pédagogique, les directions des établissements concernés soulignent qu'il est extrêmement difficile d'atteindre les objectifs de base relatifs à la qualité des cours en immersion, à l'équipement de la section immersive avec des documents en langue cible et à l'accès aux informations permettant d'adapter les pratiques à la particularité de l'enseignement par immersion.

Quant au calibrage des objectifs pédagogiques, il convient de rappeler que les élèves en immersion sont soumis aux mêmes référentiels que les autres élèves, tant pour les cours de langues modernes que pour les disciplines non linguistiques. Certes, les socles de compétences ont été traduits en néerlandais, en anglais et en allemand, mais ceux-ci décrivent les compétences minimales à atteindre pour tous les types d'élèves, qu'ils soient monolingues ou bilingues. Autrement dit, pour les cours de langues modernes, l'immersion constitue davantage un dépassement permanent qui n'est pas forcément valorisé lors de l'obtention du CESS, puisque les élèves reçoivent une simple attestation de fréquentation de l'enseignement immersif.

Concernant la formation des enseignants, il est vrai qu'en Fédération Wallonie-Bruxelles, depuis la RFIE, les fonctions spécifiques d'instituteur maternel et d'instituteur primaire chargés des cours en immersion ont été créées pour répondre aux besoins de l'enseignement en immersion au niveau fondamental.

La réalité actuelle du terrain est problématique. Il est difficile de recruter des enseignants locuteurs natifs, d'autant plus qu'une triple compétence est exigée de tout enseignant qui viendrait à s'engager dans une école proposant l'immersion: l'obtention d'un titre pédagogique, une connaissance approfondie de la langue d'immersion et une connaissance fonctionnelle de la langue officielle de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles. À aucun moment, il n'est spécifié qu'une formation particulière à la pédagogie immersive est requise pour pouvoir enseigner dans ce type d'établissement scolaire.

À partir de ce constat, la stratégie du CPEONS pour l'offre de formations a été élaborée suivant deux axes. Le premier axe est de proposer un catalogue de formations répondant uniquement aux besoins personnalisés des membres du personnel de l'enseignement et des membres des équipes pluridisciplinaires des centres PMS. Quand on parle des «besoins personnalisés», cela signifie que la participation est facultative et volontaire à raison de cinq jours par année. Le catalogue est amené à s'enrichir dans les mois et années à venir. Il va nous permettre de répondre le plus spécifiquement possible aux besoins actuels de formations.

Le second axe est le suivant. Dans la mesure où nos pouvoirs organisateurs ont un pouvoir décisionnel, nous leur avons laissé une part d'autonomie dans la formulation des demandes de formations répondant à des besoins collectifs. Pour ces formations, la participation est obligatoire à raison de trois jours par année, tout en sachant qu'un de ces trois jours doit se dérouler à l'IFPC.

En ce qui concerne l'organisation logistique, les pouvoirs organisateurs nous remettent un formulaire de demande de formation sur la base d'un dossier technique et pédagogique. Nous collaborons directement avec ces pouvoirs organisateurs ou avec les directions d'établissement pour répondre le plus adéquatement possible aux besoins de formations à combler. Quel que soit leur type, toutes les formations sont basées sur les 19 orientations du programme annuel validé par le gouvernement.

Actuellement, aucun établissement scolaire proposant l'immersion linguistique n'a introduit de demande d'une formation spécifique à la pédagogie immersive et, dans notre catalogue de formation, nous n'en proposons pas. Je peux vous faire part du fait que ces établissements scolaires ont introduit des demandes de formations répondant aux besoins collectifs, mais ces demandes concernent des aspects pédagogiques de la discipline à enseigner ou un besoin qui serait lié aux compétences transversales: gestion de classe, transition numérique, pédagogie active ou lutte contre le décrochage scolaire.

Enfin, les recherches montrent que l'immersion a un réel impact positif sur les résultats des élèves, à condition qu'elle soit bien mise en œuvre. Cela nécessite donc de professionnaliser les enseignants à cette pédagogie et d'ancrer le projet dans la politique générale de l'école, mais aussi d'établir un lien entre le plan de pilotage et les objectifs poursuivis du projet immersif.

En complémentarité avec les formations qui seraient proposées par l'IFPC, le CPEONS souhaite proposer une offre de formations variée et plus spécifiquement adaptée aux contextes locaux de nos pouvoirs organisateurs. Nous avons décidé de partir du principe selon lequel la dimension langagière de la langue cible ne revient pas exclusivement à l'enseignant qui donnerait des cours de langue moderne, mais également aux enseignants des disciplines non linguistiques.

Ces formations seraient axées sur des communautés d'apprentissage professionnel, dans lesquelles serait mis en œuvre un travail collaboratif disciplinaire et interdisciplinaire entre les différents acteurs; l'objectif étant d'établir des ponts entre les cours de langues modernes et les disciplines non linguistiques et de renforcer ainsi la complémentarité des compétences de chaque enseignant. Ces formations seraient axées également sur l'élaboration et la co-construction d'un plan d'action visant à développer la qualité de ce type d'enseignement et de cette pédagogie immersive, toujours en portant un regard réflexif sur ces pratiques pédagogiques et didactiques.

Notre équipe de CSA travaille à identifier tous les besoins de formations qui ne seraient pas comblés par notre offre de formations actuelle. Nous interrogeons nos pouvoirs organisateurs et les directions d'établissement scolaire afin d'élaborer un curriculum de formations beaucoup plus efficace et à même de répondre aux besoins de formation non comblés.

11.2 Audition de M. Francis Littré, directeur de l'Institut de formation de l'enseignement catholique (IFEC) du SeGEC

M. Francis Littré. – L'IFEC est une ASBL créée par le SeGEC pour répondre à l'ensemble des besoins de formation de tous les publics auxquels nous nous adressons, y compris les pouvoirs organisateurs – et donc les enseignants de l'enseignement fondamental et secondaire.

Nous nous situons dans une double perspective. En premier lieu, selon les dispositions du décret du 17 juin 2021 portant le Livre 6 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et portant le titre relatif à la formation professionnelle continue des membres de l'équipe éducative des écoles et des membres du personnel de l'équipe pluridisciplinaire des centres PMS, nous sommes bien dans une perspective de complémentarité entre l'interréseaux et le réseau. Nous avons forgé au sein du CoFoPro des critères pour marquer cette complémentarité. Nous avons des points d'ancrage spécifiques que je détaillerai, comme l'approche contextualisée au plus près de la réalité des écoles, mais aussi l'ancrage dans nos programmes et les outils pédagogiques afférents. Nous veillons à garantir une complémentarité, dans les objectifs, contenus et attendus, avec l'opérateur interréseaux qu'est l'IFPC.

En second lieu, nous sommes dans une perspective de «triangle vertueux», c'est-à-dire d'articulation et de complémentarité entre la formation, l'accompagnement par les CSA et les services de production pédagogique. Il s'agit pour nous d'un élément extrêmement important, qui fait que l'effort de formation est plus ou moins intense selon les chantiers. Dans le cas présent, comme Pascale Prignon et Laetitia Bergers l'ont souligné précédemment, la production

pédagogique et l'accompagnement sont principalement à la manœuvre dans les dispositifs destinés aux professeurs d'enseignement en immersion. La formation a, certes, un rôle important, mais sans doute pas avec le même volume de propositions que sur d'autres chantiers.

Sur quelles portes d'entrée particulières fondons-nous notre programme? Comme pour le CPEONS, c'est le contexte spécifique de l'établissement scolaire qui est pris en compte. La collaboration entre les enseignants, la formation et l'accompagnement pédagogique apportent une réponse formative que nous qualifions de sur-mesure. Selon le contexte particulier, selon l'histoire de l'immersion dans telle ou telle école, le dispositif que nous proposons doit être modulé. Les attentes ne sont pas les mêmes d'un établissement à l'autre, le profil des professeurs d'enseignement en immersion non plus.

Les orientations méthodologiques de nos programmes d'enseignement, en particulier des DNL, sont un autre point d'ancrage fort. Pour les enseignants venant d'autres univers linguistiques et culturels, s'approprier non seulement les référentiels, mais également les programmes de notre réseau, est une tâche compliquée, non seulement en termes de conceptualisation, mais également de perspective. Tout un travail est mené avec tous les enseignants, et plus spécifiquement avec les ceux d'enseignement immersion sur ces orientations méthodologiques, pour qu'ils puissent entrer dans la logique de nos programmes.

Dans la foulée, nous prendrons appui sur les outils pédagogiques qui accompagnent ces différents programmes, d'où l'articulation avec le service de production pédagogique. En particulier pour l'enseignement en immersion, la «valise pédagogique», spécifiquement destinée à ces enseignants, est un des outils d'accompagnement et de formation.

Nous nous en tenons à notre programme général pour la formation et pour les formations-programmes. Chaque opérateur a son programme général, avec ses orientations. Nous présentons une série de thématiques, afin de faire connaître comment, dans ces programmes, se déploient la différenciation pédagogique, la mobilisation des élèves ou la réflexivité. Les enseignants en immersion sont évidemment confrontés aux mêmes problèmes que les autres. Chaque fois que c'est possible et pertinent, nous sommes dans une logique de co-construction des supports d'enseignement et d'apprentissage, en lien avec les orientations méthodologiques de nos programmes, avec une dimension spécifique de co-enseignement. Cette modalité-là répond à un objectif fort de nos établissements. Cela renvoie à la collaboration plus globale entre enseignants.

Nous veillons aussi à nous adresser aux directions d'école, en étant en mesure de leur offrir des espaces de formation et d'accompagnement où le pilotage des projets d'enseignement en immersion va être travaillé et répondre à leurs questions telles que: comment cela va-t-il se déployer au sein de nos organisations? Quelles sont les balises auxquelles il faut être attentif? Quelle dynamique sera-t-elle installée, y compris en matière de développement professionnel?»

J'aimerais parler de la journée de rencontre et de formation à l'enseignement en immersion, intitulée «Enseigner en immersion, d'un état des lieux à des pratiques gagnantes», qui s'adressera aux enseignants de l'enseignement secondaire. Cette rencontre permettra de croiser les regards de chercheurs, de directeurs et de conseillers pédagogiques, y compris de collègues de la Communauté germanophone et de KOV, de manière à bénéficier de leurs réflexions et de leurs approches. Nous aurons l'occasion de faire des liens avec des recherches en didactique liées avec nos programmes d'enseignement. Lors des différents ateliers, nous partagerons des outils et des pratiques professionnelles, dans une volonté de mutualiser les expériences de nos enseignants.

Pour terminer, je ferai de quelques points d'attention dans les dispositifs de formation. Comme souligné tout à l'heure pour le CPEONS, nous sommes très attachés à une dynamique collaborative, non seulement entre les professeurs en immersion eux-mêmes – ils ne sont pas nécessairement seuls dans un établissement –, mais au-delà des écoles, entre communautés d'apprentissage professionnelles. Il est également important de faire du réseautage entre les professeurs de DNL et les professeurs de langue, notamment sur les questions de planification des apprentissages et de progressivité, grâce à ces communautés. Il s'agit ici d'un point essentiel à nos yeux.

Le deuxième objectif est de faire en sorte que ces professeurs d'enseignement en immersion acquièrent les connaissances et compétences pédagogiques en lien immédiat avec nos programmes. Cela ne va pas de soi pour certains enseignants issus d'autres univers culturels ou linguistiques. Il est aussi important de construire des supports d'enseignement et d'apprentissage adaptés aux situations d'immersion. Enfin, comme le soulignait il y a peu une de nos conseillères pédagogiques, il y a toute la question de la maîtrise de la langue française académique. En effet, nos collègues

locuteurs natifs néerlandophones ou anglophones n'ont pas toujours une parfaite maîtrise de la langue française, ce qui rend plus difficile pour eux l'acquisition des programmes.

L'appropriation du programme, d'un certain niveau de conceptualisation, avec des enseignants allophones qui, pour la plupart, ont une bonne maîtrise académique dans leur langue d'origine, n'est pas évidente. Au point d'ailleurs que nous nous demandons parfois si, de manière transitoire ou supplétive, il ne faudrait pas imaginer certaines formations destinées à ces enseignants, qui se dérouleraient en néerlandais ou en anglais, en tout cas lorsqu'ils démarrent dans notre système, le temps qu'ils acquièrent une connaissance suffisante du français. Cette question vaut d'ailleurs peut-être pour les enseignants de langue, d'une façon générale: n'y a-t-il pas lieu d'organiser certaines de nos formations en anglais, en néerlandais ou en allemand pour ces professeurs?

11.3 Audition de M. Christophe Mélon, administrateur général de l'Institut interréseaux de la formation professionnelle continue (IFPC)

M. Christophe Mélon. – Avant d'aborder le sujet de l'immersion, je ferai un bref rappel des missions générales qu'exerce l'institut que je dirige. L'IFPC est un OIP de type 2 créé en 2002. Il est l'organisme de référence pour les formations interréseaux et a pour mission première de former les membres des équipes éducatives et des équipes pluridisciplinaires des centres PMS. Au fil du temps, d'autres missions lui ont été confiées: d'abord, la formation initiale des directeurs d'école pour le volet commun interréseaux et la formation initiale des membres du SGI; ensuite, la formation module DI/fondamental» qui permet d'accéder au barème 501; puis, à la suite de la création des fonctions de DZ et de DCO, la formation initiale et l'insertion professionnelle et en cours de carrière des personnes occupant ces postes. Il faut aussi ajouter à cette liste la formation des CSA et enfin toutes les autres formations décidées par le gouvernement – elles sont nombreuses.

Pour organiser toutes ces formations, l'IFPC a recours, d'une part, aux procédures de marchés publics et, d'autre part, aux conventions de collaboration ou de partenariat. L'institut a également pour mission d'assurer un suivi continu de la qualité des formations qu'il organise, mais aussi de procéder à l'évaluation de toutes les formations – j'insiste bien, toutes les formations – et d'expérimenter des dispositifs innovants de formation.

Concernant l'immersion, avec le recul, nous constatons qu'il a fallu vingt ans pour parvenir à asseoir les termes d'immersion et d'apprentissage immersif. À la date de la création de l'IFPC, en 2002, le gouvernement de l'époque fixe comme orientations et thèmes prioritaires des formations consacrées aux secondes langues. Néanmoins, cela n'avait pas grand-chose à voir avec l'immersion. En 2002, plusieurs formations coexistent qui sont consacrées à l'élaboration de séquences d'apprentissage dans le cadre des langues modernes. Le terme d'apprentissage immersif apparaît pour la première fois en 2006 dans les thèmes et orientations prioritaires et le terme immersion apparaît à son tour en 2014.

Depuis cette année 2023-2024 et pour les six prochaines années scolaires, les enseignants en immersion sont considérés comme une fonction spécifique et des formations sont consacrées au développement de leurs compétences. Auparavant, les enseignants étaient simplement outillés pour développer leurs compétences en seconde langue. Depuis 2023, il existe une formation à la fonction spécifique. Je vais détailler ce que cela comprend comme type de formation.

Un arrêté du gouvernement du 15 septembre 2022 a fixé, parmi les nombreux thèmes et orientations prioritaires, une orientation spécifique consacrée au soutien et au développement des compétences professionnelles liées à des fonctions et missions spécifiques et les étapes de carrière. En l'occurrence, c'est l'orientation n° 12 qui concerne les enseignants en immersion, mais aussi d'autres fonctions. Il existe donc bien une volonté gouvernementale d'envisager la formation selon ce prisme et d'encourager les formations interréseaux sur cette thématique.

Il convient de distinguer les langues modernes et l'enseignement en immersion. Avec mes équipes, je considère que les formations pour les uns peuvent profiter aux autres, avec des spécificités et des objectifs assignés. Les objectifs des formations dans le domaine des langues modernes sont la découverte des outils numériques au service des apprentissages et de la différenciation et la recherche, l'analyse et l'expérimentation des effets de ces outils sur l'enseignement, la gestion de la classe et la posture d'enseignement.

Dans les formations relatives à l'immersion, les objectifs sont de mettre en évidence les compétences liées à la fonction d'enseignant en immersion. C'est donc une dimension spécifique. Les enseignants se parlent beaucoup et ils

doivent le faire énormément pour réussir l'immersion dans un établissement scolaire. Leur dynamique devrait d'ailleurs profiter à tous les types d'apprentissages et d'enseignement. On les invite à travers cette formation à se forger une identité propre et à développer des compétences au départ de situations contextualisées, qu'ils apportent eux-mêmes ou qui sont amenées par l'opérateur de formation ou le formateur. Les ressources en la matière sont rares. Par conséquent, il faut identifier quelles sont les ressources existantes sur lesquelles les enseignants peuvent s'appuyer et à l'aide desquelles ils peuvent renforcer leurs pratiques pédagogiques.

Je vous donne quelques exemples de formations pour l'année scolaire en cours. La formation intitulée «Enseignants en immersion» permet à l'enseignant de consolider son identité et ses compétences professionnelles, avec une nouvelle spécificité: la double immersion. En effet, il existe des écoles qui proposent deux langues ou plus en immersion. Une autre formation s'adresse aux enseignants débutants, qu'il faut évidemment soutenir en début de carrière. Nous proposons aussi une formation relative à l'éveil aux langues qui vise un public d'enseignants qui travaillent dans l'enseignement fondamental. Elle apprend à susciter la curiosité des plus jeunes à l'égard des langues étrangères. Une autre formation encore est consacrée aux outils numériques à utiliser dans les cours de langues modernes. Enfin, nous organisons des tables de conversation mensuelles pour les enseignants, en l'occurrence les professeurs de néerlandais langue étrangère.

Par conséquent, les formations proposées en langues modernes participent au soutien et à l'accompagnement des enseignants en immersion.

En conclusion, on peut se réjouir que les gouvernements successifs aient pris en considération l'apprentissage en immersion. Comme je l'ai exposé dans l'introduction de mon intervention, que ce soit en 2002, en 2006 ou en 2014, tous les gouvernements se sont préoccupés, au fil du temps, du développement de l'apprentissage en immersion.

Les demandes de participation et les inscriptions aux formations montrent que les enseignants souhaitent être formés à l'immersion. Leur intérêt pour ce type d'apprentissage est réel, de même que celui des parents et des élèves.

Par ailleurs, divers facteurs internes ou externes font qu'il n'est pas possible de contrôler tous les aspects. Par exemple, il existe peu de formations consacrées à l'immersion en comparaison de celles réservées aux autres thématiques. S'agit-il d'un facteur interne, et donc d'une responsabilité de l'institut, ou d'un facteur externe? Nous devons nous poser la question. Le temps que l'IFPC accorde aux opérateurs pour répondre à un appel d'offres de formation est un exemple de facteur interne sur lequel nous pouvons agir. Un facteur externe facile à identifier est le nombre peu élevé de hautes écoles et d'universités qui proposent une formation à l'immersion. En 2006, l'IFPC a d'ailleurs été obligé de recruter des chargés de mission pour ce type de formation.

Enfin, il est important d'avoir confiance en la capacité des acteurs de la formation à faire leur devoir dans ce domaine, c'est-à-dire à développer des programmes de formation qui respectent les dispositions fixées par le gouvernement.

11.4 Échange de vues

M. Jean-Philippe Florent (Ecolo). – Madame, Messieurs, plusieurs d'entre vous ont souligné l'importance d'une dynamique collaborative de réseautage dans le domaine de la formation à l'immersion. Cette préoccupation s'applique également à vos différents réseaux et à l'IFC. Vous concertez-vous pour proposer des réflexions, des formations, voire des outils pédagogiques? J'ai parfois le sentiment que les opérateurs de chaque réseau font le même travail et mènent la même réflexion de leur côté, ce qui est tout à fait normal au vu de la situation des réseaux en Belgique francophone. En d'autres termes, y a-t-il une collaboration autour de l'immersion entre vos différentes ASBL de formation?

Madame Cepeda Perez, il me revient que les référentiels ont été traduits en anglais et en néerlandais. Dois-je comprendre que c'est votre propre réseau qui s'est chargé de ces traductions? Il manquait effectivement une traduction validée par l'autorité qui fasse foi et les enseignants et professionnels de l'immersion demandent souvent à disposer d'une source validée concernant les différents référentiels.

Concernant les hautes écoles, nous sommes conscients qu'il y a peu d'offres pour une formation spécifique sur l'immersion dans la formation initiale. Cela doit être un sujet d'attention. Avez-vous des demandes plus spécifiques à ce sujet? Combien de formations devraient-elles être proposées idéalement à l'avenir pour répondre à une demande croissante en Fédération Wallonie-Bruxelles?

Mme Mathilde Vandorpe (Les Engagés). – Madame, Messieurs, je vous remercie pour vos présentations qui répondent, en partie, à certaines de mes préoccupations. De nombreux enseignants n'ont pas de formation en apprentissage bilingue. Au départ, soit ils suivent une formation linguistique soit ils apprennent la matière liée au métier d'enseignant. Estimez-vous que c'est le rôle de la formation continue de pallier ce manque? Dans l'affirmative, avez-vous les outils nécessaires pour ce faire? Que pensez-vous de l'idée de recréer un master de spécialisation en enseignement à dominante linguistique, qui serait une année supplémentaire après le master pour les sections 1 à 4? Ce point avait été intégré par le ministre Marcourt, puis abandonné par la ministre Glatigny.

Nous avons entendu des représentants de la Haute École Francisco Ferrer qui, elle, organise une telle formation avec des crédits spécifiques. Ils ont exprimé le fait de pouvoir, dans l'idéal, étaler cette formation sur les quatre ans du cursus classique pour que les étudiants qui ont envie d'enseigner dans le système immersif soient outillés au plus tôt, avec une partie pour la matière et une partie pour les langues en même temps. Quel est votre point de vue sur le sujet?

Messieurs Littré et Mélon, vous avez parlé du co-enseignement et du fait de pouvoir se parler. Effectivement, les professeurs ne sont pas les seuls à encadrer des élèves en immersion. Les autres enseignants, mais aussi les éducateurs, jouent également un rôle important dans l'épanouissement des élèves. Certaines de vos formations incluent-elles la sensibilisation à l'acquisition d'une autre langue, la coopération entre professeurs de l'enseignement en immersion et ceux de l'enseignement traditionnel ou encore la compréhension de la nature de l'apprentissage en immersion? Existe-t-il des formations d'équipe sur un projet d'immersion? Le cas échéant, qu'en ressort-il? S'il n'en existe pas, cela serait-il envisageable?

Nous avons aussi entendu le CELV, ainsi que d'autres organismes comme la *Taalunie* pour le néerlandais ou ses homologues pour l'allemand et l'anglais. Est-ce que l'un de vos centres de formation collabore avec ces institutions? Comment cette collaboration se déploie-t-elle? Si une telle collaboration n'a pas lieu, pensez-vous que ce serait opportun?

Par ailleurs, il semble que le manque de documents en langue cible concerne deux groupes distincts: les enseignants et les élèves. Dans le cas des premiers, il s'agit des référentiels, des programmes et autres. Nous avons discuté à plusieurs reprises de la possibilité de traduire les référentiels pour l'enseignement en immersion ou, du moins, d'y joindre une annexe en langue cible qui ne ferait pas nécessairement partie du référentiel en tant que tel. L'idée de formations en langue cible, au-delà de la traduction des documents, est également intéressante. Que pensez-vous d'une éventuelle traduction des référentiels ou de l'ajout de cette annexe?

En ce qui concerne les élèves, les échanges d'aujourd'hui ont notamment été alimentés par la réflexion sur une traduction du CEB et du CE1D, voire la création d'un CEB ou d'un CE1D spécifique pour les élèves en immersion. Au fil des rencontres, il nous est apparu que la seconde option ne fait pas l'unanimité; par contre, l'idée d'une traduction ou celle de permettre à l'élève de répondre en néerlandais ou en anglais au questionnaire rédigé en français pourrait avoir un intérêt. Quel est votre point de vue à cet égard?

Quant à la valorisation du diplôme, pensez-vous que celle-ci doit revêtir un aspect plus officiel que la simple attestation délivrée par certaines écoles?

Mme Fatima Ahallouch (PS). – Madame, Messieurs, je vous remercie pour les analyses que vous avez partagées avec nous dans le cadre de vos interventions. Vous représentez un chaînon important de l'apprentissage en immersion linguistique qui touche à la qualité de l'enseignement, mais aussi à l'accompagnement de l'enseignant.

D'un point de vue pratique, estimez-vous suffisants les outils que vous instaurez en termes de formation? Comment faudrait-il les voir évoluer? Certains intervenants ont déjà en partie répondu à ces questions. S'il y a une évolution, de quel ordre serait-elle?

Par ailleurs, la traduction des référentiels a été évoquée. Nous aimerions des clarifications à ce propos. Est-ce que cela a été fait? Si ce n'est pas le cas, serait-il utile de le faire?

En outre, vous avez beaucoup parlé d'offre et de demande de formations et vous avez souligné, Monsieur Mélon, le fait qu'il existait peu de formations à l'immersion. Quand vous dites «peu» de formations, pourriez-vous nous donner un ordre de grandeur? Quelle est la demande pour ces formations? Y a-t-il un équilibre entre l'offre et la demande de

formations? Vous dites qu'il existe peu de formations, mais sont-elles remplies? Quel est leur taux de fréquentation? Avez-vous dû en annuler certaines par manque de participants?

Quel lien avez-vous avec le CELV? Quel lien avez-vous avec le personnel académique? Depuis trente ans d'enseignement en immersion, nous avons le regard de chercheurs, de professeurs et même d'étudiants qui font des mémoires à ce sujet. Est-ce que cet élément est inclus dans votre réflexion?

Par ailleurs, Monsieur Littré, vous avez cité comme point d'attention pour le SeGEC le lien entre les professeurs de DNL et ceux de disciplines linguistiques. Quelles sont les bonnes pratiques en la matière? Pouvez-vous nous donner quelques exemples? C'est en effet un point qui a été soulevé plusieurs fois.

Comment les formations sont-elles portées à la connaissance des enseignants? Comment vendez-vous vos formations? Je me suis mis dans la peau d'une enseignante – profession que j'ai d'ailleurs exercée par le passé – et j'ai effectué une recherche sur internet en tapant les mots-clés «formation immersion» et «outils pédagogiques immersion». Honnêtement, j'ai eu du mal à trouver des ressources utilisables directement. Lors de mes recherches, j'ai surtout été orientée vers des textes de loi, des décrets, des circulaires. Si j'étais enseignante en immersion, je m'attendrais à trouver des outils instantanément.

Enfin, est-ce qu'une mise en commun des outils pédagogiques, tous réseaux confondus, est utopique?

M. Nicolas Janssen (MR). – Monsieur Littré, vous avez parlé de complémentarité dans les réseaux et en interréseaux. Parmi les points d'attention que vous relevez, vous avez mentionné la construction de supports d'enseignement et d'apprentissage adaptés. Comment s'organise cette complémentarité en réseau et en interréseaux? Est-il opportun de reconnaître l'immersion comme une filière à part entière? Cette reconnaissance pourrait-elle jouer un rôle dans la construction de ces supports? De manière générale, que pensez-vous de cette reconnaissance?

Monsieur Mélon, avez-vous des échanges avec les organismes de formation des autres Communautés? Est-il légalement possible d'organiser de tels échanges? Dans quelle langue sont données vos formations? Êtes-vous habilités à donner des formations dans les langues cibles destinées aux enseignants locuteurs natifs? Quelles sont les conséquences pour les participants? D'après les témoignages des professionnels de terrain, le processus d'inscription à la formation à l'enseignement en double immersion organisée par l'ULB et la VUB était lourd et complexe. Les mêmes échos vous reviennent-ils? Qu'est-ce qui pourrait être amélioré? Enfin, toujours à propos de la double immersion, quels retours vous sont-ils parvenus?

M. Jean-Pierre Kerckhofs (PTB). – Je remercie les intervenants qui ont en fait déjà répondu à la plupart de mes questions dans leur exposé initial. La plupart de mes collègues ont également abordé mes questions complémentaires.

Deux de mes collègues sont déjà intervenus sur la traduction des référentiels. Madame Cepeda Perez, pourriez-vous clarifier ce point?

Monsieur Littré, vous avez brièvement parlé de la collaboration avec les centres de formation continue des autres Communautés. Pouvez-vous préciser si ces collaborations sont possibles et si elles ont lieu? Le sont-elles aussi avec la Communauté germanophone?

Monsieur Mélon, avez-vous un homologue pour la formation professionnelle continue dans les autres Communautés? Je ne suis même pas certain que cela existe dans les autres Communautés. Si oui, des collaborations sont-elles possibles ou sont-elles réalisées?

Madame Cepeda Perez, vous avez dit que les écoles de votre réseau ne formulaient pas de demandes spécifiques pour des formations propres à l'immersion. Monsieur Littré, est-ce la même situation pour le SeGEC? Si j'ai bien compris, il n'y avait pas, jusqu'à présent, de formation spécifique axée sur les DNL dans l'enseignement en immersion. L'envisagez-vous? Pourriez-vous nous en dire un peu plus en termes de calendrier et d'objectifs précis?

Monsieur Mélon, vous avez parlé des tables de conversation en néerlandais. Y visez-vous des enseignants amenés à donner cours en langue néerlandaise sans pour autant être néerlandophones?

M. Christophe Mélon. – Le CoFoPro définit et clarifie au préalable les rôles en répartissant la réalisation des objectifs de l'interréseaux et des instituts de formation des réseaux. Cependant, les outils qui ressortent des formations – ce que l'on appelle les supports pédagogiques – ne sont pas mis en commun. Ce n'est pas de mon ressort, mais je pense qu'ils devraient idéalement être mutualisés sur le site www.enseignement.be, dans une rubrique consacrée à l'immersion, comme c'est déjà le cas pour la lutte contre les extrémismes, la lutte contre le cyber-harcèlement, etc. Dans le passé, des onglets sur le site permettaient de trouver des ressources pédagogiques sur ce sujet.

Le nombre d'offres nécessaire pour répondre aux demandes est assez difficile à estimer. Nous organisons une dizaine de sessions durant l'année scolaire en cours, qui peuvent accueillir de 10 à 20 personnes. Nous proposons par ailleurs des formations sur d'autres sujets à des groupes beaucoup plus importants, mais, en l'occurrence, le travail d'appropriation ne permet pas de communiquer en grande assemblée. Ces sessions sont proposées par différents opérateurs. À l'heure actuelle, on dénombre environ 230 inscriptions pour l'immersion et les langues modernes, toutes sessions confondues. À l'échelle de la population enseignante de la Fédération Wallonie-Bruxelles, c'est assez minime, il faut le reconnaître. Il faut encourager les institutions – on a cité les hautes écoles, les universités ou les ASBL qui s'intéressent à la question – à franchir le pas: une fois qu'elles se sentent soutenues par les pouvoirs publics, elles font plus facilement bouger les lignes en termes d'offres de formation.

Vous avez posé la question de savoir si les apprentissages bilingues étaient une solution et la réponse est oui! À mon sens, il faudrait proposer des formations sur ce sujet. Encore une fois, cela ne signifie pas que c'est impossible à réaliser dans le cadre des programmes qui nous occupent aujourd'hui. L'apprentissage bilingue existe bel et bien, mais, sans vouloir rejeter la faute sur les acteurs externes, le nombre d'offres qui nous parviennent sur cette thématique est bien trop restreint.

Tout comme le pouvoir subsidiant a conditionné les subventions accordées aux universités et hautes écoles à l'obligation d'une formation à mettre sur pied dans le cadre des contrats de recherche, on pourrait envisager de rendre obligatoire l'offre de formations aux apprentissages bilingues pour les opérateurs qui reçoivent des subventions publiques.

Les formations portant sur les tables de conversation proposées par la *Taalunie* sont destinées aux enseignants en immersion, mais aussi aux enseignants qui souhaitent rafraîchir leurs connaissances de la langue néerlandaise. Il ne s'agit dès lors pas d'une spécificité liée à l'immersion, le but étant de pouvoir s'exprimer dans une langue cible.

En réponse à la question de savoir s'il y a eu des collaborations avec les autres Communautés, il y a eu, par le passé, un accord entre la Communauté germanophone et la Communauté française. Cet accord permettait l'accès des enseignants de la Communauté germanophone aux formations organisées par l'IFPC, mais il est arrivé à son terme et n'a pas été renouvelé. Si, comme le prévoient le décret et l'accord de coopération, nous rendons nos formations accessibles, il y aura un partage d'expertise essentiel, mais ce dernier doit avoir lieu dans les deux sens. En d'autres termes, si une Communauté vient demander notre expertise, nous devons également pouvoir bénéficier de la sienne. Ce n'est pas que notre Communauté française est trop pauvre ou trop petite pour organiser des formations pour d'autres Communautés, mais il s'agit de l'argent public de notre Communauté. Il n'y a pas de collaboration avec la Communauté flamande sur cet aspect. Des contacts ont été pris, mais pas forcément sur cette thématique, et je n'ai pas d'homologue connu dans les autres Communautés qui me permettrait de développer ces échanges.

La question a été posée de savoir s'il est difficile de s'inscrire à la formation en double immersion organisée par l'ULB. Pour ce qui est de l'IPFC, la démarche est simple. Il faut d'abord l'autorisation du chef d'établissement pour se rendre à la formation. Ensuite, l'inscription se fait sur notre site internet. Pour certaines formations, il y a des prérequis. Les participants sont parfois aussi contraints de communiquer un dossier, mais il s'agit d'une démarche préparatoire, que les participants doivent avoir effectuée au moment où la formation débute. Il arrive aussi régulièrement qu'ils doivent avoir lu un document de référence au préalable. Le dossier n'est pas communiqué à l'IPFC, mais à l'opérateur intervenant qui, je pense, tient ainsi à s'assurer d'un engagement réel des participants à travailler dans l'immédiat.

En ce qui concerne la facilité d'accès aux formations et la communication à cet égard, il y a des années, l'IPFC envoyait à chaque école un programme de formation. Toutefois, pour des raisons d'engagements auxquels nous avons souscrit, nous avons voulu réduire notre empreinte écologique. C'est pourquoi ce type de catalogue ou de journal n'est plus envoyé aux écoles. En revanche, la liste des formations proposées par l'IPFC a été communiquée dans le magazine «*PROF*» remis à tous les enseignants et agents des centres PMS. Malheureusement, la diffusion de ce magazine a aussi été abandonnée pour des raisons compréhensibles. Ce que propose l'IPFC n'est donc plus diffusé sur ce support papier.

Aujourd'hui, nous communiquons donc par le biais des outils informatiques, comme notre site internet. Les communications y sont disponibles au format numérique.

Parfois, le ministre compétent souhaite mettre l'accent sur des formations spécifiques. Dans ce cas, par voie de circulaire, une communication large est adressée à toutes les écoles. Cependant, la mise en exergue de l'une ou l'autre formation relève exclusivement de la volonté du ministre.

Enfin, la recherche par mots-clés est possible sur notre site. Avec les mots-clés «immersion» ou même «langue moderne», vous trouverez des informations sur les formations proposées. Il fut un temps où nous effectuions nous-mêmes le travail d'associer des mots-clés à chaque sujet de formation. Cependant, les utilisateurs pensent peut-être à d'autres mots-clés que ceux retenus. Par conséquent, la recherche est laissée ouverte, comme sur un moteur de recherche classique. Il est sans doute possible de perfectionner cette méthode pour certains aspects. Cependant, pour les formations qui doivent être communiquées à grande échelle, un lien sur le site internet de l'IFPC intitulé «Formations spécifiques» conduit vers les formations liées à des thématiques particulières. Cela évite aux internautes de devoir passer par un moteur de recherche par exemple.

M. Francis Littré. – Mesdames et Messieurs les Députés, je précise que certaines questions que vous avez posées ne relèvent pas de notre responsabilité. Je ne m'aventurerai donc pas sur le terrain de la formation initiale des enseignants ou sur la question de la pertinence d'avoir des outils pédagogiques interréseaux. Je m'en tiendrai à la formation professionnelle continue.

Les opérateurs réseau ont une spécificité sur le plan de la communication. Une bonne part de nos activités de formation se matérialisent dans des dispositifs dans les établissements scolaires: pratiquement 80 % des activités dans l'enseignement fondamental et 50 % dans l'enseignement secondaire s'organisent *in situ*. Nous nous inscrivons dans une logique de demandes émanant des directions d'école auxquelles nous apportons une réponse contextualisée soit par la formation, soit par l'accompagnement, soit parfois les deux en même temps.

Nous ne proposons pas de catalogue, au sens strict du terme, en tous cas pour ce dispositif *in situ*. Évidemment, en lisant notre programme général, les directions d'école savent quels types de demandes elles peuvent nous adresser et à quels besoins de formation l'IFEC est plus à même de répondre. Toutefois, nous avons un véritable catalogue qui s'adresse à des enseignants issus de plusieurs établissements et qui travaille surtout les programmes. En effet, lorsqu'on parle de disciplines scolaires, pour l'opérateur réseau que nous sommes, la porte d'entrée privilégiée, telle qu'elle se conçoit en complémentarité avec l'IFPC, est bien celle des programmes. Par les formations-programmes, nous sommes attentifs au public spécifique que sont les professeurs d'enseignement en immersion, mais sans faire une césure complète avec les professeurs des disciplines classiques. Si nous sommes attentifs à la particularité des professeurs d'immersion, nous pouvons aussi les accueillir dans des formations destinées aux professeurs de langues, là aussi dans une dynamique qui s'appuie sur les orientations méthodologiques de notre programme et outils afférents.

Il est assez logique que l'IFEC mette en œuvre les outils pédagogiques de son réseau directement liés aux orientations méthodologiques des programmes. Ces outils ne concurrencent pas ceux du pouvoir régulateur, mais en constituent une déclinaison au plus près des orientations méthodologiques des programmes.

Le décret du 17 juin 2021 parle bien de complémentarité et non de co-construction ou d'articulation entre les niveaux de formation réseau et interréseaux. Toutefois, dans le cadre du chantier des compétences professionnelles et de l'évaluation des membres du personnel, un groupe de travail a été créé par le CoFoPro, dans lequel nous confrontons l'apport respectif réseaux et interréseaux pour les objectifs, les attendus et les compétences. Le CoFoPro pourrait très bien se saisir un jour de la question des dispositifs destinés aux professeurs d'enseignement en immersion pour réaliser le même type de travail. Dans quelques jours, nous étudierons l'approche évolutive, qui est la première orientation définie par le pouvoir régulateur. L'intérêt d'un travail mené de concert et dans le respect des spécificités de chacun est donc réel, à condition évidemment de donner du temps à ces analyses afin qu'elles soient effectuées dans de bonnes conditions.

Vous aurez compris que l'IFEC peut apporter une réponse aux demandes des établissements scolaires tant dans le domaine de la formation que dans celui de l'accompagnement. Aujourd'hui, l'accompagnement est principalement à l'œuvre dans notre réseau et la partie relative à la formation est plutôt modeste. Cela s'explique notamment par le fait que nous considérons que la priorité est l'éveil aux langues. L'enseignement en immersion est un des moyens pour développer cette priorité, mais nous devons aussi ventiler nos moyens et nos choix en fonction de l'ampleur du public concerné. C'est

d'ailleurs la raison pour laquelle les enseignants en immersion sont associés à d'autres professeurs, soit dans le champ des disciplines soit dans celui de la dimension linguistique.

Nous essayons de faire vivre cette dimension de complémentarité par des partenariats, parfois anciens, noués avec des partenaires extérieurs. Vous nous avez demandé si nous avions des contacts réguliers avec nos correspondants de l'autre côté de la frontière linguistique. Même s'il a existé en son temps un secrétariat national de l'enseignement catholique regroupant ce qui est maintenant le KOV et le SeGEC, il n'y a pas de collaboration systématique. Il peut toutefois exister des contacts ponctuels. La journée «Enseigner en immersion, d'un état des lieux à des pratiques gagnantes» sera une occasion d'avoir ce dialogue, mais de telles occasions sont rares et ce dialogue n'est pas structuré.

En revanche, nos comités d'expertise entretiennent une relation extrêmement dynamique, partenariale et structurée avec certains services universitaires, notamment avec le Département de didactique des langues modernes de l'UCLouvain. Cela vaut surtout pour l'enseignement secondaire. Autour de la table, nous retrouvons à la fois des représentants de l'IFEC, des conseillers pédagogiques, des représentants des hautes écoles et des universités. Ce comité d'expertise en langues modernes prend notamment en charge les questions relatives à la dimension linguistique de l'enseignement en immersion, tout en sachant que les autres comités d'expertise pour les autres disciplines, où sont également présents des représentants des hautes écoles et des universités, y sont également attentifs.

Depuis une vingtaine d'années, il existe donc un partenariat structuré et institutionnalisé avec les hautes écoles et les universités de notre réseau. Depuis fort longtemps, nous entretenons également une collaboration active avec la *Taalunie*. Là aussi, il était plutôt question de formations destinées aux professeurs de langues, pouvant s'élargir aux professeurs d'immersion. Dans ce cadre, nous avons d'ailleurs pris l'initiative, il y a quelques années, de créer des dispositifs de formation en néerlandais et en anglais pour en tester les résultats.

Ensuite, il y a la dimension propre à l'établissement scolaire. Les établissements sont évidemment des lieux privilégiés pour favoriser le co-enseignement et les communautés d'apprentissage professionnelles. Nous veillons à ce que les professeurs d'enseignement en immersion soient intégrés à l'équipe des enseignants. Le travail de la direction est en particulier d'y être attentif et de faire en sorte – par diverses initiatives, y compris la formation et l'accompagnement – de réunir les uns et les autres pour qu'ils travaillent ensemble et construisent des supports d'enseignement et d'apprentissage, qu'ils soient professeurs de discipline linguistique ou d'enseignement en immersion.

C'est bien cette dynamique locale qui est mise en œuvre et soutenue, principalement par des dispositifs d'accompagnement, mais la formation par des formateurs internes spécifiques apporte aussi sa contribution dans une articulation du travail des uns et des autres.

Mme Mélina Cepeda Perez. – Les socles de compétences traduits en néerlandais, en anglais et en allemand sont disponibles sur le site www.enseignement.be.

Concernant les formations sur la pédagogie immersive, nous prôtons la communauté d'apprentissage professionnelle, dans l'idée de mener un travail collaboratif. Le premier axe serait la description du répertoire didactique de la langue. Je souligne ici l'intérêt d'élaborer une stratégie interlinguistique et de favoriser des échanges de pratiques professionnelles adaptées à la pédagogie immersive. Le deuxième axe serait l'identification des problèmes d'apprentissage liés au contenu langagier et disciplinaire. Pour ce faire, on pourrait établir des ponts entre les DNL et les cours de langue moderne. Le troisième axe serait de soutenir le développement langagier des enseignants.

Pour ce faire, il serait utile de lancer une politique de collecte et d'analyse des données. Beaucoup d'études scientifiques ont été réalisées il y a quelques années au Canada, un pays qui pratique l'immersion. Ces données pourraient servir pour organiser des formations plus propices à la pédagogie immersive.

Pour communiquer sur les formations, le CPEONS a opté pour un catalogue numérique. Jusqu'à l'année dernière, il s'agissait d'un simple fichier PDF publié sur notre site ou imprimé sous forme de fascicule. Cette année, nous avons noué une collaboration avec une plateforme numérique. Cela nous permet d'enrichir constamment ce catalogue avec de nouvelles formations. Nous développons également une lettre d'information pour communiquer les nouvelles formations disponibles. Par ailleurs, le site www.enseignement.be contient des liens vers les catalogues de formation de chaque réseau d'enseignement et de l'IFPC. Je précise qu'un enseignant appartenant au CPEONS ne peut pas s'inscrire à une formation proposée par le SeGEC.

Je ne me positionnerai pas sur la question de la traduction du CEB. Cependant, il importe de tenir compte de la complexité structurelle de la langue, mais aussi de son opacité. La langue française est beaucoup plus opaque que la langue néerlandaise. Or, le CEB évalue les compétences minimales des élèves au terme de la sixième année primaire. Faut-il évaluer la langue ou pas? Faut-il traduire le CEB pour ces élèves? Quoi qu'il en soit, l'évaluation du CEB, pour être correcte, doit tenir compte des différences existant entre le français et la langue d'immersion.

Le master de spécialisation en enseignement à dominance linguistique relève de la formation initiale des enseignants. Pour nous, dans le secteur de la formation continue, il est toujours intéressant de connaître les possibilités de formation antérieures pour répondre aux éventuelles demandes spécifiques qui émanent du terrain. C'est d'autant plus vrai que certains enseignants actuellement en fonction n'ont pas suivi un tel cursus. Il faut donc pallier ce manque en proposant des formations sur le bilinguisme et des formations menées en communauté d'apprentissage professionnelle. Par ailleurs, ce master, par sa finalité, même s'il est certainement intéressant, ne constituera probablement qu'un atout et non un prérequis pour devenir enseignant en immersion.

Mme Fatima Ahallouch (PS). – Monsieur Littré, j'avais posé la question de la fréquentation des formations. Pouvez-vous faire un état des lieux?

M. Francis Littré. – Je ne dispose pas de données.

Mme Fatima Ahallouch (PS). – Estimez-vous que la demande et l'offre s'équilibrent?

M. Francis Littré. – Globalement, une bonne part de nos actions de formation répond à des demandes provenant des écoles. Forcément, cela signifie que le public est déjà là et nous faisons en sorte de satisfaire au mieux la demande, au regard du contexte spécifique.

Par ailleurs, notre catalogue contient des formations sur les programmes. Nous sommes dans une situation où nous développons un grand nombre d'actions de formation – avec des formateurs internes pour l'essentiel – sans pouvoir répondre nécessairement dans un délai court à l'ensemble des demandes des inscriptions.

Nous avons parfois quelques difficultés à répondre à l'ensemble des demandes, qui sont très nombreuses, même si, sur certains sujets plus pointus liés à l'immersion, le nombre de participants est plus incertain. Mais, encore une fois, il s'agit d'une offre relativement modeste à l'échelle de notre offre globale.

En tout cas, des journées événementielles comme celle que nous préparons répondent très fortement à l'attente: nous escomptons entre 300 et 400 participants. Nous travaillons aussi davantage sur l'identité professionnelle que sur des formations dispensées çà et là.

Nos choix balancent donc entre événements spécifiques et formation en écoles, au plus près des réalités et des établissements.

Mme Mélina Cepeda Perez. – Pour l'instant, nous ne proposons pas de formation spécifique à l'immersion linguistique. Dernièrement, il y a eu pas mal de changements au sein du CPEONS, dans l'organisation logistique des formations. C'est pour cette raison que nous sommes actuellement en train de recenser tous les besoins de formation pour l'ensemble de nos pouvoirs organisateurs. En fonction de cela, nous allons réadapter notre catalogue de formations. Nous avons un premier jet de formations qui comble déjà une grosse partie des besoins. Néanmoins, lorsque nous disposerons de ce listing, des besoins beaucoup plus spécifiques auxquels nous n'avions pas pensé lorsque nous avons élaboré ce premier catalogue pourront apparaître. Il faudra alors l'adapter dans les années à venir.

27 Annexe 12

12 Auditions du mercredi 17 janvier 2024: les directions

12.1 Audition de M. Laurent Beuze et de Mme Nathalie Denil, représentants de l'Association des directeurs de l'enseignement fondamental (ADEF)

M. Laurent Beuze. – Je vais laisser parler ma collègue, Mme Denil.

Mme Nathalie Denil. – Je suis aujourd'hui devant vous en tant que directrice d'une école de l'enseignement fondamental organisant de l'enseignement en immersion, et en tant que maman d'enfants suivant un parcours immersif. Je dirige la section fondamentale de l'athénée de Gembloux depuis dix-sept ans. J'ai deux enfants, âgés de 9 et 12 ans, qui suivent tous les deux un enseignement en immersion néerlandophone dans mon établissement. Ma fille est actuellement en première secondaire où le projet, chez nous, se poursuit puisque nous sommes une école annexée relevant de WBE.

Notre école organise deux filières en immersion, l'une en anglais et l'autre en néerlandais, qui fonctionnent en parallèle, ainsi qu'une filière en non-immersion. En général, j'ai trois classes par année d'études. Nos deux filières sont organisées depuis une vingtaine d'années déjà. Nous avons fait le choix d'une immersion totale, c'est-à-dire d'une mise sur pied dès la troisième année maternelle. Cette année-là, les enfants passent quatre jours sur cinq en classe immersive, avec une enseignante qui ne s'exprime que dans la langue cible. De la première à la quatrième année primaire, les enfants reçoivent la moitié de leurs cours en immersion. En cinquième et sixième année primaire, l'immersion est réduite à une journée par semaine. À cela, il faut ajouter les deux heures de cours de seconde langue obligatoires.

Le projet se poursuit dans l'enseignement secondaire à raison de huit périodes par semaine. Les enfants reçoivent, jusqu'à la rhétorique, quatre heures de langue, deux heures de géographie et deux heures de cours d'histoire. Ces cours sont donnés essentiellement dans la langue immersive.

C'est la première fois qu'en dix-sept années de direction, je constate que l'on s'intéresse à l'immersion. C'est un magnifique projet que nous portons depuis de nombreuses années à bout de bras, sans aucune aide. Pourtant, nous avons déjà eu la fierté, en tout cas pour notre école, de diplômé à trois reprises des rhétoriciens ayant suivi le cursus complet en immersion et qui nous quittent en étant presque de parfaits bilingues. Ils n'ont aucun souci pour suivre leurs études en Flandre, pour intégrer des universités où les cours sont essentiellement donnés en anglais, ou encore pour réussir des examens d'entrée nécessitant un certain niveau de langue.

Je défends ce projet – j'ai d'ailleurs inscrit mes enfants dans cette école –, car je suis persuadée que, si tous les élèves belges pouvaient bénéficier de ce type d'enseignement, le problème de la langue n'existerait plus dans notre petit pays. Malheureusement, nous en sommes loin. Je vous ferai donc part aujourd'hui des réalités de terrain et des nombreux obstacles que nous devons constamment surmonter afin de garder ce projet sur les rails.

Depuis l'instauration de l'immersion en Fédération Wallonie-Bruxelles, aucun recrutement spécifique pour des postes d'enseignants dans des écoles proposant l'immersion n'a jamais été organisé. Nous avons donc dû auditionner de nombreux membres du personnel par nous-mêmes. Alors que je ne suis pas trilingue, j'ai auditionné des personnes ne parlant quasiment pas le français; j'ai dû faire appel à des collègues pour mener un entretien cohérent.

La pénurie catastrophique que nous connaissons depuis plusieurs années pénalise véritablement les écoles en immersion. En effet, les enseignants néerlandophones et anglophones préfèrent se tourner vers le seul enseignement des langues, plutôt que de travailler dans les écoles en immersion. En effet, dans l'enseignement fondamental organisant l'immersion, il leur est demandé pour une petite partie d'enseigner la langue et pour l'essentiel d'enseigner les mathématiques. Ces enseignants peuvent travailler à temps complet dans ces écoles et ne pas enseigner le néerlandais, mais des mathématiques, de l'histoire, de la géographie ou de l'éducation artistique. Comme le volume de cours de langue est beaucoup plus important depuis cette rentrée, en raison de la mise en œuvre des heures de langues en troisième et quatrième années primaires, des enseignants ont fui l'immersion.

Depuis peu, les néerlandophones qui vivent toujours en Flandre – c'est le cas à l'école de Gembloux – ne sont plus en congé en même temps que leurs enfants. Si vous ajoutez à cela la différence de salaire entre les enseignants des Communautés, vous comprendrez combien il est complexe de mettre un enseignant devant chaque classe en immersion.

Notre école a obtenu l'autorisation d'organiser un projet d'enseignement en immersion. À l'époque, il n'existait pas d'appels à projets portant sur ce type d'initiatives. Il suffisait d'envoyer une demande sous la forme d'un document type pour solliciter l'autorisation d'organiser un enseignement en immersion. Nous connaissions alors un déficit d'inscriptions et ce projet attirait beaucoup d'élèves. C'est encore le cas aujourd'hui.

Alors qu'il existe depuis plus de vingt ans, l'enseignement en immersion n'est toujours pas reconnu. Quand nos élèves sortent de rhétorique, ils engrangent le CEB, le CE1D et le CESS. Aucun de ces documents ne mentionne que ces enfants ont suivi treize années de cours donnés par des enseignants qui leur parlaient dans une langue cible, chaque semaine durant toute leur scolarité. Le CEB ne prévoit aucun examen en ce sens, rien n'y est rédigé dans la langue d'immersion. Bien évidemment, un éventuel CEB sur la numération en immersion devrait se contenter d'exiger la traduction de quelques consignes. Cela ne me paraît pas insurmontable; nos enseignants le font à longueur d'année pour préparer leurs cours. Cette situation me préoccupe depuis vingt ans. J'espère toujours une évolution, mais aucun changement ne se profile.

Les enfants qui ont suivi toute leur scolarité en immersion et obtiennent leur CESS sont quasiment bilingues, à l'écrit et à l'oral. Les élèves sortis de notre école n'ont aucune difficulté en matière linguistique pendant leurs études supérieures. Je citerai un exemple. Dans le cadre de l'enseignement en immersion, nous sommes subventionnés en vertu du décret du 7 février 2019 relatif à l'acquisition de manuels scolaires, de ressources numériques, d'outils pédagogiques et de livres de littérature, au sein des établissements scolaires (décret «Manolo»). Ces budgets «Manolo» sont alloués aux écoles pour leur permettre d'acheter des documents pédagogiques. Ils existent depuis vingt ans, je crois. Les documents doivent être agréés par le Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Or aucun de ces documents ne tient compte des spécificités de l'enseignement en immersion. Aucun document n'est agréé pour les cours en immersion, ni en néerlandais ni en anglais. Nos instituteurs doivent se débrouiller.

J'en viens désormais aux nouveaux référentiels et programmes. Ces nouveaux documents vont prendre une place prépondérante dans la vie de nos enseignants, car il s'agit clairement de leur nouveau contrat. Il n'y a absolument rien de prévu dans ces référentiels et programmes par rapport à l'immersion. Les institutrices en immersion qui vont suivre les formations, au même titre que leurs collègues, se sentent complètement oubliées.

Le maître mot qui caractérise notre quotidien dans la filière immersive est la débrouillardise. En effet, nous nous débrouillons pour trouver les enseignants, pour produire des cours de qualité adaptés et pour organiser les horaires. Tout n'est pas rose, alors même que l'enseignement en immersion devrait être mis en avant et soutenu au vu des résultats obtenus par les étudiants ayant eu la chance de suivre un tel parcours.

À mon niveau, je compare les classes immersives et les autres classes. Le constat est vite fait: l'immersion fonctionne! En effet, les élèves qui suivent un cursus en immersion n'ont aucune lacune en français et acquièrent tous les attendus requis pour le CEB; ce projet, qui n'est pourtant pas mis en avant, fonctionne.

Je viens de prendre conscience d'une autre réalité. C'est probablement dû au fait que ma fille vient de passer en première année secondaire. Dans l'enseignement primaire, les enseignants sont souvent présents à temps partiel et les enfants reçoivent essentiellement leurs cours de mathématiques dans la langue d'immersion. En effet, le CEB étant totalement francophone, nous leur épargnons de la conjugaison en néerlandais ou en anglais. Néanmoins, nos élèves découvrent les mathématiques dans la langue cible d'immersion. Par contre, s'ils suivent le cours de mathématiques dans la langue d'immersion en arrivant en première année secondaire, le CESS n'est pas valable. Il n'y a dès lors plus de cours de mathématiques en immersion.

Du coup, afin d'être labellisé en tant qu'«école en immersion» dans l'enseignement secondaire, un établissement doit proposer huit périodes au minimum: les quatre périodes de langue obligatoire en degré inférieur, et quatre autres périodes pour lesquelles les écoles de l'enseignement secondaire brodent comme elles le peuvent. En Fédération Wallonie-Bruxelles, il a été décidé de distiller les cours de géographie et d'histoire. Je reprends l'exemple de ma fille qui sort de l'enseignement primaire: elle n'est pas encore totalement bilingue, mais se doit de suivre le cours d'histoire en néerlandais. De ce fait, nous remarquons une «fuite» d'élèves en troisième année primaire, alors que ces derniers ont suivi tout le parcours immersif. Pour les parents non bilingues, c'est extrêmement compliqué et Google Traduction devient leur meilleur ami! Pour l'anecdote, ma fille est en train de découvrir la Mésopotamie en néerlandais.

De plus, le CE1D sera, d'ici deux ans, totalement en français. Le CE1D d'histoire sera totalement dispensé en français, alors même que les deux premières années auront été dispensées dans la langue d'immersion. Je trouve cela très

interpellant. Les élèves ont cinq heures de mathématiques en degré inférieur. Pourquoi ne pas faire trois heures dans la langue d'immersion et deux heures en français? Cela demanderait évidemment une collaboration entre les différents professeurs de mathématiques, mais cela ne me semble pas insurmontable.

Les enfants qui ont déjà fait toute leur numération en néerlandais, en anglais ou en allemand n'auraient aucun souci à continuer à suivre leur cours d'algèbre, de numération ou encore de géométrie dans la langue cible. C'est beaucoup plus approprié, car cela demande beaucoup moins de vocabulaire. Dans les mathématiques, on n'est pas confronté à de grands textes, tandis qu'en histoire, il y a des pages et des pages à rédiger. En sortant de l'enseignement primaire, les élèves n'ont pas encore ce niveau de compréhension.

La mise en œuvre de l'immersion ne nous accorde aucun avantage et aucune aide alors que, chaque année, au sein des différentes commissions qui octroient les périodes, il est constaté que nos écoles ne peuvent fonctionner sereinement sans avoir un mi-temps supplémentaire en moyenne. Le fait d'organiser l'immersion ne nous amène absolument rien. Cela veut dire que nous n'avons aucune période. Nous jonglons avec des horaires parfois complètement farfelus. En général, il y a des instituteurs qui travaillent à temps plein et, forcément, le titulaire de classe voit ses élèves partir en immersion une journée par semaine. Ce titulaire doit faire autre chose. Nous ne pouvons pas mettre non plus quatre titulaires pour une autre classe qui devra subir l'organisation de l'immersion. Ne pas avoir d'aide est vraiment compliqué. Les écoles en immersion reviennent toujours avec des demandes de périodes supplémentaires. Sinon, ce n'est pas organisable ou alors, on organise des choses qui, pédagogiquement, n'ont plus aucun sens pour les enfants.

Ne pensez pas que je suis en train de vous dire qu'il faut stopper ce projet. Au contraire, ce projet fonctionne et a fait ses preuves. Il est temps d'aider toutes les écoles qui ont fait le choix de relever ce défi.

12.2 Audition de M. Alain Koeune, président de la Fédération des associations des directeurs de l'enseignement catholique (FEADI)

M. Alain Koeune. – Mesdames et Messieurs les Députés, je vous parle au nom de mes collègues directeurs de l'enseignement secondaire catholique qui organisent des cours en immersion et dont j'ai recueilli les réflexions à ce sujet. Mon établissement scolaire organise par ailleurs l'enseignement en immersion, en anglais et en néerlandais.

Dans l'enseignement secondaire, l'immersion concerne généralement les matières suivantes: l'étude du milieu, les sciences, le cours de langue, ainsi que les cours d'histoire et de géographie. Ces matières ne sont en effet, pour la plupart, pas optionnelles. N'importe quel élève peut dès lors choisir l'enseignement en immersion, quelles que soient les options qu'il choisit.

Lorsque j'interroge mes collègues sur les avantages de proposer des cours en immersion, le premier élément cité est le bénéfice pour les élèves. On n'organise pas une partie de notre enseignement en immersion pour le plaisir, mais parce que cela apporte de vrais bénéfices au parcours des élèves.

Quels sont ces avantages? Premièrement, ce dispositif donne du sens à l'apprentissage de la langue. Dans les cours de langues dispensés de manière traditionnelle, de nombreux élèves se battent pour obtenir la moyenne et valider la matière, sans que l'on sache s'ils feront réellement usage par la suite des savoirs engrangés. Par contre, les élèves amenés à suivre un cours de sciences ou d'étude du milieu dans une autre langue sont obligés d'arriver à le comprendre, à s'exprimer et à suivre le cours. Ils n'ont pas le choix; c'est une question de survie pédagogique.

Leur objectif n'est pas d'obtenir la moyenne de 50 %, mais de parvenir à une utilisation fonctionnelle de la langue. Cela donne énormément de sens à l'apprentissage, ce qui manque d'ailleurs dans beaucoup d'autres disciplines. Aujourd'hui, les élèves tentent de trouver du sens dans ce qu'ils font; le projet linguistique leur en donne.

Par ailleurs, l'immersion fournit un substitut gratuit aux séjours linguistiques, souvent assez onéreux. Certains élèves ne peuvent ou ne veulent pas nécessairement suivre une partie de leur scolarité en Flandre ou dans un pays anglophone. L'immersion linguistique leur offre gratuitement une partie de cette scolarité. En complément au programme EXPEDIS, de nombreux élèves en immersion poursuivent leur apprentissage en passant trois mois en Flandre ou en Angleterre, quand c'est possible. De plus, dans le cadre des jumelages linguistiques, ils entrent en contact avec des élèves étrangers et profitent de toutes les occasions qui leur sont offertes. Les résultats sont tangibles, même si tous les élèves ne deviennent

pas parfaitement bilingues. Si tous n'arrivent effectivement pas en rhétorique en maîtrisant parfaitement la langue d'immersion, ils ont quand même développé des compétences remarquables, principalement de compréhension et d'expression orale.

Les avantages de l'immersion linguistique ne s'arrêtent pas aux compétences linguistiques. On constate dans nos écoles que l'immersion développe d'autres compétences chez les élèves. Ils sont obligés de se battre avec un projet compliqué, de déployer d'autres compétences, qui se transmettent à tous les autres cours. Ils osent tester, parce qu'en suivant un cours en néerlandais ou en anglais sans maîtriser cette langue, ils doivent faire des erreurs, expérimenter et se débrouiller comme ils le peuvent.

Le fait d'oser s'aventurer en terre inconnue va se répercuter dans toutes les autres disciplines. Nous constatons que ces élèves osent s'engager dans de nouveaux projets proposés par l'école. Ils se lancent dans des pratiques collaboratives de façon plus marquée. En effet, pour un apprentissage optimal, par exemple du cours d'étude du milieu, ils sont amenés à coopérer avec leurs camarades de classe. En outre, on observe que les résultats des épreuves du CE1D en sciences, en étude du milieu et en français sont généralement aussi bons, voire meilleurs que ceux des élèves qui n'ont suivi les cours qu'en français. L'immersion offre incontestablement une plus-value. Les élèves aiguisent leurs compétences citoyennes et d'autonomie, et bénéficient d'un avantage dans leurs études supérieures ou leurs emplois futurs.

Une critique récurrente adressée à l'enseignement en immersion est qu'il s'agit d'un projet élitiste. Cette image d'une filière dans laquelle ne s'engagent que des élèves issus de classes socio-économiques favorisées ou de familles soucieuses du suivi de la scolarité de leurs enfants est souvent véhiculée. Toutefois, les échos de mes collègues et ce que je vis dans mon école montrent une tout autre réalité. Les élèves ont tout simplement envie de développer leurs compétences. C'est particulièrement manifeste en anglais, où s'inscrivent des élèves qui ne sont en apparence pas issus de familles ayant un intérêt particulier pour les langues ou d'un niveau socio-économique élevé. Les groupes d'élèves qui s'engagent dans le projet d'immersion sont hétérogènes. Ce n'est clairement pas un projet élitiste. Au contraire, il donne du sens à l'apprentissage d'élèves de toutes les classes socio-économiques qui n'étudieraient pas les langues *a priori*.

Parmi les difficultés que rencontre l'enseignement en immersion, il y a l'inquiétude des équipes éducatives, qui craignent que l'implantation d'un projet immersif touche à leur emploi et à leurs habitudes. Néanmoins, si le projet a été bien préparé et coordonné avec les équipes, l'expérience qu'il procure apporte une valeur ajoutée à toutes les personnes qui enseignent, y compris en français. Les enseignants venus d'autres pays et d'autres Communautés enrichissent la pratique de l'enseignement dans nos écoles.

Dans l'enseignement secondaire, plus que dans l'enseignement fondamental, il y a aussi une difficulté organisationnelle: il est compliqué d'organiser un enseignement en immersion, en anglais ou en néerlandais, parallèlement à l'enseignement traditionnel. Dès le moment où les directions décident de l'organiser, elles doivent assumer leurs responsabilités et coordonner le NTPP. Pour y parvenir, il faut qu'elles conservent la liberté pédagogique de le faire.

Une dernière difficulté rencontrée est liée aux diplômes des professeurs provenant d'autres Communautés. La Flandre est toutefois moins concernée par cette question. En revanche, pour l'immersion en anglais, les professeurs issus de structures anglo-saxonnes, avec une maîtrise et des compétences disciplinaires réelles, n'ont pas toujours le diplôme requis parce que les équivalences sont compliquées à obtenir. Cette difficulté est parfois irrationnelle: des personnes extrêmement compétentes dans des domaines comme les sciences, l'histoire ou la géographie ne peuvent pas être engagées, car elles n'ont pas le diplôme adéquat, le titre requis ou suffisant. Or, elles pourraient apporter énormément à nos élèves.

Quelles sont dès lors les pistes d'amélioration possibles? D'abord, la reconnaissance des diplômes. Le CE1D et le CESS devraient intégrer la mention de l'immersion. Les élèves ont le droit de voir reconnus leurs efforts d'apprentissage des langues étrangères. Prouver qu'ils ont suivi un enseignement en immersion leur serait également bénéfique dans la recherche d'un futur emploi. En outre, cette mention supplémentaire ne coûte rien.

Ensuite, il faudrait pouvoir organiser les épreuves du CE1D dans la langue d'immersion. Il serait effectivement logique que l'élève soit diplômé dans la langue dans laquelle il a suivi les cours. Cela permettrait une finalisation cohérente des apprentissages.

Par ailleurs, les élèves devraient pouvoir entrer dans l'enseignement en immersion à n'importe quel niveau de l'enseignement secondaire et pas uniquement dans les années impaires, comme c'est le cas actuellement. Les élèves

arrivent dans nos écoles avec des bagages linguistiques très variables, en fonction de leur parcours scolaire et de leur environnement social et familial. Il n'y a pas de raison de les empêcher d'intégrer l'enseignement en immersion à tout moment du parcours.

Il est aussi nécessaire de rendre plus souple l'engagement des professeurs. En effet, les titres et fonctions limitent parfois les possibilités. Il serait également intéressant d'offrir aux futurs enseignants une formation initiale qui inclue non seulement la matière qu'ils enseigneront, mais aussi la langue dans laquelle ils donneront leurs cours. Cela représente une difficulté pour les écoles supérieures qui dispensent ces formations, mais l'enseignement en immersion bénéficierait certainement de la présence d'enseignants possédant cette double qualification dès le départ.

Une simplification du décret «Inscriptions» serait également bienvenue. Prenons l'exemple d'un établissement où existent deux écoles: l'une qui pratique l'enseignement en immersion et l'autre non. Dans ce cas, le système actuel peut créer des problèmes parce que, si l'une de ces deux écoles est complète, les élèves sont placés sur liste d'attente alors qu'il reste des places dans l'autre. Or, bien souvent, les élèves qui ne peuvent pas obtenir une place en immersion souhaitent s'inscrire dans l'école jumelle. Il y a là une situation un peu curieuse qui nécessite de jongler avec cette difficulté.

Quelles sont nos craintes pour l'avenir? D'une part, nous appréhendons la perte d'enseignants performants et motivés, nettement mieux payés en Flandre, par exemple. On entend souvent dire que les enseignants venus de Communautés différentes vont prendre l'emploi des enseignants wallons. Encore faudrait-il qu'il y ait des enseignants en Wallonie! Mieux vaudrait permettre aux enseignants francophones de rester en Wallonie dans de bonnes conditions. Cela permettrait de limiter la pénurie. D'autre part, nous espérons que la problématique des rythmes scolaires différents entre la Flandre et la Wallonie se résoudra dans les années qui viennent.

Enfin, dans nos écoles, la poursuite du tronc commun pose énormément de questions. Il est fondamental de permettre de poursuivre l'immersion sans interruption entre le fondamental et le secondaire: les élèves ont le droit de continuer leur apprentissage sans perdre un ou deux ans dans l'enseignement classique.

Pour terminer, j'attire votre attention sur l'immersion en anglais. Nous avons connaissance de la volonté d'imposer l'apprentissage du néerlandais. Cela ne correspond pas à la demande majoritaire des parents dans la plupart des provinces, excepté le Brabant et une partie du Luxembourg: lorsque le choix entre l'anglais et le néerlandais est proposé, l'anglais est largement plébiscité. Dans mon école, à Dinant – une ville qui accueille énormément de touristes néerlandophones, dans laquelle on pourrait dès lors s'attendre à ce que le néerlandais soit préféré –, sur 150 élèves, 15 suivent le néerlandais. Les autres ont choisi l'anglais, sans nécessairement avoir pris le néerlandais en deuxième langue. Nous tentons d'y remédier, mais il y a une résistance terrible, en accord avec les parents. Il faudra donc, quoi qu'il arrive, faire face à cette question. On peut le regretter, c'est pourtant la réalité.

12.3 Audition de Mmes Christine Toumpsin et Stéphanie Gob, représentantes du Collège des directeurs de l'enseignement fondamental catholique

Mme Christine Toumpsin. – Personnellement je ne pratique pas l'enseignement en immersion en néerlandais ou en anglais, mais bien en français. Stéphanie Gob est quant à elle directrice d'une école en immersion. Nous nous partagerons donc un peu le travail et vous répondrons en binôme.

Nous n'avons pas prévu de vous fournir une kyrielle de chiffres et de statistiques et je ne vous ferai pas l'affront de vous expliquer en quoi consiste exactement l'immersion. Le projet que nous vous présentons est un atout supplémentaire pour les enfants habitant dans un pays comptant trois langues nationales. Il a une visée pédagogique, car nous souhaitons assurer la maîtrise tant des compétences attendues dans le cadre du tronc commun que de celles relatives à la connaissance de la langue. Selon les régions, nous voulons mettre en avant aussi bien le néerlandais que l'allemand ou l'anglais, la langue usitée aux niveaux tant européen qu'international. Notre projet doit profiter aux enfants, servir leur avenir et leur future carrière.

Nous souhaitons transmettre aux enfants des compétences grâce aux référentiels et du programme au tronc commun. Dans ce cadre, les cours sont donnés aussi bien en néerlandais qu'en anglais ou en français. Il faut aussi enseigner les mathématiques, l'éveil et nous attendons des élèves qu'ils possèdent un minimum de compétences dont ils pourront se servir. Nous souhaitons par ailleurs qu'ils aient acquis une maîtrise de la langue au bout de la sixième année secondaire.

L'objectif est de faire d'eux des parfaits bilingues au moment où ils seront confrontés à un monde du travail où l'on pratique plusieurs langues au niveau national. Pouvoir parler ces langues dans le cadre de sa profession est important.

Que ce soit à l'école maternelle ou en primaire, plus le travail d'apprentissage commence tôt, mieux c'est. Qu'il s'agisse du néerlandais, de l'anglais, de l'allemand ou du français, il est prouvé que l'on apprend plus facilement une langue quand on est baigné longtemps dans un environnement où on la pratique. Je travaille à Cureghem avec des primo-arrivants et force est de constater qu'ils apprennent plus vite le français, car c'est la langue dans laquelle ils baignent. Il y a quelques avantages et des freins au système. Je laisse Mme Gob vous en parler.

Mme Stéphanie Gob. – Comme Mme Denil, je vais parler du vécu de terrain, car je travaille dans une école en immersion à Bruxelles. Cet établissement propose la filière immersive depuis plus de quinze ans. Dans notre école, nous avons fait le choix de démarrer l'immersion à partir de la troisième année primaire. Compte tenu des nombreuses nationalités différentes qui fréquentent l'établissement, nous souhaitons commencer par installer la langue de l'enseignement avant de rajouter la langue néerlandaise. En quinze ans, nous avons pu constater objectivement les bienfaits de l'immersion dans le parcours scolaire de nos élèves. C'est pourquoi nous espérons, nous aussi, que ce projet pourra se généraliser.

À mon sens, l'immersion répond vraiment à ce qui est attendu des élèves aujourd'hui. Ces derniers doivent s'adapter, faire preuve de flexibilité et être à l'aise dans un monde multiculturel. L'immersion apporte ces diverses compétences aux élèves de cette filière, confrontés précocement au bilinguisme. Il est reconnu scientifiquement que les élèves qui bénéficient de cet enseignement apprennent les langues beaucoup plus facilement. Par ailleurs, au-delà de l'apprentissage de la langue, la présence, autour des élèves, de personnes natives de la région néerlandophone et possédant un bagage culturel spécifique permet aux enfants de baigner de manière plus complète dans l'apprentissage. C'est le cas dans notre école.

Le projet immersif encourage une ouverture aux autres essentielle dans une société multiculturelle. Il permet de dédramatiser le fait d'être confronté à une langue inconnue. Les enfants de l'immersion s'inscrivent dans une dynamique qui les pousse à aller vers d'autres langues et cultures plus facilement que dans la filière générale.

Certains de mes élèves ont maintenant terminé leurs études et se retrouvent sur le marché du travail. Force est de constater qu'ils ont beaucoup plus de facilités à trouver un emploi grâce à leur maîtrise des langues. C'est évidemment un aspect essentiel pour les élèves qui sortiront bientôt de l'enseignement secondaire.

La découverte d'œuvres littéraires dans d'autres langues et d'autres médias fait aussi partie de l'apprentissage. Dans notre école, nous avons conçu une radio qui donne des informations en néerlandais et en français, parfois même dans d'autres langues enseignées à l'école. L'idée est ainsi de favoriser la réceptivité des élèves. Par ailleurs, tous les parents d'élèves qui ont participé au projet immersif confirment que leurs enfants se sentent beaucoup plus à l'aise dans un contexte où l'on parle d'autres langues, que ce soit lors d'activités extérieures à l'école, en vacances à l'étranger ou en Flandre. Les enfants osent davantage pratiquer leur seconde langue quand c'est nécessaire.

J'entends très régulièrement dire que la filière de l'enseignement en immersion est élitiste. Je considère au contraire que l'immersion est plutôt inclusive, car elle permet à des enfants, dont les parents n'ont pas les moyens de payer des cours privés ou de suivre une activité extrascolaire dans une autre langue, d'accéder gratuitement à l'apprentissage d'une autre langue. Il est donc essentiel de nous défaire de l'idée reçue que l'immersion est une filière élitiste. La pénurie de professeurs est criante dans l'immersion, comme partout. Dans ce cadre, il est fondamental que les futurs professeurs bénéficient d'une formation leur assurant, en fin de parcours, de pouvoir donner cours aussi bien en néerlandais qu'en français. Dans mon établissement, deux institutrices néerlandophones donnent le cours d'immersion. C'est une vraie chance que n'ont pas toutes les écoles et la formation de base proposée pourrait améliorer la situation.

Des échanges entre Régions seraient opportuns. La demande est réelle: des enseignants souhaitent pouvoir se rendre dans les autres Régions afin d'enrichir la filière immersive et de rencontrer des pairs. Les deux enseignantes néerlandophones que j'évoquais sont venues dans une école francophone pour apprendre le français. C'est un système gagnant-gagnant! Par ailleurs, la problématique des rythmes scolaires est bien réelle. Il n'est pas question ici de discuter du fond de la réforme y afférente. Il en va d'une véritable préoccupation: nous devons harmoniser les procédures entre les différentes Communautés, au bénéfice des établissements, des familles, des ASBL gravitant autour des écoles...

Les repères pédagogiques font défaut. Or, pour offrir un cadre cohérent aux écoles en immersion, il est très important d'adopter des balises pédagogiques et certificatives qui n'existent pas à l'heure actuelle. En d'autres termes, il nous est difficile d'évaluer la situation des élèves qui finiraient leur parcours dans l'enseignement primaire et secondaire. Nous devons creuser cette question pour qu'à l'avenir, les élèves sortant d'une école immersive soient sur un pied d'égalité avec les autres élèves.

Le fait que la rémunération des enseignants soit plus attractive en Flandre est aussi certainement l'une des raisons de la pénurie des enseignants. S'y ajoute le fait que nous ne recevons aucune période supplémentaire pour développer ce projet immersif, à la fois dans l'enseignement primaire et secondaire. En d'autres termes, nous devons puiser dans des périodes qui sont dédiées aux classes pour pérenniser ce projet au sein des écoles. Ce n'est pas normal.

Mme Christine Toupmsin. – Nous avons au minimum deux souhaits, même si nous en avons beaucoup plus, car les nécessités sont tout aussi grandes que dans n'importe quel enseignement ordinaire ou spécialisé.

C'est un leurre de penser que les enfants en immersion n'éprouvent pas de difficultés, entre autres en français. Un des souhaits serait dès lors de pouvoir bénéficier des mêmes possibilités pédagogiques que les autres écoles. Pour citer un exemple, les écoles en immersion n'ont pas accès à un accompagnement pour le FLA. Nous souhaiterions qu'elles puissent bénéficier du même cadre pédagogique et des mêmes aides pédagogiques au service des enfants qui éprouvent les mêmes difficultés. Par ailleurs, nous aimerions aussi avoir une petite facilité en faveur des écoles désireuses de rentrer dans ce beau projet de l'immersion, en éliminant les obstacles à la disponibilité de l'offre.

Pour conclure, je dirais que, même si les résultats ne sont pas tout à fait à la hauteur des attendus, car les élèves ne sont pas tous parfaits bilingues en sortant de l'école, ceux-ci se rapprochent davantage du bilinguisme que les élèves qui ne bénéficient pas de l'immersion. Il s'agit d'un gain certain pour ceux qui en bénéficient. Les parents qui font le choix de l'immersion sont bien conscients que les langues augmentent les possibilités futures pour leur enfant. Les établissements scolaires qui font le choix d'entrer dans l'immersion savent bien que celle-ci permet un autre développement linguistique et offre des bases solides pour les enfants. Pour ce faire, une amélioration du cadre de travail, donnant accès aux mêmes possibilités dans toutes les écoles, est primordiale.

12.4 Audition de MM. Dominique Verlinden et Patrick Van Loock, et de Mmes Daphnée Piette et Sophie Bolle, représentants de l'Union des directions de l'enseignement communal (UDEC)

M. Dominique Verlinden. – Je suis un des deux co-présidents de l'UDEC. Je vous remercie d'avoir organisé ces auditions afin que les acteurs de terrain puissent s'exprimer et décrire la réalité de ces projets extrêmement vertueux pour les élèves. Je ne suis pas très légitime pour m'exprimer sur le sujet, car l'établissement que je dirige ne pratique pas l'enseignement en immersion. Toutefois, il y a vingt ans, j'ai dirigé un établissement dans lequel nous avons créé un projet différent qui s'intitulait «Projet d'apprentissage précoce du néerlandais».

Je voudrais donc profiter de cette occasion pour dire que des projets de ce type existent également. Ils n'ont pas toutes les vertus de l'enseignement en immersion. Toutefois, beaucoup d'entre eux vont vraisemblablement être victimes du lissage consécutif à la mise en place du tronc commun considéré aujourd'hui comme une sorte de socle imposé à toutes les écoles sans possibilité d'en sortir. Cela entrave la possibilité d'avoir des matières supplémentaires qui révéleraient l'identité d'une école, de projets spécifiques qui ont aussi le mérite d'exister. Il serait important d'être attentif à ce que cette diversité continue d'exister.

J'aimerais vous faire parvenir des petites pochettes qui reprennent la synthèse de notre présentation et le mémorandum que l'UDEC a diffusé la semaine dernière, dans lequel l'enseignement en immersion est cité, même si cet aspect n'est pas très développé.

M. Patrick Van Loock. – Je suis le directeur d'une école qui pratique l'enseignement en immersion depuis une dizaine d'années et je pense que la grande majorité des acteurs du secteur sont convaincus par ce type de projet. Tous les avantages de l'enseignement en immersion ont été largement décrits par mes collègues, au niveau tant des apprentissages de la langue que des compétences d'altérité et d'ouverture aux autres. Cependant, j'aimerais mettre en exergue un avantage qui n'a pas été cité: le développement cognitif et mental des enfants.

En effet, des études scientifiques ont démontré que les enfants se développent autrement lorsqu'ils suivent un enseignement en immersion. Ils se retrouvent constamment face à une situation qui leur permet de développer des facultés intellectuelles plus approfondies, très utiles pour leur avenir. Loin de moi l'envie d'être redondant et de rappeler tous les avantages de l'enseignement en immersion. J'espère simplement que tout le monde en est convaincu.

Nous voulons vous faire un récapitulatif des difficultés concrètes du terrain. Si un mot était à retenir, ce serait la débrouillardise! En effet, les directeurs et les équipes pédagogiques de cet enseignement se débrouillent au quotidien; ils ressentent également un isolement face à un tel projet ambitieux, tant dans l'organisation que pour la pédagogie.

Au niveau de l'encadrement, nous subissons une pénurie d'enseignants. Je ne vous apprend rien: ce n'est pas un scoop. Cette pénurie se fait fortement ressentir dans l'enseignement en immersion, surtout pour les enseignants néerlandophones. En effet, il n'y en a pas ou très peu. De ce fait, nous engageons des personnes n'ayant parfois pas de titre pédagogique. Il faut en être conscient! Certains enseignants bilingues travaillant dans l'enseignement primaire sont en fait formés pour l'enseignement maternel. Nous avons certains étudiants qui ne sont pas encore diplômés, mais qui enseignent déjà dans l'enseignement primaire; nous avons des enseignants francophones qui ont obtenu leur diplôme en français, mais qui sont bilingues.

Il y a aussi des non-enseignants, bilingues, qui ont juste passé une agrégation et qui enseignent quand même à des enfants âgés de six à douze ans. Nous constatons un manque important de professionnalisme au niveau de l'encadrement, ce qui représente une grosse difficulté. Ces personnes sont d'une extrême bonne volonté; je ne les remets absolument pas en cause. Elles s'investissent, travaillent quatre fois plus que dans d'autres écoles et font tout pour essayer de rattraper leur manque de formation.

Je ne parle pas des remplacements. Il est totalement impossible, en cours d'année, de remplacer par exemple une enseignante enceinte vivant une grossesse difficile. Un enseignant est venu donner ses cours en français. Quand je suis allé le voir en classe, il m'a clairement dit qu'il préférerait donner le cours en français, parce qu'au moins les enfants comprennent, au lieu de me dire que les enfants ne vont pas comprendre la leçon en néerlandais parce qu'il ne parle pas assez le néerlandais et qu'il n'est pas capable de donner ce cours. Cela met en péril le projet d'immersion linguistique.

Nous n'avons pas parlé de la stabilité des équipes. Il y a une énorme rotation en leur sein. D'année en année, les enseignants quittent leur emploi pour une multitude de raisons valables: des raisons géographiques, la distance, la différence des rythmes scolaires, les différences salariales, mais aussi la charge de travail. Un enseignant qui travaille en immersion a une charge de travail décuplée par rapport à son collègue qui travaille purement dans l'enseignement francophone. Il faut prendre en compte l'adaptation des attendus ou des référentiels, la concertation et l'obligation de travailler en binôme avec un autre enseignant. Tout cela demande du temps supplémentaire et peut démotiver certains enseignants, qui quittent alors l'enseignement en immersion. Il n'existe aucune reconnaissance du métier propre à l'enseignement en immersion, alors que leurs professeurs ne pratiquent pas le même métier qu'un autre. Il importe de reconnaître que ce travail est fondamental et apporte beaucoup aux enfants.

Les équipes et les directions se sentent abandonnées par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Nous ne nous sentons absolument pas soutenus dans la mise en œuvre, le suivi et les référentiels. On nous dit en quelque sorte: «Débrouillez-vous!». Ce constat crée un sentiment d'abandon, de solitude et de découragement dans le chef de certaines personnes. En outre, le manque de stabilité dans les équipes de l'enseignement en immersion pose un problème, car la dynamique d'une équipe pédagogique est à relancer chaque année. Nous recommençons en permanence avec toute notre bonne volonté et notre dynamisme, mais, indéniablement, le découragement s'installe. Devoir toujours recommencer n'est agréable pour personne!

Mme Daphnée Piette. – J'ajouterai, concernant la formation initiale des enseignants, que certaines hautes écoles se sont lancées dans l'organisation d'un cursus bilingue. Nous accueillons ainsi régulièrement des stagiaires bilingues qui viennent effectuer leur stage d'observation dans nos classes d'immersion. La plupart nous disent clairement qu'ils iront travailler dans l'enseignement néerlandophone par après, car le personnel y est mieux payé et on y trouve plus facilement du travail.

Je suis directrice d'une école à Bruxelles qui accueille deux sections: une section classique en français et une section d'immersion en néerlandais. En primaire, nous avons par niveau deux classes d'immersion pour trois classes en français. Nous organisons l'enseignement en immersion depuis huit ans et je constate malheureusement que notre école devient une

école à «deux vitesses». L'immersion attirant un large public, les parents sont très nombreux à souhaiter inscrire leur enfant dans cette filière. Dès lors, la section en français souffre du manque d'investissement dans les cours de langues.

Nous avons décidé de supprimer l'enseignement du néerlandais, que nous organisions à partir de la troisième année maternelle, pour suivre la nouvelle réglementation. Nous avons alors perdu les élèves qui désiraient s'inscrire dans la section en français et suivre deux à trois heures de néerlandais en plus dans leur cursus. À cause des besoins de l'enseignement en immersion, nous avons dû mettre fin à ce système. Cela fait beaucoup de mal à la section francophone.

J'ai aussi perdu la candidature d'une enseignante. Celle-ci désirait venir travailler en immersion, car il était important pour elle d'apporter la culture néerlandophone et la langue néerlandaise dans les écoles bruxelloises. Or, son ancienneté n'était pas reconnue. Pour elle, qui avait déjà dix années d'ancienneté dans l'enseignement néerlandophone, rejoindre notre équipe n'était donc pas économiquement intéressant. Reconnaître l'ancienneté des enseignants qui ont travaillé dans une autre Communauté serait donc une piste à creuser.

Je rejoins également les considérations de mes collègues quant à la dotation «Manolo» et plus particulièrement les budgets qui sont octroyés aux écoles. Il serait en effet bon de recevoir des références en néerlandais. Nos équipes ont besoin d'être mieux encadrées, d'avoir plus de repères et de se sentir davantage soutenues. Le système actuel, c'est la débrouille. Chaque école élabore son propre programme, ce qui donne lieu à une multitude de situations différentes. Certaines écoles apprennent à lire en néerlandais, d'autres pas; certaines apprennent les mathématiques en néerlandais, d'autres pas. Les établissements construisent leur propre programme, avec les acteurs de terrain, ce qui implique une surcharge de travail pour les équipes.

Enfin, pour ce qui concerne le diplôme, il serait intéressant d'y ajouter au moins une mention spéciale indiquant que l'élève a relevé le défi supplémentaire de suivre l'enseignement en immersion. Ces élèves méritent une reconnaissance.

Mme Sophie Bolle. – J'enseigne avec M. Van Loock dans une école en immersion, où je suis directrice depuis deux ans. Nous accueillons également de futurs enseignants qui suivent la filière immersive à l'école normale, mais nous avons des difficultés à les recruter malgré qu'ils fassent leur stage chez nous, car la plupart d'entre eux sont déjà assurés de trouver un emploi à Bruxelles.

Par ailleurs, l'offre de formations volontaires à l'enseignement en immersion est insuffisante pour les directions comme pour les enseignants. Nous n'avons nous-mêmes qu'une formation très limitée dans ce domaine. Nous manquons également de manuels propres à l'immersion, ce qui signifie que nos enseignants passent leur temps soit à traduire des manuels francophones en néerlandais, soit à utiliser des manuels néerlandophones non conformes aux nouveaux référentiels. Les enseignants en immersion subissent donc une charge de travail supplémentaire par rapport à leurs collègues de l'enseignement classique. En outre, dans les écoles où la moitié des cours sont dispensés en français et l'autre moitié en néerlandais, comme chez nous, ils doivent se concerter avec les enseignants francophones afin que l'enseignement que les enfants reçoivent reste cohérent et porteur de sens.

Le sentiment de solitude est clairement présent parmi nos enseignants et même au sein de la direction: nous devons faire avec les moyens du bord pour supporter la pénurie d'enseignants et gérer les divers profils des professeurs qui arrivent dans l'enseignement néerlandophone. Par ailleurs, les écoles en immersion éprouvent un important besoin de bénéficier de périodes FLA et d'un accompagnement personnalisé en néerlandais.

M. Patrick Van Loock. – En plus de devoir se débrouiller, les équipes et la direction doutent constamment d'elles-mêmes. Elles se demandent si elles accomplissent leur travail correctement. À l'heure actuelle, nous jouons en réalité un rôle d'expert, car l'immersion peut se donner de diverses façons. En effet, il n'existe aucune didactique et il y a très peu de littérature à ce sujet. Le corps enseignant et la direction n'ont pas été réellement formés pour cela. En outre, ils n'ont pas le temps de poursuivre un doctorat afin de pratiquer l'immersion de manière professionnelle.

12.5 Échange de vues

Mme Fatima Ahallouch (PS). – Mesdames et Messieurs, je vous remercie pour vos interventions. J'entends votre sentiment d'abandon et de solitude et je tenais à vous rassurer sur la sincérité de notre démarche.

Ma première question porte sur l'indice socio-économique des élèves. Votre pratique du terrain vous fait dire qu'il n'est pas significatif. Les chiffres dont nous disposons affirment malheureusement le contraire. Certes, je peux admettre qu'il n'y a pas de volonté de créer un enseignement élitiste. Je peux également admettre que l'immersion représente un véritable ascenseur social pour des élèves à indice socio-économique faible. La question est donc de savoir comment capter des élèves moins nantis pour éviter de tels chiffres. Ils sont hallucinants: dans l'enseignement secondaire en immersion, nous avons affaire à des élèves dont l'indice socio-économique est sept fois plus élevé; dans l'enseignement primaire, il est dix-neuf fois supérieur! C'est affolant. Ces chiffres nous ont fort surpris, car nous étions loin de nous imaginer un tel écart. Comment faire pour y remédier concrètement?

Vous avez évoqué les périodes portant sur le FLA. Pouvez-vous développer cet aspect? Par ailleurs, vous déplorez le manque de formation et l'impossibilité de faire un doctorat alors que vous disposez d'une expertise dans le domaine. Quels liens entretenez-vous avec les autorités académiques et les pouvoirs organisateurs qui organisent les formations? Les premières personnes que nous avons auditionnées sont précisément les autorités académiques. Elles ont fait référence à l'existence d'une littérature existante et d'expertises. Selon vous, est-ce un volet sur lequel nous devrions travailler?

J'ai également noté que l'enseignement en immersion se pratiquait de manière très disparate sur le terrain. Les écoles choisissent les cours donnés en langue étrangère. Êtes-vous demandeurs d'une uniformisation? En effet, je perçois aussi votre souhait de conserver vos spécificités et une certaine diversité. Par ailleurs, vous regrettez de devoir faire avec les moyens du bord et avec les professeurs en place. Vous exprimez également le souhait que les différents certificats mentionnent le cursus en immersion, mais cela pose certaines difficultés: quels sont les cours concernés? Quelle est la durée du cursus en immersion?

Très concrètement, qu'est-ce qui empêche les écoles de fournir ce certificat qui, finalement, n'engagerait que l'établissement, mais qui distinguerait l'élève qui a suivi les cours? C'est aujourd'hui considéré comme une méthode pédagogique. Les analyses ont montré qu'il était difficile de sortir de l'uniformisation que vous propose un CESS ou un CEB. On pourrait étendre le certificat en question aux élèves qui suivent la filière sport-études et se sont aussi impliqués dans ces cours, ainsi qu'à l'école du dehors, à la pédagogie active, etc. N'oublions pas que tout le monde n'a pas l'occasion de suivre cet enseignement en immersion, car il n'est pas disponible partout. Que faire donc?

Mme Mathilde Vanderpe (Les Engagés). – Mesdames et Messieurs, je vous remercie pour vos présentations qui enrichissent nos débats précédents. Les questions étant de plus en plus ciblées, je vais essayer de regrouper les miennes. Je commencerai par la FIE. Dans version du ministre Marcourt du nouveau système, il était possible d'obtenir un master de spécialisation dans l'enseignement à dominante linguistique, mais cette possibilité a été supprimée par Mme Glatigny. Mon groupe a déposé un texte pour la réintégrer. Ce sera discuté après les auditions. Même si l'explication a été claire pour certains, quel est votre point de vue sur l'éventualité de réinstaurer ce master?

Toujours pour la FIE, nous avons rencontré des représentants des hautes écoles. Nous avons notamment parlé de l'initiative de la Haute École Francisco Ferrer. Son directeur a dit qu'il l'organiserait de manière individuelle. Il ajoutait qu'il y aurait intérêt à étaler ce cursus dans le cadre de la FIE. Quel est votre point de vue sur cette idée?

Pour la formation continue, collaborez-vous avec le Centre européen des langues vivantes ou avec d'autres organismes comme *Taalunie* ou leurs correspondants allemand et anglais pour la formation des professeurs de langues d'immersion? Si oui, comment travaillez-vous avec eux? Sinon, est-ce parce que vous trouvez que ce n'est pas opportun ou, plus simplement, parce que vous n'avez pas le temps ou pas la possibilité de l'organiser? Comment essayez-vous de répondre à ces besoins de formation continue? Nous avons appris, lors des précédentes auditions, qu'il n'y a pas beaucoup de formations spécifiques pour ces enseignants. Comment essayez-vous de les aider, de combler au mieux cette lacune, en tant que direction, dans vos plans de formation?

Au quotidien, comment intégrez-vous l'enseignement en immersion dans vos plans de pilotage? Quels sont les indicateurs? Quelles informations donnez-vous sur ces plans de pilotage qui jouent sur deux tableaux: l'enseignement en immersion et le traditionnel? Comment travaillez-vous concrètement sur le terrain?

Nous avons beaucoup entendu parler de la carence d'outils adaptés. Vous avez précisé que, dans les reconnaissances du décret «Manolo», l'enseignement en immersion n'est pas pris en compte. Quelles sont les priorités que nous devrions avoir? Faut-il des manuels tout faits ou plutôt des outils relatifs à l'enseignement en immersion? Quelles seraient selon vous les priorités face à cette carence d'outils? Comment la combler?

Quelle est votre vision des référentiels? Estimez-vous que la création d'annexes à certains d'entre eux aurait son utilité? Faudrait-il une simple traduction des référentiels pour les professeurs de l'enseignement en immersion ou une annexe plus développée et plus spécifique, comme pour l'apprentissage de la lecture?

Si ces auditions ont lieu, c'est aussi parce que nous avons déposé un texte relatif à la possibilité de traduire le CEB ou de trouver un autre système pour les élèves qui sont en immersion en primaire. Lorsque nous parlons de traduction toute faite, on nous répond qu'il est difficile d'avoir un CEB ou un CE1D équivalent, car les documents sources simplement traduits n'ont plus le même sens: il manque toute la culture qui les accompagne. Nous avons également discuté de la possibilité de traduire ou de permettre à l'enfant de répondre dans la langue dans laquelle il a appris la matière lors de ces examens. Vous avez exprimé le fait qu'il y avait un souci, mais nous ne sommes pas allés plus loin dans l'échange. Quel est votre point de vue sur la question?

Mme Denil a expliqué qu'il y avait une diminution des cours dans la langue d'immersion au fil des années. Au départ, les apprentissages sont à 80 % dans la langue d'immersion pour arriver à la fin à beaucoup moins. Est-il prévu dans le budget que les élèves passent le CEB en français? Selon l'expérience vécue avec mes enfants, à partir de février, en sixième année primaire, le vocabulaire des mathématiques était revu en français. Même si cela a évolué depuis, nous avons posé ce constat à l'époque. Cela a très certainement une incidence sur ce choix. Pouvez-vous me le confirmer?

Faut-il réaliser une traduction des manuels? Faut-il permettre la réponse dans l'autre langue? Il est communément admis que, si le sens est compris, les fautes d'orthographe sont tolérées. Donc, si l'enfant a compris le sens, mais s'il répond en néerlandais, que faire? Quel est votre point de vue? Il est question d'une attestation faisant état du parcours de l'élève, en parallèle du CEB ou du CESS. Qu'en pensez-vous? L'élève a-t-il droit à une attestation officielle ou pas?

Nous n'avons pas beaucoup parlé du peu de professeurs de l'enseignement néerlandophone venant travailler chez nous. Pourtant, ce système leur permet de conserver leur salaire. Pourquoi un tel échec?

Enfin, nous avons déposé un amendement lors du vote du décret du 6 juillet 2023 relatif aux conditions préalables à l'emploi dans un dispositif d'accompagnement FLA ou un DASPA, afin de permettre d'utiliser ces heures de français langue d'apprentissage (FLA) pour les consacrer à l'enseignement en immersion. La majorité n'a pas voulu voter cet amendement. C'est toutefois un sujet dont nous devons débattre.

M. Jean-Philippe Florent (Ecolo). – Mesdames et Messieurs, j'ai bien entendu votre message relatif au manque de considération de la Fédération Wallonie-Bruxelles à l'égard des directions qui organisent l'enseignement en immersion. Vous nous dites avoir des doutes, je suis pourtant convaincu que vous faites très bien votre travail et que les initiatives que vous prenez sont extrêmement positives.

Vous nous assurez que vos projets ne sont pas élitistes. Certaines données nous laissent toutefois à penser que, dans certains cas, l'immersion convient mieux à certains profils. Cependant, notre objectif est que cela convienne au plus grand nombre et que nous puissions offrir cette possibilité à tous les élèves. À votre avis, que manque-t-il pour que l'immersion puisse toucher tous les publics, y compris les familles qui sont moins attirées par la possibilité de l'apprentissage d'une deuxième langue?

J'ai également noté votre demande de disposer de plus de balises pédagogiques. Vous souhaitez en même temps conserver une certaine souplesse et votre liberté pédagogique. Quel serait le bon équilibre? Seriez-vous en faveur de la création d'une cellule, en Fédération Wallonie-Bruxelles, qui vous accompagnerait et vous conseillerait, tout en transmettant vos attentes et besoins au pouvoir politique?

Concernant la reconnaissance sur le diplôme, l'ajout d'une mention spéciale sur le CEB ou le CESS nécessiterait de fixer un nombre minimal de périodes à suivre pour l'obtenir. Les différents témoignages montrent qu'il existe presque autant de modèles d'immersion que d'écoles. Il est donc très difficile de déterminer quel est le «bon» modèle. Le régulateur devra dès lors déterminer les critères qui attestent que l'élève obtenant ladite mention a bien suivi un parcours immersif de qualité. Quel est votre avis sur ce point?

Monsieur Van Loock, il me semble avoir compris que vous émettiez des doutes à propos du tronc commun, car celui-ci pourrait mettre à mal certains projets pédagogiques, notamment en immersion. Pourriez-vous préciser votre pensée? Je n'ai pas l'impression que le tronc commun rend l'immersion difficile ou la contredit. En revanche, il serait utile de préparer

la transition de l'immersion vers l'après-tronc commun pour ne pas entraver le parcours immersif des élèves à partir de la troisième année secondaire.

Concernant la formation continue, quelles sont précisément vos attentes? J'imagine que des formations en langues et des formations disciplinaires dans la langue d'immersion vous intéresseraient. Certains d'entre vous ont aussi évoqué des formations ou un accompagnement renforcé pour les directions qui souhaitent instaurer un projet immersif. Y a-t-il d'autres points que nous pourrions intégrer dans nos recommandations?

M. Jean-Pierre Kerckhofs (PTB). – J'aimerais revenir sur deux points. Il y a quelques jours, dans la presse, un spécialiste du droit a plaidé pour davantage d'immersion en néerlandais dans l'enseignement obligatoire. Il a évoqué les difficultés dans l'enseignement supérieur de donner des cours de droit en néerlandais à des étudiants francophones qui ne maîtrisent pas assez la langue. Il est donc favorable à l'immersion. Selon lui, ce qui est élitiste, c'est de ne pas généraliser ce type d'enseignement à l'ensemble des élèves.

En toute objectivité, il va être compliqué de généraliser l'immersion à l'échelle de la Communauté française. Toutefois, serait-ce possible à plus petite échelle? Je pense notamment à la Région de Bruxelles-Capitale ou aux zones proches de la frontière linguistique.

Plusieurs d'entre vous ont évoqué les difficultés de recrutement d'enseignants bilingues ou d'enseignants qui maîtrisent suffisamment le néerlandais. Il y a évidemment la question, du point de vue des enseignants néerlandophones, des rythmes scolaires et des salaires proposés en Communauté française, qui sont peu attractifs pour eux. Monsieur Koeune, il me semble que vous avez dit que des enseignants francophones ont des craintes par rapport à leur emploi, mais qu'en raison de la pénurie d'enseignants, ce n'est pas un souci. C'est vrai, sauf que la pénurie est encore plus importante du côté flamand; ce n'est donc pas une solution. Une piste, évoquée par vous et par des collègues, serait de proposer une meilleure formation d'enseignants bilingues. Une expérience existe actuellement, mais elle ne concerne que deux écoles, l'une néerlandophone et l'autre francophone. Ce type d'expérience doit être promu. Ne faudrait-il pas encourager davantage la formation des enseignants bilingues?

Par ailleurs, je ne vais pas revenir longuement sur la question de l'élitisme, parce que mes collègues en ont déjà parlé. J'ai entendu vos professions de foi en affirmant que l'immersion linguistique n'est pas élitiste. J'entends bien que l'intention n'est pas de la rendre élitiste, qu'elle est ouverte à tout le monde et je suis sûr qu'il n'y a pas de volonté d'empêcher une certaine partie de la population d'y accéder, au contraire. Toutefois, dans les faits, on constate que le recrutement des élèves est peu diversifié.

Je ne doute pas des vertus de l'enseignement en immersion, bien au contraire. Comment fait-on pour briser les barrières afin que cet enseignement soit attractif pour tous les milieux sociaux?

Cela concerne essentiellement l'enseignement secondaire. Dans les filières qualifiantes, le constat est édifiant: il n'y a pas ou très peu d'immersion. Ne pourrait-on pas imaginer d'amorcer la pompe en ayant le courage de créer des filières immersives dans ce genre de section? Cela dit, il faut absolument réfléchir à la généralisation et aux limites géographiques que l'on s'impose.

M. Nicolas Janssen (MR). – Mesdames et Messieurs, vous avez largement rappelé les bienfaits de l'immersion, mais qu'en est-il des élèves en difficulté scolaire ou qui ont des besoins spécifiques? Qu'est-il prévu pour eux dans les filières d'immersion? Des dispositions particulières sont-elles nécessaires?

D'après vous, pourquoi si peu d'écoles qualifiantes proposent-elle l'immersion? Comment encourager l'immersion dans l'enseignement qualifiant? Selon un témoignage que nous avons entendu précédemment, cette option fait sens pour beaucoup d'élèves. Dès lors, comment répondre à cette demande?

Enfin, au regard de toutes les vertus de l'immersion, comment permettre au plus grand nombre d'en bénéficier? Il importe, évidemment, de régler les difficultés que vous avez mentionnées, mais serait-il par ailleurs judicieux de créer des incitants pour attirer plus de jeunes?

Mme Nathalie Denil. – Je peux donner un éclairage sur deux sujets. Tout d'abord, je suis interpellée par les chiffres relatifs à l'indice socio-économique que vous présentez...

Mme Fatima Ahallouch (PS). – Ces chiffres nous ont été fournis par l’administration à la suite d’une réponse faite par la ministre à une question écrite d’une parlementaire.

Mme Nathalie Denil. – Sur le terrain, les chiffres provenant de l’administration laissent souvent pantois! L’indice socio-économique des écoles en immersion serait ainsi dix-neuf fois supérieur à l’indice socio-économique des autres écoles... Or, dans l’enseignement fondamental, l’indice socio-économique va de 1 à 20. Par conséquent, un indice dix-neuf fois supérieur signifie que toutes les écoles qui ne sont pas en immersion sont en indice 1 et que les écoles en immersion sont plus ou moins à 19... Ce nombre me paraît donc peu probable.

Je suis dans une école dont l’indice varie entre 15 et 16. Sur le terrain, l’indice socio-économique est une donnée très problématique, notamment par rapport aux plans de pilotage, car nous sommes comparés aux écoles de même indice socio-économique. À titre d’exemple, j’ai trois écoles maternelles: une est en indice 4, une autre en 14 et la troisième est en indice 15 ou 16. Or, les enfants d’une école maternelle avec un ISE 4 sont toujours en ISE 4 lorsqu’ils arrivent en première année primaire dans mon établissement. J’y accueille en effet un public très éclectique. Cette idée d’élitisme vient du choix des parents. Les parents issus d’une classe sociale avec un indice socio-économique plus élevé choisissent l’immersion avant que l’enfant soit né: des dames se présentent ainsi pour inscrire leur enfant alors qu’elles sont encore enceintes et cette situation n’est pas commune à toutes les classes sociales de la population.

En outre, je tiens à souligner que des aménagements raisonnables sont mis en œuvre dans les classes en immersion comme dans les autres classes. Nous avons des protocoles d’aménagements raisonnables pour les enfants avec des troubles cognitifs et d’apprentissage (troubles DYS) dans les classes en immersion. Nous partons du principe que l’enfant porte un sac à dos qui peut contenir un certain nombre de difficultés. Quand ce sac à dos devient trop lourd et quand l’immersion est un poids supplémentaire, nous envisageons, avec les parents, de sortir l’enfant de la filière immersive. Toutefois, à la base, il n’y a aucun choix: tous les parents qui le veulent sont libres d’inscrire leur enfant dans l’enseignement en immersion dès la troisième année maternelle.

En ce qui concerne la reconnaissance du diplôme, je suis tout à fait consciente, comme vous, qu’il y a beaucoup trop de largesse dans l’organisation. En clair, on peut faire ce que l’on veut: organiser l’immersion comme bon nous semble, choisir les heures, les périodes, les cours, le recours – ou le non-recours – à la lecture, etc. C’est problématique, car cela fait dix-sept ans que nous fonctionnons par essais et erreurs. Nous avons ainsi appris aux enfants à lire en néerlandais et, à présent, nous faisons marche arrière. Nous ne l’avions pas fait en anglais, tout cela pour des raisons pédagogiques qui ont été discutées en équipe. Nous avons dû essayer des choses et nous nous sommes rendu compte que certaines fonctionnaient, d’autres pas.

Ainsi, sachant que les enfants vont suivre le cours de géographie et d’histoire, nous essayons de faire en sorte qu’ils aient déjà des bases en géographie et en histoire dans la langue immersive. Et puis nous avons réalisé, par exemple, qu’un enfant qui avait découvert la nomenclature des végétaux en néerlandais ne savait pas utiliser la table de classification en français au CEB. D’autant que les parents concernés se sont arraché les cheveux puisqu’on demandait à l’enfant de maîtriser le vocabulaire de cette clé de détermination!

En définitive, l’approche par essais et erreurs nous a parfois fait perdre un précieux temps d’apprentissage. On n’en arrivera jamais à instaurer des balises trop strictes. Par exemple, on n’imposera jamais aux enseignants qui pratiquent l’immersion une méthode pour apprendre à lire aux enfants. L’apprentissage de la lecture restera toujours personnel à l’enseignant et l’imposition d’une quelconque méthode de lecture revient à aller droit dans le mur. Si l’enseignant ne maîtrise pas, ne «sent» pas telle ou telle méthode, nous n’arriverons à rien de concluant. Cela étant dit, il y a trop de largesses dans l’organisation. On ne peut pas mettre le même cachet sur le diplôme du CEB à des enfants qui auraient eu huit périodes d’immersion pendant six ans et à ceux qui en auraient eu dix-huit, parce que ceux-ci n’ont pas du tout le même niveau de langue.

Eu égard aux attendus du référentiel ou au CEB, nos objectifs seront atteints. Quand nous discutons de l’immersion, nous discutons des attendus. Par contre, le niveau de langue ne sera pas du tout pareil. Nous le constatons dans toutes nos écoles: quand nous accueillons des enfants inscrits dans un parcours immersif, nous sommes souvent étonnés. Il m’arrive d’accueillir des enfants qui sont à la fois moins bons dans la langue cible et moins bons en français. Ces derniers sont directement en décalage par rapport aux élèves de la classe dans laquelle je peux les accueillir en immersion.

Dans ce cas, en discutant avec les parents des élèves concernés, on découvre que leur parcours a été totalement différent. Toutefois, la définition de telles balises nécessitera probablement une importante consultation des écoles qui pratiquent l'immersion. Il faudra aussi trouver des compromis entre les différentes pratiques, car chaque établissement est évidemment convaincu de faire au mieux pour ses élèves et défendra son projet par rapport aux autres. Au fil des années, il faudra reconnaître que certaines méthodes fonctionnent mieux que d'autres.

En ce qui concerne la formation des enseignants, les équivalences de diplômes posent de gros problèmes. Par exemple, une de mes enseignantes, originaire de l'île de la Réunion, maîtrise parfaitement le français et l'anglais. De plus, elle a été institutrice primaire pendant seize ans avant de venir en Belgique. Or, les études qu'elle a suivies là-bas ne durent pas trois ans, mais deux ans et demi. Elle n'a donc pu obtenir aucune équivalence. Officiellement, elle n'a que le CESS. Pourtant, elle enseigne en immersion chez nous depuis cinq ans, c'est ma meilleure institutrice en immersion – elle fait un boulot incroyable! –, mais elle n'est employée qu'avec un titre de pénurie. Son emploi est vacant et elle n'arrive pas à obtenir la qualité de temporaire prioritaire. Les services d'équivalence des diplômes ne veulent rien entendre: elle doit refaire ses études d'institutrice primaire. Elle a obtenu son CAP auprès du jury central, où elle donnait pratiquement cours à ses professeurs, mais cela n'a rien changé puisque les nouveaux critères pédagogiques ne tiennent plus compte du CAP pour l'enseignement fondamental en immersion, contrairement à l'enseignement secondaire. La situation de cette enseignante a même fait l'objet d'articles de presse, mais rien n'y fait.

Plus généralement, de nombreuses personnes quittent le secteur privé pour se reconvertir dans l'enseignement. Étant donné la pénurie, nous devons nous servir de ces personnes parfaitement bilingues ou même locuteurs natifs. Malheureusement, comme elles n'ont pas de diplôme pédagogique, elles devront suivre une formation de trois ans pour obtenir leur CAP, c'est-à-dire passer trois ans sans salaire puisqu'aucune aide ne leur permet de quitter leur emploi pour se former. Il s'agirait donc peut-être de permettre à ces gens de travailler à mi-temps dans les écoles dans un premier temps et de leur proposer une formation en journée. En effet, la plupart ont des enfants et ne vont donc pas passer toutes leurs soirées ou leurs weekends à suivre des cours. De plus, leur formation pourrait être accélérée: vu leur motivation pour se reconvertir, ils n'ont pas besoin de trois ans pour être aptes à enseigner les mathématiques, par exemple, dans une langue cible qu'ils maîtrisent déjà. Ainsi, la pédagogie et l'apprentissage de la matière à enseigner pourraient être condensés en deux ou trois mois. Par ailleurs, la pédagogie est une compétence innée chez certaines personnes. Certains de mes enseignants ne sont pas formés à ce métier et sont tout de même excellents. Ils pourraient même donner des leçons à des gens formés. Le parcours est trop compliqué et cela fait que beaucoup de candidats baissent les bras. C'est dommage, car ils représentent une potentielle réponse à la pénurie d'enseignants.

M. Alain Koeune. – Je vais essayer de répondre à trois des très nombreuses questions.

Il faudrait élargir le champ de l'immersion à d'autres fonctions. Pour l'instant, la réforme des titres et fonctions nous a mis dans une situation très compliquée. Les chefs d'établissement, même s'ils constatent les compétences formelles, réelles et avérées d'un enseignant, sont souvent coincés par ce décret qui a compliqué largement les choses, en tout cas en période de pénurie. Cela dépasse le cadre de l'immersion. Ce décret a pour conséquence que nous ne profitons pas des compétences de professeurs qui pourraient être vraiment utiles sur le terrain. Nous plaçons pour retrouver une plus grande liberté. Il y a dix ans, il était possible d'engager un professeur de français avec un titre suffisant, pour enseigner les mathématiques, le néerlandais, etc. C'était peut-être trop large, mais nous disposions de professeurs au profil intéressant qui pouvaient parfois être très utiles pour nos élèves. Il faudrait consacrer une réflexion à cette question, non seulement pour l'immersion, mais aussi pour d'autres disciplines.

La question du caractère élitiste est bien réelle. Il faut très certainement évaluer ces chiffres, non seulement sous une forme de moyenne générale, mais aussi sur le type d'école et de langues cibles. Nous connaissons tous des écoles à indice socio-économique très élevé qui organisent, en très grande majorité, de l'enseignement en immersion, en anglais ou en néerlandais. Ces écoles attirent forcément des élèves privilégiés. Elles ont sans doute moins d'élèves à indice socio-économique faible. Cela tire les statistiques d'une certaine manière. Ces écoles existent et sont parfois très importantes en termes d'élèves. Dans certaines écoles, dont la mienne et celles de la province de Namur, par ailleurs, qui sont à indice socio-économique moyen, où le public est beaucoup plus hétérogène, le phénomène n'est pas du tout le même. Des élèves à indice socio-économique plus élevé vont rejoindre l'immersion parce que l'école a un caractère un peu différent.

De plus, il est nécessaire de nuancer selon la langue choisie. Dans mon cas, l'immersion en néerlandais est moins populaire que celle en anglais. Les groupes d'élèves de la première option sont issus de classes socio-économiques élevées;

les groupes de la seconde sont socialement hétérogènes. Afin de rendre cette filière accessible à tous, certains cours devraient être obligatoirement enseignés en langue étrangère.

Quant à l'enseignement qualifiant, il est vrai que l'immersion pourrait être proposée pour certaines sections, comme l'hôtellerie ou le tourisme. Toutefois, il convient de se pencher sur les deux types de profils fréquentant ces écoles. D'une part, un grand nombre d'élèves entrent dans ce type d'enseignement par un système de relégation, car ils sont naturellement peu enclins à suivre un parcours à orientation générale. Donc, c'est plutôt la façon de recruter qui est à revoir. Même si ce n'est pas encore gagné, nous espérons tout de même que cette procédure basée sur le tronc commun disparaîtra progressivement. D'autre part, certains s'inscrivent par pure vocation et sont largement plus intéressés par le projet de la filière que par les cours de langue. Par conséquent, les tentatives d'instauration de l'immersion n'ont pas été du tout fructueuses, compte tenu du manque d'intérêt de ces publics. Le défi est réel. Comment le relever? Certaines filières, par leur nature même, seraient tout à fait indiquées pour bénéficier de cours en immersion, comme l'hôtellerie ou le tourisme. La question de l'élitisme est réelle. Il en va de même pour l'enseignement qualifiant.

Concernant le diplôme, l'école pourrait fournir aux élèves un document parallèle indiquant qu'ils ont suivi une partie de l'enseignement en immersion. C'est une reconnaissance, à tout le moins symbolique, du travail qu'ils ont fourni. Dans l'enseignement secondaire, les élèves qui le souhaitent peuvent tenter d'obtenir des certificats officiels, comme le Cambridge, et compenser cette absence de mention.

À la différence de l'enseignement fondamental, il existe, dans l'enseignement secondaire, des balises «naturelles» qui permettent de cadrer l'immersion. Dans le premier degré, ce sont souvent les mêmes cours qui sont concernés: l'EDM, les sciences, les langues, l'histoire, la géographie. C'est assez cohérent. Affirmer que les parcours seraient complètement différents dans l'enseignement secondaire n'est donc pas tout à fait vrai. Cependant, dans l'enseignement fondamental, c'est le cas. Dans le secondaire, dès lors, nous ne sommes absolument pas demandeurs de balises contraignantes de la part de la Fédération Wallonie-Bruxelles, parce qu'elles existent naturellement. Des différences, des particularités peuvent toutefois exister. Par exemple, même si c'est rare, notamment en raison de la pénurie d'enseignants, pourquoi ne pas donner des cours de mathématiques en immersion si le professeur en est capable? Laissons les écoles fonctionner. Nous plaçons pour une certaine liberté pédagogique à ce sujet.

Concernant les documents, là aussi, des différences existent: les professeurs utilisent des documents étrangers ou bien traduits. Les difficultés rencontrées par les professeurs de l'enseignement fondamental sont tout autres.

Mme Christine Toumpsin. – Je commencerai par répondre au sujet de l'ISE. Je connais deux écoles qui, selon le nouveau calcul, sont au sortir de l'encadrement différencié. Leurs ISE sont donc respectivement de 5 et 6. Elles organisaient l'immersion, même lorsqu'elles étaient dans l'encadrement différencié. Je comprends mal pourquoi certains voient l'immersion comme une filière élitiste. L'ISE de mon école est de 2. Certains élèves ont quitté mon école pour rejoindre des écoles organisant l'immersion. C'est un choix des parents, qui voulaient le meilleur pour leurs enfants. Dans les écoles comme la mienne, la plupart des familles sont en situation précaire. Mon école accueille énormément d'élèves primo-arrivants qui n'ont pas été scolarisés ou qui apprennent seulement le français. Dès lors, la priorité des parents n'est pas que leur enfant apprenne le néerlandais ou une autre langue. Quand nous accueillons des enfants traumatisés par la guerre, notre priorité est de les rassurer, de les intégrer dans le cadre scolaire et de leur dispenser un enseignement adapté. Dès lors, je ne suis pas certaine que la généralisation soit une bonne idée. Pour certains élèves, il y a d'autres priorités que l'apprentissage du néerlandais.

Concernant le détachement, je connais plusieurs enseignants concernés qui, à la suite du changement des rythmes scolaires, sont retournés dans leur école, non pas pour une raison salariale, mais simplement pour pouvoir passer leurs vacances avec leurs enfants. Je suis donc en faveur d'une uniformisation du calendrier scolaire dans tout le pays.

Mme Stéphanie Gob. – J'aimerais revenir à la question de l'élitisme. En dehors de l'aspect financier, il convient de faire remarquer qu'au sein de ces classes se trouvent également des enfants qui ont parfois des difficultés scolaires. Si la procédure d'inscription avait été limitative, on n'aurait pas retrouvé ces enfants dans la filière immersive. Le volet financier doit dès lors être pris en compte, mais il n'y a pas que cela qu'il faut retenir. Il y a également des enfants aux profils particuliers qui se retrouvent toutefois dans les filières immersives. Il est important de ne pas limiter sa pensée au seul aspect financier. Le bien-être des enfants importe lui aussi et l'immersion est accessible à tous, en tout cas au départ.

Je rejoins mes deux collègues précédents concernant l'excès de liberté. En effet, il y a trop de liberté quant à la définition précise de la structure immersive au sein des écoles. Il est prioritaire de poser des balises – comme dans n'importe quelle discipline – concernant ce que l'on attend au sortir de l'immersion. Ce n'est pas le cas aujourd'hui et nous devrions nous concentrer sur cela.

Au sein de notre réseau, beaucoup d'initiatives ont été lancées concernant l'immersion dans les écoles. Nous organisons des réunions régulières entre directions d'immersion afin d'échanger sur notre vécu et nos difficultés, pour trouver des solutions ensemble. Des formations sont proposées aux enseignants afin d'assurer un parcours plus clair et pour qu'ils aient l'occasion de se retrouver. En effet, les enseignants d'immersion parlent souvent d'isolement.

Concernant le plan de pilotage, on est sorti de ce qui nous anime par rapport à ce contrat d'objectifs. Dans notre école, nous avons vraiment défini un objectif spécifique concernant l'immersion. C'est obligatoire. Je précise que cet objectif est lié aux autres objectifs afin d'éviter d'isoler la filière immersive.

Enfin, il n'est pas normal que la filière immersive n'ait pas accès aux périodes FLA données dans l'enseignement général et pas dans cette filière. Certains enfants ont des difficultés dans la langue de l'enseignement et sont dans ces filières immersives également.

M. Dominique Verlinden. – La création d'une cellule dédiée à l'enseignement en immersion a été évoquée. Nous y serions tous favorables parce que cela pourrait créer une dynamique permettant des échanges de pratiques efficaces entre professionnels. Cette cellule pourrait travailler à la production d'outils pédagogiques, actuellement inexistantes. Il est en effet difficile pour des éditeurs de créer de tels manuels; le marché étant tellement réduit, c'est peu rentable. Ne serait-il pas possible d'imaginer des pistes au départ de la Fédération Wallonie-Bruxelles, en regardant ce qui existe déjà dans les écoles?

Cette cellule pourrait également dynamiser les premiers types de formation, à tout le moins continuée, que ce soit pour les enseignants ou pour les directeurs d'école. Elle pourrait travailler à l'adaptation d'évaluations diverses, telles que les évaluations externes, mais aussi aux mentions sur le diplôme qui valoriseraient le travail. Cette cellule serait par ailleurs à même de casser cet isolement des enseignants cité à plusieurs reprises ce matin.

J'en viens à la question du tronc commun et aux problématiques qui y sont associées. Celles-ci ne concernent pas l'enseignement en immersion linguistique, qui fait partie d'un projet tout à fait spécifique. La problématique que j'ai soulevée tout à l'heure concerne tous les projets qui ne relèvent pas de ce type d'enseignement. Certains ont parlé du sport-études, de l'école à rayonnement musical ou encore des initiatives permettant l'apprentissage des langues dès les premières années de l'enseignement fondamental, mais n'entrant pas dans le cadre de l'enseignement en immersion. Tous ces projets souffrent aujourd'hui d'une volonté de lissage ou de rabotage de ces initiatives. Elles sont pourtant positives. Elles découlent d'un certain courage ou de choix politiques des pouvoirs organisateurs, y compris des communes qui sont un peu exsangues, mais qui décident pourtant d'y consacrer des moyens budgétaires. Ce lissage rend aujourd'hui beaucoup de directions assez amères.

M. Patrick Van Loock. – Je veux revenir rapidement sur le «côté obscur» des indices socio-économiques. Mon établissement scolaire, qui organise un enseignement en immersion, a obtenu un indice 11, ce qui n'est ni élevé ni faible. Le côté élitiste que d'aucuns ont souligné n'est absolument pas constaté dans mon école; il dépend surtout de la localisation de l'établissement. Mon école est par exemple localisée dans une cité sociale. Les élèves viennent donc du voisinage, mais il y a également des parents qui viennent de plus loin, spécialement pour mettre leur enfant dans l'enseignement en immersion. Cela fait un joyeux mélange, ce qui est appréciable.

L'enseignement en immersion est lui aussi fréquenté par des enfants en difficulté scolaire. Leurs difficultés ne vont pas disparaître s'ils quittent l'enseignement en immersion. Ainsi, nous nous occupons de ces enfants de la même façon que dans les autres écoles, avec des aménagements raisonnables et tout un système de dispositifs. Néanmoins, il y a effectivement une croyance dans le chef des parents, de certains enseignants ou encore de certaines directions que, si un enfant est en difficulté dans l'enseignement en immersion, il ne le sera pas dans la filière traditionnelle. C'est faux: la difficulté ne va pas disparaître.

Pour ce qui concerne la FIE, il y a un manque d'information. Quand un jeune souhaite devenir enseignant à la fin de ses études, je ne sais même pas s'il sait que l'immersion existe. Nous avons également mentionné la bonne initiative de la

Haute École Francisco Ferrer et de la *Erasmushogeschool Brussel*, qui existe maintenant depuis deux ou trois ans, mais qui est nettement insuffisante pour les écoles qui pratiquent l'enseignement en immersion. Nous avons réellement besoin de la didactique. Il faut en effet expliquer comment aborder une matière, comment collaborer avec son binôme enseignant et comment passer d'une langue à l'autre entre la théorie et la pratique. Ce sont autant de ponts qui nous manquent au niveau de la formation.

Il y a environ 52 façons d'organiser l'enseignement. La collaboration est quasiment impossible avec les professeurs qui pratiquent l'enseignement en immersion, car ils n'ont pas la même manière de travailler et n'abordent pas les problèmes de la même façon. Les échanges entre les équipes sont très compliqués. C'est la raison pour laquelle nous avons parlé de balises autour de la façon de travailler sur des bases scientifiques et non pas sur la base d'un ressenti.

Mme Daphnée Piette. – Je voudrais revenir sur la collaboration avec les universités et les chercheurs universitaires dans ce domaine. Mon école a été accompagnée par un chercheur de la VUB pour l'instauration de bonnes pratiques. Il est venu nous accompagner, faire des conférences à l'école, notamment sur les enfants à besoins spécifiques et l'immersion. Est-ce un bon mariage?

De nombreuses pistes issues de la recherche scientifique viennent soutenir la démarche. Effectivement, on n'en parle pas assez et on est confronté à un manque de temps pour organiser ces rencontres. Dans l'enseignement fondamental, du moins, nous n'avons pas beaucoup de latitude pour organiser des formations en interne afin de répondre à des besoins spécifiques de nos écoles.

Les besoins des enfants dans les classes d'immersion sont existants. En effet, dans toutes nos classes, nous avons des élèves dyslexiques, dyscalculiques, dysorthographiques, porteurs du TDA/H. On pourrait renforcer les dispositifs d'accompagnement personnalisé ou avoir un enseignant néerlandophone pour accompagner nos élèves dans les classes d'immersion, ce qui est presque impossible aujourd'hui. Disposer d'un cadre pour accompagner nos élèves à besoins spécifiques serait dès lors bien utile. De même, les pôles ne peuvent pas répondre aux besoins spécifiques des élèves qui souffrent d'un trouble d'apprentissage.

Au niveau du cadre, il serait intéressant de mettre au point, par le biais d'une éventuelle cellule de travail, un référentiel de pistes didactiques ou de bonnes pratiques de l'enseignement en immersion et d'avoir des moments d'échange entre les enseignants et entre les directions sur les pratiques de chacune des écoles et les outils utilisés. Ces moments d'intelligence collective et de création de pistes, susceptibles d'être diffusées dans les écoles, permettraient aussi de mettre en valeur les pratiques de ces enseignants qui s'investissent considérablement pour leurs élèves et pour favoriser les cultures bilingues dans nos écoles.

Mme Sophie Bolle. – J'ajoute que la création d'une cellule dédiée à l'immersion aurait du sens, même si les pratiques diffèrent entre les écoles. Cela permettrait aux établissements d'avoir accès à la littérature existante dans le domaine, qui nous fait parfois défaut. Le CECF nous transmet quelques documents, mais il serait intéressant que nous puissions disposer d'un corpus plus large, grâce à la cellule ou lors des formations.

Concernant le CEB, je suis contre l'idée de traduire des consignes, mais je suis favorable à la possibilité de traduire une consigne spécifique ou un terme particulier qui poserait un problème à l'enfant. L'année dernière, nous avons eu le cas lors de l'épreuve de mathématiques et nous avons décidé de traduire une consigne que l'enfant ne comprenait pas. En théorie, ce n'est pas permis. Toutefois, il n'est pas question de laisser un enfant face à une consigne qu'il ne comprend pas, alors que nous savons qu'il est capable de faire l'exercice. La traduction systématique n'est pas une nécessité, mais nous devrions avoir officiellement la possibilité de le faire. Enfin, laisser la possibilité à l'enfant de répondre de néerlandais est une excellente idée. Certes, les correcteurs seront en difficulté, mais il leur arrive aussi souvent de devoir déchiffrer l'écriture compliquée d'un enfant.

M. Laurent Beuze. – Nous avons surtout exposé les problèmes de l'enseignement en immersion pour des langues comme l'anglais, le néerlandais ou l'allemand, mais il ne faudrait pas oublier l'enseignement spécialisé, où la langue des signes pourrait également être considérée comme une langue d'immersion. Le décret à ce sujet en fait d'ailleurs mention et WBE compte, en cumulant l'enseignement fondamental et secondaire, près de septante établissements d'enseignement spécialisé. Il faut en tenir compte si nous souhaitons développer une société inclusive.

28 Annexe 13

États généraux de l'immersion en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Contribution de Philippe Van Parijs

UCLouvain, Chaire Hoover d'éthique économique et sociale

Préambule

Je ne suis nullement un expert en matière d'enseignement en immersion ni de didactique des langues, mais je porte un intérêt particulier à ce thème pour trois raisons

- J'enseigne des cours en anglais dans des programmes bilingues de l'UCLouvain et dans un programme unilingue de la KU Leuven.
- Je préside le Conseil bruxellois pour le multilinguisme et suis amené de ce fait à échanger fréquemment avec des personnes directement impliquées dans l'enseignement en immersion à Bruxelles, y compris plusieurs membres de notre Conseil.
- Mes quatre enfants parlent couramment l'italien en raison d'une « submersion » d'un an dans des écoles italiennes quand ils avaient entre 2 et 10 ans, et trois d'entre eux ont bénéficié d'un enseignement en immersion pour la plus grande partie de leurs études secondaires dans une des écoles européennes de Bruxelles.

En raison de la priorité accordée au néerlandais par rapport à l'anglais — de longue date à Bruxelles et depuis peu en Wallonie —, les remarques ci-dessous portent principalement sur l'immersion en néerlandais. Elles se rapportent aussi en priorité à la situation bruxelloise qui, avec une population composée pour les trois quarts de non-Belges et de Belges d'origine étrangère récente, diffère sensiblement de la situation en Wallonie.

Un continuum

L'enseignement en immersion peut être compris comme occupant un continuum entre

- d'une part un enseignement traditionnel au sein duquel certains cours de langue sont conçus de manière à ce que l'enseignant et les élèves n'utilisent que la langue-cible pendant le cours;
- d'autre part un enseignement (parfois appelé « en submersion ») entièrement dispensé dans une autre langue que la langue maternelle des élèves (ou de la plupart d'entre eux).

L'enseignement dit « en immersion » se situe entre les deux : il se rapproche plus ou moins de la première ou de la deuxième de ces formules selon la part prise par la deuxième langue d'instruction : quelle proportion des heures de la semaine et quelle proportion des années de la scolarité. Les remarques ci-dessous concernent tout le continuum, mais avec une pertinence qui diffère selon la proximité par rapport à l'une ou l'autre des formules extrêmes.

Une méthode très performante sous certaines conditions

Je suis personnellement convaincu de l'efficacité de l'apprentissage d'une langue par sa pratique, plutôt que par l'étude de règles de grammaire et de listes de vocabulaire, et l'enseignement en immersion en constitue une modalité. Il ne fait aucun doute que sous certaines conditions (contextuelles et personnelles), un enseignement en immersion permet la pleine acquisition d'une seconde langue sans entraver la maîtrise de la langue d'instruction principale. Dans la réflexion sur le potentiel de l'enseignement en immersion, il importe cependant de tenir compte du fait que ces conditions sont souvent très imparfaitement remplies. En particulier :

1. Lorsqu'une part importante des élèves n'a aucune des langues scolaires comme langue familiale, l'enseignement en immersion néerlandaise dans une école francophone est en fait un enseignement en double immersion. Pour que ces élèves acquièrent une bonne maîtrise dans au moins une des langues scolaires, un encadrement particulièrement attentif est requis. En l'absence d'un tel encadrement, on ne peut pas éviter le dilemme suivant : soit de nombreux élèves souffriront d'un handicap linguistique durable dans leur meilleure langue, soit on réserve l'enseignement en immersion aux élèves dont la langue familiale est la langue scolaire ou dont les parents sont à même de fournir eux-mêmes un encadrement efficace.
2. L'apprentissage d'une langue est affaire de sociolinguistique encore plus que de didactique. Son efficacité dépend fortement des occasions spontanées de pratiquer cette langue en dehors de l'école et de la motivation à l'apprendre qui y est liée. La fréquence de ces occasions est régie par la règle du « maximin » : la langue que deux ou plusieurs interlocuteurs ont tendance à adopter pour communiquer entre eux est celle qui est la mieux connue par la personne qui la connaît le moins bien. C'est ce qui permet la communication la moins laborieuse, la moins excluante. Or, dans le contexte bruxellois et encore plus dans le contexte wallon, cette langue est généralement le français, parfois l'anglais mais très rarement le néerlandais. Ceci affecte négativement tant l'occasion de pratiquer le néerlandais que la motivation à l'apprendre.

Deux implications

Une des implications est que l'effort pour améliorer la connaissance du néerlandais des élèves bruxellois ne doit pas se focaliser de manière exclusive sur l'enseignement dit « en immersion ». Il doit couvrir toute la gamme qui va de la submersion dans l'enseignement néerlandophone pour l'entière ou une partie de la scolarité jusqu'à une amélioration dans un sens plus « immersif » de l'enseignement de la langue néerlandaise dans l'enseignement francophone traditionnel. Cet enseignement doit aussi être revalorisé dès l'enseignement primaire en intégrant le néerlandais dans le CEB : le fait qu'il « ne compte pas » n'est motivant ni pour les élèves ni pour les enseignants.

Une autre implication est qu'il importe de faire tout ce qui est possible pour développer une attitude positive à l'égard du néerlandais parmi les élèves, notamment par le bon usage de *role models* (Vincent Kompany, Caroline De Mulder, Joyce Azar, De Zwangere Guy, etc.), pour les convaincre de l'importance de saisir toute occasion pour parler la langue de l'autre (en faisant donc l'effort de résister à la pression du « maximin ») et pour les encourager à en prendre le risque : comme me le disait un jour la directrice d'une école en immersion, il n'y a rien de pire pour l'apprentissage d'une langue que le silence grammaticalement correct !

Je termine par quelques suggestions — que je fais ici à titre personnel, même si elles sont largement inspirées par les échanges que nous avons eus sur le sujet au sein de notre Conseil — concernant deux défis particulièrement cruciaux dans le contexte actuel.

Recrutement d'enseignants

• Problème majeur en raison notamment

- de la pénurie générale d'enseignants en Flandre ;
- de la différence de rémunération entre les enseignants des deux Communautés ;
- de la divergence entre les calendriers scolaires des deux Communautés ;
- du faible nombre d'enseignants formés en CF susceptibles d'enseigner une matière non linguistique dans une autre langue que le français ;
- de la décision de rendre le néerlandais obligatoire à partir de la troisième primaire en Wallonie.

• Eléments de solution :

- resynchronisation des calendriers grâce à une réforme par la VG analogue à celle de la FWB ;
- assouplissement des conditions à remplir pour pouvoir enseigner une matière en immersion : mieux vaut un enseignant motivé qui ne remplit pas (encore) toutes les conditions actuelles (connaissance du français, formation pédagogique, diplôme dans la matière à enseigner, etc.) qu'un remplacement des cours par des heures d'étude ;
- intensification de la formation par la CF d'enseignants du primaire et du secondaire capables d'enseigner en néerlandais d'autres matières que la langue néerlandaise.

Exposition suffisante au néerlandais en dehors de la classe

• Problème majeur en raison

- de la faible présence du néerlandais dans l'environnement immédiat
- de la faible exposition spontanée au néerlandais dans les médias et sur internet

• Eléments de solution

- mise à disposition, sur la TV locale et/ou sur internet de films, feuilletons, documentaires, etc. en néerlandais, sous-titrés en néerlandais ou en français et susceptibles d'intéresser les élèves des divers âges;
- encouragement à la lecture de livres en néerlandais pour tous les âges, notamment par la fréquentation des nombreuses bibliothèques néerlandophones de Bruxelles ;
- développement de contacts (visites réciproques et rencontres régulières en ligne) avec des élèves d'écoles néerlandophones situées hors de Bruxelles et du Vlaamse Rand (où le pourcentage d'élèves dont le niveau moyen de français est trop élevé pour que les échanges puissent se dérouler spontanément en néerlandais).

pvp
13.03.2023

29 Annexe 14



Professeure Annick COMBLAIN

États généraux de l'immersion en FWB

Propositions et recommandations

Ce document reprend une liste non exhaustive de propositions relatives à l'amélioration des pratiques immersives en Fédération Wallonie-Bruxelles. Elles constituent, à mon sens, les actions prioritaires à mettre en œuvre afin de garantir une qualité pérenne de notre enseignement immersif.

Les propositions qui sont faites dans ce document sont étayées par des publications scientifiques internationales (re)connues et développées plus largement dans l'ouvrage dont je suis l'auteure "Bilinguisme et apprentissage précoce des langues : entre idées reçues et fausses croyances" paru début mars aux Presses Universitaires de Liège. Cet ouvrage est disponible en open-access : <https://e-publish.uliege.be/bilinguisme>

Je me tiens à la disposition de la Commission pour développer ces propositions, voire, pour aider à leur mise en œuvre si tel est le souhait des autorités politiques et administratives.

Acronymes : $L_{1/2}$ = Langue première/seconde, $L_{\text{immersion}}$ = Langue d'immersion, $L_{\text{enseignement}}$ = Langue officielle de l'enseignement en FWB.

1. La question de l'enseignement bilingue

Le bilinguisme scolaire concerne en général deux catégories bien distinctes d'élèves : (1) les enfants scolarisés dans un système bilingue structuré et dont la langue maternelle est la langue dominante de la communauté (par exemple : le cas des élèves apprenant une L₂ par immersion) et (2) les enfants scolarisés dans la langue dominante de la communauté et dont la langue maternelle est minoritaire dans celle-ci (par exemple : les enfants issus de l'immigration). Quand on parle d'efficacité de l'enseignement bilingue, il est important de distinguer ces deux situations.

Une des différences fondamentales entre ces deux réalités réside dans le fait que, dans le premier cas, les parents des enfants de L₁ dominante ont fait le choix délibéré de l'éducation bilingue et choisi la langue seconde à laquelle leur enfant allait être exposé alors que dans le second cas, celui des enfants de L₁ minoritaire, le choix de la L₂ est *de facto* limité à celui de la langue de la communauté d'accueil, autrement dit, la langue dominante.

Dans ce qui suit, je me concentrerai sur le premier cas, à savoir celui des enfants fréquentant une école francophone de la Fédération Wallonie-Bruxelles offrant l'opportunité d'un enseignement par immersion (en néerlandais, anglais ou allemand). La seconde situation mériterait également toute l'attention des autorités politiques, mais c'est un autre débat que celui qui nous occupe dans le cadre des états généraux de l'immersion.

2. 34 ans d'enseignement par immersion en FWB : les constats

La spécificité de l'enseignement par immersion a toujours été (re)connue (concrètement, on apprend à lire et à calculer dans une autre langue que la langue officielle d'enseignement), mais peu d'aménagements pédagogiques ont été mis en place pour prendre en compte cette spécificité, c'est-à-dire minimalement :

1. l'adaptation du matériel pédagogique de L_{immersion} et de L_{enseignement} ainsi que celui des matières non-linguistiques,

2. le calibrage des objectifs pédagogiques annuels et des référentiels de compétences, et
3. la formation des enseignants à la pratique de l'immersion.

2.1. L'organisation au quotidien et l'adaptation du matériel pédagogique

En 2002, Blondin et Straeten, toutes deux chercheuses dans le service de pédagogie expérimentale de l'ULiège, soulignaient dans un article intitulé "À propos d'immersion linguistique dans l'enseignement fondamental: un état de la question" toute l'importance que les directions d'établissements en immersion accordaient à :

1. la qualité des cours en immersion,
2. l'équipement de la section immersive avec des documents en langue cible,
3. l'adhésion de tous les membres de l'équipe éducative au projet d'immersion,
4. l'accessibilité aux informations permettant d'adapter les pratiques aux particularités de l'immersion.

Dans cet article, elles soulignaient également la difficulté, voire l'extrême difficulté, pour les établissements à atteindre ces objectifs de base.

30 ans après ce constat, la situation reste quasi inchangée. Pourtant, l'expérience canadienne, vieille de 57 ans, faut-il le rappeler, aurait dû nous encourager à nous engager dans une réflexion profonde sur l'adaptation du matériel et des pratiques pédagogiques à la réalité de l'immersion. En 2017, l'Association Canadienne des Professionnels de l'Immersion (acpi) publiait la 3^{ème} édition de son manuel "L'immersion en français au Canada : Guide pratique d'enseignement". Ce guide reprend, notamment, des indications sur :

- la planification de l'enseignement par immersion et les outils spécifiques à l'évaluation des élèves en immersion,
- les stratégies efficaces de dépistage et d'encadrement des élèves ayant des besoins particuliers,
- les pratiques pédagogiques actuelles tenant compte de l'évolution de la recherche et de la diversité des contextes d'enseignement en immersion,

- la pertinence de l'enseignement par immersion en regard niveaux de compétence repris dans le cadre européen commun de référence pour les langues (CERC)

Une réflexion similaire en FWB n'a jamais vraiment abouti ni même été menée. Il serait urgent de se saisir de ce problème afin de continuer à garantir une qualité de l'enseignement par immersion mais surtout d'en assurer l'accessibilité au plus grand nombre.

2.2. Le calibrage des objectifs pédagogiques annuels et des référentiels de compétences

Une des questions cruciales qui se pose aujourd'hui est la suivante : pourquoi en plus de 30 ans rien n'a-t-il été réellement fait pour construire un référentiel de compétences spécifique à l'immersion comprenant des objectifs pédagogiques clairs en phase avec la réalité immersive? Et plus interpellant, pourquoi tant de freins à la mise en place un tel référentiel ?

Dans les paragraphes qui suivent, je vais tenter d'exposer pourquoi ce référentiel de compétence est une nécessité et en quoi les arguments pour ne pas le réfléchir et l'implémenter ne tiennent pas.

Lorsque la langue principale d'enseignement n'est pas la langue maternelle de l'élève, il faut bien admettre que cela impacte la gestion des apprentissages et qu'il faille réfléchir à adapter ou plutôt calibrer le référentiel de compétences à ce contexte éducatif spécifique (la question pourrait d'ailleurs tout aussi bien se poser pour les enfants issus de l'immigration sans que cela ne soit choquant, mais c'est un autre débat).

Concrètement, si la littérature scientifique montre clairement que les trajectoires et les étapes développementales sont globalement identiques entre enfants bilingues et monolingues, des différences qualitatives ne sont pas rares. Le développement langagier et les apprentissages d'un enfant bilingue doivent être considérés en référence à ceux d'autres enfants bilingues confrontés au même type d'éducation plutôt qu'en référence à ceux d'un enfant monolingue. Il en va de même pour les apprentissages. Dès lors, il n'est pas déraisonnable d'admettre que l'enseignement par immersion comporte un certain nombre de particularités et implique

qu'on doive, à la lumière des recherches scientifiques et de nos 34 années d'expérience en FWB, revoir les attendus pédagogiques aux différents échelons de la scolarité.

a) L'acquisition de la lecture et de l'orthographe en français (Lenseignement)

Si on compare les performances en lecture/orthographe en langue française des enfants immergés à celles d'enfants non-immergés, on constate généralement un décalage dans les premières années de l'apprentissage ; décalage rapidement comblé durant la scolarité. Les erreurs de lecture/orthographe observées en Lenseignement sont principalement imputables au fait que, dans un premier temps, les enfants immergés utilisent les règles de conversion grapho-phonémique de la Limmersion ; langue dans laquelle ils ont généralement appris à lire et écrire. La pratique fait que l'enfant va progressivement se référer aux règles de Lenseignement pour lire et écrire dans cette langue et aux règles de Limmersion pour lire et écrire dans cette autre langue. Cependant, cela peut prendre quelques années ; les choses tendent à s'unifier et se stabiliser vers la 4^{ème} année primaire (Nicolay et al., 2009).

Dès lors, si le niveau attendu en français (par exemple) en 6^{ème} primaire est, et doit bien être, le même que celui des élèves suivant un enseignement monolingue en français, la manière au socle de compétences sanctionné par le CEB est différente selon qu'on suive un enseignement immersif ou un enseignement monolingue classique. Il ne se passe pas la même chose à tous les échelons de l'échelle et l'ignorer peut-être contre-productif. Par ailleurs, dans un contexte d'enseignement bilingue, il faut également garder à l'esprit que les langues écrites peuvent fonctionner de manière différente, et ce même si, dans le cadre de l'immersion, les langues en présence sont bien de la même famille linguistique et fonctionnent sur un principe alphabétique.

Si les étapes de l'acquisition de la lecture sont universelles et identiques, le niveau de complexité structurelle et de transparence/opacité (selon que les langues s'écrivent globalement comme elles se prononcent ou qu'elles sont relativement irrégulières) de ces dernières joue un rôle important dans le processus d'apprentissage. Il faut donc en tenir compte et réfléchir sur les attendus pédagogiques annuels en ce sens. À titre d'exemple, nous relèverons les résultats de l'étude de Seymour et al. (2003) qui montrent qu'il faut plus de

temps pour acquérir et maîtriser les bases du principe de lecture en français ou en anglais (langues dites opaques, autrement dit avec un faible degré de correspondance graphème-phonème) qu'en néerlandais ou en allemand, langues beaucoup plus transparentes pour lesquelles la correspondance graphème-phonème est plus systématique

Concrètement, si un enfant apprend à lire en néerlandais (*Limmersion*), au terme de la première année d'enseignement, il maîtrisera globalement les correspondances graphèmes-phonèmes de la langue et sera en mesure de lire assez facilement les nouveaux mots qui lui seront présentés en néerlandais. Lors de l'introduction du français écrit au cours de la seconde année de scolarisation primaire, l'enfant (comme il est attesté par la littérature scientifique) transfèrera le mécanisme global de lecture appris en néerlandais au français (à savoir : les lettres correspondent à des sons). Cependant, il lui faudra non seulement apprendre ce nouveau système de correspondances, mais également en maîtriser l'irrégularité ce qui, si on se réfère à Seymour (2003), prend plus temps étant donné l'opacité de la langue française. Cela explique la présence, du moins pendant un certain temps, de certaines erreurs orthographiques particulières non présentes chez les enfants monolingues.

Il est clair que si, ce qui peut apparaître comme un détail dans l'enseignement monolingue (quoi que ... lorsqu'on compare les performances des élèves des différentes communautés linguistiques en début de cursus scolaire, cette différence de timing n'est pas anodine et doit être prise en compte, au risque de considérer comme identiques des réalités différentes), elle a toute son importance dans un cursus scolaire bilingue.

b) Les compétences de lecture en langue d'immersion (*Limmersion*)

Concernant la lecture en *Limmersion*, les recherches menées depuis les années 1980-90 au Canada sur des immersions en français et celles menées depuis le début des années 2000 en Belgique sur des immersions en anglais et en néerlandais montrent que, quelle que soit la forme d'immersion, les élèves fréquentant ce type d'enseignement sont plus performants, en reconnaissance de mots et en compréhension à la lecture dans la *Limmersion* que les élèves fréquentant un enseignement traditionnel des langues étrangères ; résultat appuyant de l'intérêt de l'enseignement bilingue.

Cependant, on observe moins d'indépendance dans le processus et les activités de lecture que chez les élèves natifs de la L_{immersion} ou encore une difficulté à répondre à des questions de détails sur un texte alors que le sens général est compris. Ces difficultés sont sans doute la conséquence d'un manque d'opportunités de pratiquer la lecture en L_{immersion} en dehors de l'école et d'un lexique moins bien fourni dans cette langue. Cette situation a sans nul doute un impact sur l'apprentissage des disciplines non-linguistiques en L_{immersion} (voir ci-dessous).

Dans ces conditions, il semble essentiel de réfléchir à la mise en place d'un référentiel de compétences réaliste, mais ambitieux en L_{immersion} qui tiendrait compte des constats repris ci-dessus, de même qu'à la mise à disposition pour les élèves et les enseignants de supports en L_{immersion} variés et adaptés afin de favoriser l'acquisition du vocabulaire nécessaire à l'apprentissage de matières non-linguistiques.

c) Le niveau des compétences dans les autres disciplines

Peu d'études scientifiques portent sur la maîtrise des savoirs disciplinaires (comme les sciences, les mathématiques, la géographie, etc.) chez les élèves fréquentant un cursus en immersion linguistique. La raison, du moins en Belgique francophone, réside sans doute en partie dans le fait que ces savoirs sont sanctionnés par des examens de fin d'année ou de fin de cycle scolaire attestant de la maîtrise de ces savoirs. En effet, un des principes de base de l'immersion dans notre pays est que les élèves doivent satisfaire aux exigences des évaluations externes certificatives. Ces épreuves sont présentées en français, langue officielle d'enseignement dans les écoles de la FWB, et ce quelle que soit la discipline évaluée. Il semble dès lors logique de considérer que la réussite des épreuves certificatives atteste de la maîtrise de la matière vue en L_{immersion} et du transfert des concepts en L_{enseignement}.

La seule étude portant sur des élèves francophones publiée dans la littérature scientifique à ce sujet date de 2011 (Balbault & Markey, 2011). Elle concerne des élèves de 5^{ème} primaire en immersion néerlandaise devant restituer et expliquer le contenu d'une expérience de physique sur les différents états de l'eau dispensée en néerlandais. Si le rappel du contenu des expériences est comparable chez les élèves immergés en néerlandais et les élèves monolingues francophones (ayant suivi le cours en français), les scores des élèves immergés

sont moins bons que ceux des élèves monolingues lorsqu'il s'agit d'expliquer les phénomènes physiques non directement observables (par exemple : l'air est compressible) et donc non directement expérimentés. Il semblerait donc que dès lors qu'une médiation linguistique est nécessaire pour comprendre un phénomène non directement visible, les élèves soient en difficulté et peinent à intérioriser les faits présentés en L_{immersion} par l'enseignant. Il apparaît néanmoins que les performances des enfants en immersion sont meilleures dans les tâches conceptuelles et linguistiques lorsque celles-ci doivent être restituées en L_{enseignement}. En d'autres termes, les élèves immergés s'appuient encore fortement sur leurs ressources en français pour expliquer des phénomènes étudiés dans une autre langue. Les auteurs de l'article concluent qu'on peut cependant observer chez de nombreux élèves les prémisses de représentations sémantiques bilingues, mais que le mode d'expression bilingue des concepts n'est pas encore acquis/maîtrisés.

Ces résultats expliquent sans nul doute que les élèves immergés performant de manière comparable aux élèves non-immergés lors des épreuves de sciences du CEB ; épreuves qui, s'il faut le rappeler, sont proposées en français à tous les élèves immergés ou non. Cependant, ils mettent également en évidence les limites d'un enseignement par immersion cantonné à l'enseignement primaire et plaident en faveur d'une poursuite systématique de l'immersion au niveau de l'enseignement secondaire. À 12 ans, en fin de scolarité primaire, l'enfant continue à se développer tant linguistiquement que conceptuellement. En effet, même s'il a déjà de bonnes bases en L_{immersion} pour fonctionner quotidiennement, il doit encore parfaire sa maîtrise de la langue scolaire et des aspects les plus complexes de celle-ci (ceci est vrai tant pour L_{enseignement} que pour L_{immersion} d'ailleurs) ainsi que de l'expression des concepts théoriques et pratiques liés aux disciplines non linguistiques.

Les bases développementales étant maintenant très brièvement posées, pourquoi ne pas s'y référer pour adapter le matériel pédagogique et les socles des compétences ?

Les arguments en défaveur d'un référentiel de compétences pour l'immersion

L'objection majeure généralement avancée pour ne pas se pencher sur le référentiel de compétences de l'enseignement par immersion tient en deux arguments :

1. L'immersion est une méthode pédagogique comme une autre, et à ce titre, elle ressort de la compétence des PO qui demeurent libres d'organiser en leur sein une filière immersive. Dans ces conditions, l'enseignement par immersion étant l'exception plutôt que la règle, nul besoin de se pencher sur un référentiel de compétences spécifique.
2. Le nouveau tronc commun, élaboré dans le cadre de la mise en œuvre du Pacte d'excellence, vise à donner une formation uniforme et unifiée aux élèves des établissements de la FWB. Dès lors, la mise en œuvre d'un référentiel différencié pour l'immersion ne serait ni souhaitée ni souhaitable.

Ces arguments, s'ils peuvent se justifier d'un point de vue purement administratif, ne constituent nullement un argumentaire pédagogique sérieux tant ils n'avancent aucune justification scientifiquement confirmée de l'inutilité et/ou de la non-pertinence d'un référentiel de compétences spécifique à l'immersion.

Pourquoi ces arguments ne tiennent-ils pas scientifiquement et pourquoi un référentiel de compétences pour l'immersion se justifie-t-il ?

Si le terme de "méthode immersive" prévaut depuis la création des premières classes d'immersion linguistique il y a 34 ans, il faut admettre qu'il n'est ni approprié et ni en phase avec la réalité de la pratique immersive. L'immersion n'est pas, comme nous venons de le montrer, qu'une "méthode d'enseignement des langues étrangères", c'est une pratique éducative particulière, qui ne concerne pas uniquement l'apprentissage d'une langue étrangère, mais bien un cursus scolaire à part entière y compris et surtout des matières qui s'acquièrent par le biais de la langue (que celle-ci soit le français ou une autre). En d'autres

termes, penser que l'immersion linguistique est une méthode d'enseignement qui ne concerne que la langue seconde, tout comme les réglettes Cuisenaires ne concernent que l'arithmétique ou la méthode alphabétique que la lecture et l'orthographe, est peut-être le point de départ de la réticence à envisager un référentiel de compétences particulier, et ce même si "particulier" ne veut pas dire totalement différent.

En outre, la nécessité de mettre en place des stratégies d'enseignement adaptées à l'immersion, et par extension, des socles de compétences spécifiques est reprise dans la littérature scientifique. Je citerai ici Cammarata et collaborateurs (2018) à propos de l'immersion au Canada *"Afin de s'assurer que les apprenants progressent de manière optimale dans le contexte du milieu immersif, il faut en effet identifier des stratégies d'instruction efficaces pour permettre à ces derniers, dont la langue première est autre que la langue d'immersion (LI), d'accomplir les tâches académiques à un rythme similaire à celui des programmes traditionnels non immersifs."* (page 104).

2.3. La formation des enseignants à la pratique de l'immersion.

En FWB, les fonctions spécifiques d'institut.eur.rice maternel chargé des cours en immersion et d'institut.eur.rice primaire et maître spécial d'éducation physique chargés des cours en immersion ont été créés afin de répondre aux besoins de l'enseignement en immersion au niveau fondamental¹. Par ailleurs, l'enseignant en charge de ces cours doit apporter, et c'est bien la moindre des choses, la preuve de sa connaissance approfondie de la L_{immersion}². À aucun moment, il n'est spécifié qu'une formation particulière à la pédagogie immersive est requise pour travailler dans les écoles d'immersion.

¹ <http://www.enseignement.be/index.php?page=23801>

² <http://www.enseignement.be/index.php?page=27003&navi=3436>

Ici encore, l'expérience canadienne est instructive et incite à une meilleure formation de nos futurs enseignants qui se destinent à l'enseignement par immersion. En 2018, Cammarata et collaborateurs écrivaient à ce sujet " *S'il est clair que le domaine de la recherche ces dix dernières années s'est penché de manière très approfondie sur les défis liés à l'enseignement dans le contexte immersif, il n'en a cependant pas été le cas en ce qui concerne la problématique spécifique de la formation des enseignants (qu'elle soit initiale ou continue). La recension des écrits pour la synthèse des connaissances met en lumière, d'une part, que les programmes de formation spécifiquement spécialisés dans la préparation des enseignants pour le contexte de l'immersion sont rares, et, d'autre part, que cette thématique dans les travaux actuels de recherche portant sur l'enseignement en immersion n'est que rarement abordés et souvent traitée de façon superficielle*" (page 109). Cammarata et collaborateurs insistent, par ailleurs, sur la nécessité de mener rapidement des travaux sur : (1) l'expérience nécessaire des principaux intervenants en immersion (à savoir les enseignants), (2) les connaissances et compétences requises pour enseigner en immersion et (3) le défi lié à la formation dans ce contexte. Trois objectifs que les auteurs qualifient de défis imposant la mise en place d'une préparation adéquate des futurs enseignants ; une thématique qu'ils estiment trop souvent traitée de manière succincte dans les travaux scientifiques et même parfois ignorée.

Il semble donc qu'il y subsiste un hiatus entre ce que la recherche nous apprend sur les spécificités du développement bilingue, d'une part, et ce que nous en faisons dans la conceptualisation des cursus immersifs (socles de compétences) et la manière dont nous formons les futurs enseignants à devenir des enseignants d'immersion, d'autre part.

3. En conclusion – Propositions et recommandations

La question de l'enseignement par immersion et de la manière de l'organiser de façon optimale n'est pas nouvelle. Elle date de 1989, année de la création à Liège de la première école d'enseignement par immersion.

Depuis maintenant 34 ans, l'enseignement par immersion a montré son efficacité, mais également ses limites ; limites non pas dues au principe d'enseignement par immersion lui-même, mais bien, comme nous l'avons montré :

1. à l'**absence de réflexion profonde sur la spécificité de l'enseignement bilingue**, en général, et par immersion, en particulier ; conséquence sans doute du manque d'information et de formation des pouvoirs organisateurs et de l'administration de l'enseignement sur les spécificités du développement bilingue de l'enfant qui ne peut simplement se comparer et se calquer sur celui d'un enfant monolingue,
2. à l'**absence de référentiels de compétences spécifiques** tant pour l'enseignement de langue officielle d'enseignement (à savoir le français) que de la langue d'immersion ou encore des matières enseignées par le biais de cette L_{immersion},
3. une **formation limitée (voire totalement inexistante) des futurs enseignants** aux spécificités de l'éducation bilingue en général et par immersion en particulier,
4. au **manque criant de continuité au niveau secondaire** de l'enseignement par immersion.

L'enseignement par immersion a besoin d'être (re)pensé et (re)considéré à la lumière des connaissances engrangées ces 30 dernières années grâce à la recherche scientifique sur :

- ce qu'est le développement bilingue de l'enfant;
- ce qu'il implique en termes de développement langagier et d'apprentissages scolaires;
- l'analyse comparative des langues et de leurs spécificités notamment au niveau de l'apprentissage de l'écrit.

Nous bénéficions actuellement du recul pratique et scientifique nécessaire pour penser l'enseignement par immersion de demain et le rendre plus performant pour le plus grand nombre.

Les États généraux de l'immersion en FWB devraient permettre de (re)mettre autour de la table les scientifiques et les professionnels de l'enseignement afin qu'en écho aux recherches résumées ci-dessus on puisse :

1. Définir les compétences en lecture et en orthographe attendues en français au terme de chaque année selon le type d'immersion (50%-50% ou 75%-25%). Comme expliqué ci-dessus, les chemins pour atteindre les objectifs attendus pour le CEB diffèrent selon qu'on fréquente un enseignement bilingue ou monolingue. Par ailleurs, ce référentiel doit impérativement être mis en place afin de ne laisser personne sur le bord de la route parce qu'on n'a pas anticipé les particularités de l'apprentissage bilingue et qu'on a mal calibré les attentes ... les élèves en immersion ne sont pas des élèves HPI. Les difficultés d'apprentissage qui existent dans des classes monolingues se retrouvent aussi dans les classes d'immersion (ce qui pose d'ailleurs toute la question du dépistage précoce et de la prise en charge de ces enfants).
2. Définir les compétences en lecture en orthographe, mais également en langage oral (et principalement en vocabulaire) attendues dans la langue d'immersion chaque année selon le type d'immersion afin de s'assurer que les compétences des élèves leur permettent d'entrer le plus efficacement possible dans l'apprentissage des disciplines non-linguistiques dispensées en L_{immersion}. Restituer et expliquer ces acquis en français est déjà un excellent point et une preuve de l'efficacité de l'enseignement par immersion, les restituer et les expliquer en L_{immersion} est encore mieux et permet de tendre vers l'objectif que c'était initialement fixé ce type d'enseignement : une mobilité nationale et internationale des élèves afin de leur offrir un maximum d'opportunités d'études, mais également, à terme, d'emploi.
3. Élaborer du matériel pédagogique approprié et en phase avec les spécificités de l'enseignement par immersion. En effet, des manuels en langue d'immersion pensés pour des élèves monolingues natifs de cette langue ne sont pas appropriés pour des élèves en immersion. Quant aux manuels en français, ils doivent être utilisés non pas comme on le ferait avec des élèves fréquentant un enseignement exclusivement francophone, mais en regard d'un référentiel de compétences contextualisé.

4. Sensibiliser, ou plutôt, former les enseignants à la complexité du développement bilingue (oral, mais également écrit) de l'enfant. Cette formation est essentielle pour assurer un enseignement de qualité, d'une part, mais également l'identification des enfants potentiellement en difficultés de manière à mettre en place une intervention ciblée rapidement.
5. Ensuite, si nous voulons œuvrer en faveur d'un enseignement égalitaire, nous devons offrir les mêmes opportunités d'apprendre une langue étrangère à tou.te.s. Dès lors, étendre l'enseignement par immersion à l'enseignement qualifiant constitue un enjeu majeur pour l'avenir des jeunes générations. En effet, si on se réfère aux recommandations de l'Association Canadienne des Professionnels de l'Immersion (acpi), les programmes d'immersion ont vocation à être des programmes inclusifs et ouverts à tous, y compris aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage, aux élèves ayant des handicaps ainsi qu'aux élèves allophones. D'ailleurs, les études (on verra notamment paradis et al., 2003) montrent que les jeunes qui présentent des difficultés d'apprentissage réussissent aussi bien en immersion que ceux qui ont les mêmes difficultés dans les programmes monolingues.
6. Et enfin, la valorisation de l'immersion et l'acceptation de sa spécificité passent par une reconnaissance du cursus suivi par l'enfant (au niveau fondamental et/ou secondaire) qui va bien au-delà d'une simple attestation de "fréquentation d'un enseignement immersif" telle que délivrée actuellement. Elle devrait déboucher systématiquement, au terme de l'enseignement secondaire, sur l'obtention d'un niveau de certification officiel en Limmersion (par exemple : certificats Cambridge en anglais, Certificats Goethe en allemand, CNAVT en néerlandais).

4. Références bibliographiques

- ACPI (2017). *L'immersion en français au Canada. Guide Pratique d'enseignement*. Chenelière Education.
- Babault, S., & Markey, M. (2011). Des savoirs disciplinaires bilingues chez les élèves en immersion ? In L. Beheydt et Ph. Hiligsmann (Eds.) *Met au immersie travail, aan en de slag immersion* (pp. 93-109). Presses Universitaires de Louvain.
- Blondin, Ch. & Straeten, M.H (2002). A propos d'immersion linguistique dans l'enseignement fondamental : un état de la question. *Le Point sur la Recherche en Education*.
- Cammarata, L., Cavanagh, M., Blain, S., & Sabatier, C. (2018). Enseigner en immersion au canada : synthèse des connaissances sur les défis et leurs implications dans la formation des enseignants. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 74(1), 101-127.
- Comblain, A. (2023). *Bilinguisme et apprentissage précoce des langues*. Entre idées reçues et fausses croyances. Presses Universitaires de Liège.
- Nicolay, A.C., Fantauzzi, A., Comblain, A., & Poncelet, M. (2009). Impact de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en anglais sur l'acquisition ultérieure de la lecture et de l'orthographe en français chez des enfants francophones immergés en anglais. In N. Marec-Breton, A.S. Besse, F. de la Haye, N. Bonneton-Botté, et E. Bonjour (Eds.), *Apprentissage de la langue écrite. Approche cognitive* (pp. 49-66). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Paradis, J., Crago, M., Genesee, F., & Rice, M. (2003). French-English bilingual children with SLI : How do they compare with their monolingual peers? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research: JSLHR*, 46(1), 113-127. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2003/009\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2003/009))
- Seymour, P.H. K., Mikko A., ErskineJ., et al. with COST Action A8 Network (2003). Foundation Literacy Acquisition in European Orthographies . *British Journal of Psychology* 94, 2, 143-74. <https://doi.org/10.1348/000712603321661859>.

30 Annexe 15

A l'invitation de la
Sous-commission de l'Éducation
États généraux de l'immersion – 2023

Sélection de constats et de leviers concernant l'EMILE/CLIL/immersion

Laurence Mettewie

Université de Namur
Dépt. Langues et lettres germaniques (afd. Nederlands)
NaLTT Research Institute



Constats, réflexions et recommandations

Depuis plus de 20 ans, je suis de près le développement de l'EMILE/CLIL/immersion et ce, particulièrement en FWB. J'ai tenté de soutenir ce processus, tant par mes recherches, mes publications et mon enseignement, que par la diffusion d'informations vulgarisées sur l'apprentissage des langues et par jadis un investissement dans le monde associatif en lien avec le bilinguisme (voir la « *carte d'identité* » en fin de document).

Sur base de cette expérience et à l'invitation de la sous-commission, je propose ci-dessous une sélection de constats synthétiques, de pistes de réflexions et de recommandations formulées **en termes de leviers** en espérant ainsi soutenir une dynamique positive et constructive.

L'articulation proposée est la suivante :

- 25 ans de réalisations
- EMILE/CLIL/immersion comme levier démocratique
- Attitudes, motivation, émotions en EMILE/CLIL/immersion : des bénéfices sous-exposés
- Pérennisation des projets, des équipes et des pratiques pédagogiques
- Reconnaissance et suivi des parcours en EMILE/CLIL/immersion
- Soutien et diffusion des recherches scientifiques

25 ans de réalisations

Le premier constat, et non des moindres, est qu'en 25 ans les choses ont fortement changé et majoritairement de façon positive. Sans minimiser aucunement les défis à venir, il me semble essentiel d'insister sur ce qui paraît aujourd'hui une évidence et ne l'était absolument pas au tournant du 21^e siècle.

Ainsi, on **constate** les éléments suivants :

- Le **concept de l'EMILE/CLIL/immersion connu et reconnu**, finit le bâton de pèlerin pour expliciter les principes de bases de cette pratique pédagogique, auprès des responsables politiques et des acteurs de terrain (des P.O. aux parents en passant par l'administration, les enseignant.e.s, les coupoles de réseaux, les directions, les inspections ...).
- Plus de **300 écoles** organisent ce type d'enseignement, de la **maternelle à la fin du secondaire** (ce dernier n'était pas une évidence et cela s'est fait en étapes) et plus de **42.000 élèves** par an le suivent actuellement.
- La **réalisation pratique n'est plus vue comme utopique**, même si cela reste exigeant et plein d'obstacles renouvelés ou nouveaux (cf. les différences de calendriers scolaires).
- La **légitimité de cette pratique pédagogique** n'est plus mise en doute. Les résultats des élèves en EMILE/CLIL/immersion en fin de parcours, confirment l'**acquis** des contenus **a minima équivalent** (avec contrôle du profil SES) aux filières classiques en plus des acquis en langue cible, **sans préjudice** pour la langue principale de l'école.
- **Certaines barrières organisationnelles** ont été **levées** au cours des différentes législatures (connaissance fonctionnelle langue 1^{re} de l'école de la part des enseignant.e.s en EMILE/CLIL/immersion, réitération réduite des demandes d'autorisation, ...).
- Il existe dans les différents réseaux des **services ou personnes-ressources** pour accompagner les équipes enseignantes dans le développement de l'EMILE/CLIL/immersion, même si leur nombre, leur disponibilité et leur rayon d'action restent trop limités.

EMILE/CLIL/immersion comme levier démocratique

Deuxième constat, l'EMILE/CLIL/immersion reste le seul moyen réellement **démocratique d'apprendre et d'activer** les langues à l'école de **manière renforcée, en parallèle** des cours de langues modernes, parce que cela se fait

- sans surcoût financier pour les parents,
- de manière accessible à toutes et tous (pas de sélection autorisée à l'entrée),
- pendant les heures de scolarisation obligatoire et en amont des études supérieures ou du monde du travail (contrairement aux stages, séjours linguistiques, 2^e rhéto, bourses linguistiques de type Forem, Plan langues, Actiris/Brulagua, etc.),
- en stimulant la motivation par une pertinence et une mise en pratique immédiate de la langue cible,
- avec une plus-value à long terme sur le marché de l'emploi, quel que soit le bagage initial des apprenant.e.s.

Afin d'en faire profiter un nombre plus important d'élèves, les **trois leviers** suivants :

→ **renforcer l'accessibilité par une information nuancée et objective pour des publics moins ou pas avertis** (y compris pour le néerlandais comme 1^e langue cible dans l'EMILE/CLIL/immersion, cf. Van Mensel et al. 2020)

→ **renforcer l'offre pour des publics plus fragilisés.e.s et dans des régions/communes moins prospères économiquement** et donc développer l'EMILE/CLIL/immersion également dans les écoles dites D+ ou accueillant un taux important d'élèves aux bagages linguistiques diversifiés.

Pourquoi ? L'EMILE/CLIL/immersion implique, au départ, d'entamer l'apprentissage des contenus/compétences, sans se baser sur une connaissance a priori de la langue d'enseignement, ceci signifie que tout le monde devrait se trouver sur un pied d'égalité face à la langue cible, ce qui n'est pas le cas pour un enseignement ayant le français comme langue de scolarisation.

Ceci implique un renforcement de la formation, du soutien et de l'encadrement (avant, pendant et après) des équipes enseignantes et scolaires concernées, ainsi que la mise en place d'un réel projet d'école incluant également parents et élèves, pour en mesurer la portée, les atouts, mais également les défis et l'implication/l'adhésion que cela nécessite de la part de tous les acteurs concernés, les élèves en particulier.

→ **développer une offre en EMILE/CLIL/immersion dans l'enseignement technique, professionnel et artistique**, permettant une meilleure préparation aux exigences linguistiques du monde du travail, mais aussi d'intégrer les cours de langues aux cours de matière, dans une approche pratique et pertinente face aux futurs besoins des élèves. Ceci permet une valorisation de l'apprentissage sur le court terme (les activités en classe et lors des stages) et sur le long terme (plus-value au niveau de l'employabilité).

Attitudes, motivation, émotions en EMILE/CLIL/immersion : des bénéfices sous-exposés

Dès le début des projets de type EMILE/CLIL/immersion, on en souligne des **objectifs généraux** qui s'inscrivent dans un cadre européen (citoyens multilingues favorisant les échanges et la mobilité), des **objectifs socio-économiques** (multilinguisme rimant avec meilleures perspectives d'emploi), mais également des **objectifs socio-culturels** (d'ouverture, de tolérance et de respect) d'une part et de stimulation motivationnelle, tant au niveau pédagogique que linguistique, par l'usage pratique et immédiat des langues cibles, d'autre part (pour plus de détails voir Eurydice, 2006). Or ces deux derniers aspects d'ordre plus socio-affectif, sont rarement au cœur des préoccupations, des rapports ou des recherches en matière d'EMILE/CLIL/immersion.

Suite à des recherches (bien que d'ordre beaucoup plus modeste, voir « carte d'identité »), le projet ARC « *Assessing CLIL : cognitive, linguistic and educational perspectives* » a permis d'analyser, sur une grande cohorte et de manière plus systématique et contrôlée, les **aspects socio-affectifs** que sont les attitudes langagières, la motivation à apprendre les langues et les émotions en classe liées à ces apprentissages.

Les paragraphes suivants en résument brièvement les principaux constats, pour en venir à la formulation de quelques leviers. Pour tous les détails, on renvoie aux publications (voir en fin de rapport la *carte d'identité* et une bibliographie).

On a questionné près de 900 élèves (5^e primaire et secondaire et **18 mois plus tard** en 6^e primaire et secondaire) en **EMILE/CLIL/immersion** (anglais ou néerlandais) et en **filière classique** (anglais ou néerlandais) à propos de leurs

- **attitudes** envers la langue cible (l'attrait ; la facilité d'apprentissage)
- **motivation** à apprendre la langue cible (la valeur de la tâche, c.-à-d. est-elle utile, intéressante, importante ; l'efficacité personnelle, c.-à-d. est-elle accessible pour lui/elle ; le coût en effort de l'apprentissage)
- **émotions** en classe face à l'apprentissage de la langue cible (anxiété ; plaisir/joie)

De manière très synthétique, les constats sont les suivants (après contrôle des variables personnelles comme genre, SES, bilinguisme, QI non verbal) :

- En général, les profils socio-affectifs sont **plus favorables** pour **l'anglais** que pour le néerlandais, toutes filières confondues.
- Les **profils socio-affectifs** sont globalement **plus favorables** pour les élèves suivant la filière **EMILE/CLIL/immersion** que pour leurs pairs dans la filière traditionnelle pour une même langue cible. Les élèves inscrits en EMILE/CLIL/immersion sont donc plus motivés, ont moins d'anxiété en classe, (un peu) plus de plaisir à apprendre et une perception plus favorable de leur langue cible. La **différence** entre les deux filières est toutefois **plus marquée lorsque la langue cible est le néerlandais**, le « gain » y est plus important pour l'EMILE/CLIL/immersion.
- Les élèves ressentent **plus d'émotions positives** en classe (plaisir/joie face à l'apprentissage) lorsqu'ils/elles perçoivent la *valeur de la tâche* et qu'elle leur apparaît comme *accessible*, mais aussi, pour le néerlandais, lorsque la *perception de la langue est positive*. Les élèves déclarent ressentir **moins d'anxiété**, lorsque l'apprentissage n'est *pas* perçu comme une *obligation* de la tâche, avec un *coût d'apprentissage moindre* et un *degré plus élevé de facilité* perçue.

Reste la question de savoir si les élèves en EMILE/CLIL/immersion disposent initialement de profils plus favorables ou si c'est cette approche pédagogique qui stimule cela. N'ayant pas pu tester les élèves avant leur entrée en EMILE/CLIL/immersion, une réponse formelle n'est pas possible. Toutefois, des analyses longitudinales en cours de scolarité (18 mois de différence entre 5^e et 6^e soit

primaire, soit secondaire) permettent de lever un coin du voile. De manière très synthétiques, les résultats sont repris ci-dessous.

- La comparaison à 18 mois d'intervalle indique pour certains aspects une certaine décroissance, conformément à de nombreuses études. Toutefois, dans la filière EMILE/CLIL/immersion cette baisse, par exemple de la motivation (valeur de la tâche, coût), des attitudes (attrait de la langue) et des émotions positives semble freinée ou quasi inexistante et pour un aspect comme l'anxiété elle semble plus diminuée encore (donc plus favorable encore), comparée aux élèves dans la filière classique.
- Néanmoins, des analyses plus approfondies révèlent que la part explicative de l'EMILE/CLIL/immersion est (très) limitée par rapport à d'autres facteurs qui permettent d'expliquer de manière statistiquement plus solide les différences de profils socio-affectifs : la langue cible choisie (néerlandais ou anglais) ou encore l'étendue du vocabulaire de base dans la langue cible (comme mesure indicative de maîtrise de la langue). Ceci souligne à la fois l'importance du lien entre développement de la maîtrise linguistique et aspects socio-affectifs, qu'il soit en EMILE/CLIL/immersion ou en filière classique et l'importance du profil initial des élèves. Des analyses qualitatives d'interviews indiquent également que l'appartenance au « groupe immersion », à une cohorte avec une cohésion positive et une certaine solidarité, renforce les émotions positives et la motivation des élèves.

Que retenir pour les aspects socio-affectifs en termes de leviers ?

En résumé, les profils socio-affectifs des élèves en EMILE/CLIL/immersion sont plus favorables, mais il serait réducteur de l'attribuer uniquement à de cette approche pédagogique. Le profil initial des élèves (autre que purement socio-économique, cognitif ou linguistique, qui ont été contrôlés) joue également un rôle dans la mise en place d'une dynamique positive générale, assortie d'un fort sentiment de cohésion et d'appartenance, relevées dans les classes en EMILE/CLIL/immersion.

→ Stimuler et maintenir des dynamiques motivationnelles, des attitudes positives envers l'apprentissage des langues cibles et des émotions positives en limitant les négatives (anxiété) en classe, car celles-ci permettront de soutenir le processus acquisitionnel de la langue (et dans le cas de l'EMILE/CLIL/immersion du contenu lié à la langue).

Inversement, un usage plus intensif, authentique et pertinent de la langue permet de soutenir le développement de la langue cible, qui à son tour peut stimuler motivation, attitudes et émotions.

À ce titre les aspects socio-affectifs en EMILE/CLIL/immersion sont tant des moyens que des objectifs et des produits de cette approche pédagogique¹.

→ Investir du temps pédagogique dans le développement socio-affectif d'attitudes positives, de pertinence et d'accessibilité des tâches, de confiance en soi et de plaisir dans l'apprentissage, permettrait un gain tant socio-affectif, que linguistique (et de contenu). Il faut pour cela créer au sein des équipes pédagogiques une dynamique de collaboration entre enseignant.e.s (y compris entre enseignant.e.s de langue et de contenu, cf. communautés de pratiques au point suivant), qui permette de mettre en place ce type de spirales bénéfiques.

¹ Si ceci semble être d'autant plus le cas dans l'EMILE/CLIL/immersion, rien n'empêche d'appliquer cette formule à l'enseignement des langues plus classique.

Pérennisation des projets, des équipes et des pratiques pédagogiques

On constate, d'une part, que la **flexibilité inhérente** au projet dit immersion de la FWB (qui en a fait l'attrait, la particularité et l'adéquation la meilleure possible avec les réalités de terrain) rend à la fois un balisage de compétences intermédiaires et le développement de matériel pédagogique standardisé tant pour les cours de contenu que pour les cours de langue à l'intention de l'EMILE/CLIL/immersion (quasi) impossible. Dès lors, pratiquement tout.e.s les enseignant.e.s se voient contraint.e.s de développer leur propre matériel en adéquation avec le contexte de leur école et le(s) niveau(x) de leurs élèves, ce qui engendre en soi un important surcroît de travail.

D'autre part, face aux **exigences des pratiques pédagogiques** de l'EMILE/CLIL/immersion, qui impliquent le « i » **d'intégration de langue et de contenu**, il est indispensable que tout programme en EMILE/CLIL/immersion soit véritablement un projet d'école, soutenu par tous les différents acteurs. À défaut, manque de concertation et de pragmatisme, rivalités et frustrations, dispersion des tâches et turn-over dans les équipes, risquent d'empêcher le développement d'un programme articulé et réaliste, pertinent et surtout pérenne.

Dans mes différentes fonctions, j'ai été amenée à guider, intervenir en situation de crise, participer à des tentatives de centralisation de contenus ou à analyser des pratiques dans des contextes différents en FWB. Sur base de cette expérience, je retiens une série de leviers.

Leviers pour une pérennisation des projets, des équipes et des pratiques pédagogiques :

→ **Stabiliser les équipes pédagogiques, au niveau administratif, mais également au niveau pédagogique** avec répartition claire des rôles et fonctions de chacun.e. Une telle stabilisation permet un **investissement pédagogique partagé** sur le long terme, avec une **mise à profit du temps** de concertation, de préparation, d'expérimentation et d'adaptation, possible uniquement si les cours/niveaux restent attribués, **en accord** avec les équipes concernées et en veillant à l'adéquation des capacités et spécificités des un.e.s et des autres et au bien-être de tout.e.s., dans un esprit de **collaboration et d'échanges de compétences**, en évitant ainsi (une crainte de) jugement entre paires (par ex. des natifs) et conflits. Cet investissement partagé permet donc à terme une réduction de la lourde charge des préparations et de leurs ajustements, tout en développant des programmes d'enseignements adaptés, pertinents et articulés, sur base d'une expertise acquise et partagée.

→ **Reconnaitre cet investissement par un soutien structurel et concerté**, en octroyant effectivement et dans la durée, **du soutien, du temps et de l'espace de concertation** au sein des équipes pédagogiques. Concrètement cela signifie :

- **Créer et partager du matériel pédagogique, facilement accessible** et surtout **étalonné** en fonction des contenus, compétences et niveaux de langue cible → Ceci nécessite un monitoring, une gestion et une forme de centralisation avec une accessibilité renforcée. À défaut d'une centralisation (pas facile à mettre en place, comme en témoigne des tentatives avortées via Tibem asbl., de Nederlandse Taalunie, ...), il faut augmenter la visibilité et l'accessibilité des initiatives existantes de partage de matériel. Notez que si E-classe devait être envisagée comme point de convergence, il est indispensable d'en dynamiser et faciliter l'accès.
- Créer des **communautés de pratiques ou communautés d'apprentissage professionnelles**, afin d'installer des **dynamiques de partage et d'échanges intra- et interscolaires de pratiques et de matériel pédagogiques**, au niveau des disciplines, des langues cibles et à l'intersection des deux.

Il faut donc :

→ veiller à **encadrer, monitorer et stimuler** ces communautés d'apprentissage professionnelles par des forces extérieures et intérieures ;

→ former des **conseillers pédagogiques** à ces tâches de gestion des communautés de pratiques ;

→ dédier de **manière structurelle** des plages horaires et un lieu pour la **concertation** (donc pas le vendredi de 15h30 à 17h30 dans la salle des profs commune, au va-et-vient incessant), avec un **coordinateur interne** pour **orchestrer** cette concertation entre enseignant.e.s, et ce, particulièrement pour la mise en **pratique du « I » dans EMILE / CLIL**, à savoir l'intégration de la matière et de la langue cible et la manière dont enseignant.e.s de matière et de langue peuvent **co-construire** leurs enseignements, afin de soutenir mutuellement l'apprentissage et l'activation de celui-ci par leurs élèves ; de véritables heures de coordinations entre enseignant.e.s permettent d'investir **à long terme** dans des pratiques et du matériel pédagogiques adaptés.e.s et donc de **gagner en efficacité et en qualité** (pour les conditions favorables, voir Chopey-Paquet 2015) ;

→ dédier de **manière structurelle** du **temps d'expérimentation et de formation (continuée)** au sein et entre les communautés d'apprentissage professionnelles² ;

→ travailler sur le long terme.

○ **Développer des formations initiales et continues structurelles sur la didactique** de l'EMILE/CLIL/immersion, mais **réalistes, reconnues et valorisables** pour les enseignant.e.s, mais aussi pour les membres de directions, de coordination ou d'inspection qui les suivent.

○ **Faciliter l'engagement (durable) d'enseignant.e.s** par une meilleure reconnaissance et une valorisation des diplômes de l'autre communauté linguistique (et le cas échéant de l'ancienneté), par le soutien, le développement et la reconnaissance des formations en enseignement de type bilingue (cf. formation HEFF/Erasmus Hogeschool³) ou au sein de la FWB d'une formation d'enseignant intégrant une matière et une langue moderne.

A noter qu'une excellente maîtrise de la langue cible est incontournable, mais cela ne signifie pas qu'il faut miser seulement sur des natifs, bien au contraire.

Reconnaissance et suivi des parcours en EMILE/CLIL/immersion

Les recherches ont montré que les élèves en EMILE/CLIL/immersion atteignent les objectifs d'apprentissages que ce soit en français ou dans les matières données en langue cible. De même, lorsqu'on interroge des anciens élèves, ils/elles évoquent surtout les bénéfices que leur ont apportés cette approche pédagogique (entre autres au niveau de l'expression orale et de la compréhension en langue cible). La majorité des anciens, interrogés dans le cadre d'un TFE Master (Desablens, 2017), s'oriente vers des filières non linguistiques, même si à terme la formation renforcée en langues modernes via l'EMILE/CLIL/immersion leur est un atout supplémentaire. Dans leur parcours d'études supérieures, ces anciens issus de l'EMILE/CLIL/immersion (même des trajectoires partielles) se disent

² Comme source d'inspiration : conclusions des conditions de mises en place de *dispositifs de différenciation* dans le secondaire inférieur dans Biemar et al. 2021, voir aussi Galand & Bourgeois 2006 ; Galand & Janosz 2020, le travail de Caroline Letor

<https://www.usherbrooke.ca/education/nous-joindre/prof/gef/letor-caroline>.

³ <https://www.he-ferrer.eu/formations/pedagogique/instituteur-primaire> et <https://www.erasmushogeschool.be/nl/opleidingen/lageronderwijs>

systématiquement satisfaits et n'ayant pas ressentis un quelconque manque ou déficit lié à l'EMILE/CLIL/immersion, à l'exception d'un vocabulaire spécialisé en français et rapidement maîtrisé par la suite.

Toutefois, les efforts consentis par les élèves dans ces filières d'EMILE/CLIL/immersion sont loin d'être négligeables et ceux-ci ne se voient pas valorisés dans la certification de la formation.

Si pour des raisons organisationnelles (dont la diversité liée à la flexibilité des parcours immersifs), il semble peu réaliste d'organiser des épreuves certificatives en langue(s) cible(s), il semble par contre beaucoup plus réaliste de valider un parcours individuel en EMILE/CLIL/immersion, qui représenterait une plus-value à terme sur le **marché du travail**.

En plus d'une **valorisation pour l'élève** de son parcours en EMILE/CLIL/immersion, cela pourrait être un outil de **monitoring pour l'administration et la recherche** pour le suivi des trajectoires (partielles) en EMILE/CLIL/immersion et être dès lors une source importante d'information d'ordre plus statistique sur la continuité et les ruptures/abandons, les atouts et les obstacles dans ces trajectoires.

Levier pour la reconnaissance des parcours en EMILE/CLIL/immersion

→ développer un **portfolio EMILE/CLIL/immersion**, qui suit l'élève dans sa scolarité, qui est validé au fur et à mesure par la/les écoles concernées et qui permet, en fin de parcours, d'établir une **attestation** (par nature flexible) de **formation en EMILE/CLIL/immersion**.

→ **cartographier** à travers ces portfolios/attestations les **trajectoires en EMILE/CLIL/immersion**.

Soutien et diffusion des recherches scientifiques

Afin de bien **encadrer et guider** le développement de l'EMILE/CLIL/immersion, il est essentiel d'en **mesurer les effets et les conditions de manière nuancée et contrôlée** (entre autres au niveau du profil, cf. le point sur les aspects socio-affectifs). Il est donc essentiel de **soutenir cette recherche**, mais également de **faire le point** sur la recherche (y compris au niveau international) et d'en **rendre les résultats accessibles** dans tous les sens du terme, tant au niveau du contenu que de la visibilité de l'emplacement de ces références (aujourd'hui éparpillées). Ceci permettrait d'une part, de mieux cibler les points d'ombre ou les besoins pour orienter la recherche et d'autre part, de mieux informer les acteurs de terrain face à leurs interrogations légitimes.

À titre d'exemple pour les résultats de recherche récents sur l'EMILE/CLIL/immersion en Belgique, j'en réfère à la communication du prof. Philippe Hiligsmann, porte-parole d'un large projet interdisciplinaire ARC « Assessing CLIL » (2014-2019 – UCLouvain-UNamur, voir bibliographie) et aux travaux des collègues impliqué.e.s, aux recherches de Martine Poncelet (ULiège)⁴, ainsi que des collègues en Flandre.

⁴ https://www.uliege.be/cms/c_9054334/fr/repertoire?uid=U015889

Leviers pour soutenir les recherches scientifiques et en diffuser les résultats :

- Soutenir par des **fonds ou appels récurrents** les recherches concernant l'EMILE/CLIL/immersion dans le contexte de la FWB, et ce, particulièrement
 - lorsque les **données sont existantes**, mais les moyens épuisés (cf. projet ARC « Assessing CLIL » UCLouvain-UNamur),
 - pour le suivi de **nouvelles filières** (par ex. techniques, professionnelles ou artistiques)
 - pour des **perspectives longitudinales** de longue durée (pour lesquelles les fonds traditionnels sont peu appropriés).
- Rendre plus **accessible, visibles et lisibles** les résultats de recherches existants portant sur l'EMILE/CLIL/immersion, à l'intention des différents acteurs de terrain (équipes enseignantes, directions, parents, inspection, P.O., décideurs politiques, ...), si possible dans une **plateforme centralisée** ou **un pôle information** avec une/des personnes-ressources. Ce service pourrait, entre autres, être alimenté par les équipes de recherches qui seraient invitées à fournir systématiquement un résumé de leurs résultats à l'intention des acteurs de terrain.
- Mettre à disposition de manière rapide et transparente des **données démographiques / statistiques** de l'EMILE/CLIL/immersion par l'administration, ce qui permet
 - d'obtenir un meilleur **recensement et suivi** de la situation de l'EMILE/CLIL/immersion aux différents niveaux de l'enseignement obligatoire ;
 - dans le **cadre de projets de recherche** (ou de travaux de fin d'études), d'une part de contextualiser les échantillonnages et d'autre part de rapporter de manière correcte la situation en FWB lors de communications et publications ;
 - dans le cadre des rapports triennaux de l'inspection, de **sélectionner un échantillonnage** représentatif et à défaut de pouvoir cadrer l'échantillonnage de circonstance.
- Favoriser les **échanges et les collaborations** au niveau de la recherche (projets bilatéraux), de la diffusion des résultats et des échanges d'expertise entre les communautés linguistiques en Belgique, y compris par des événements communs, récurrents.

En guise de conclusion, les leviers sont donc d'éléments complémentaires, qui s'imbriquent les uns dans les autres et se renforcent, puisqu'il s'agit prioritairement

- d'induire et de soutenir la collaboration dans des communautés de pratiques stabilisées,
- de correctement et régulièrement (in)former tous les acteurs de terrain (y compris à la dynamique de la dimension socio-affective),
- de reconnaître structurellement l'engagement des équipes pédagogiques et des élèves,
- de diffuser, d'implémenter et d'encadrer cette approche pédagogique auprès de publics moins sensibilisés, mais d'autant plus concernés,
- de diffuser et soutenir recherche, échanges d'expertise et collaborations scientifiques, permettant un meilleur encadrement et suivi des projets EMILE/CLIL/immersion.

Espérant que ces constats et leviers permettent d'alimenter les réflexions menées dans le cadre de ces « États généraux de l'immersion », je reste à disposition pour des compléments d'information ou des échanges plus détaillés.

Laurence Mettewie
Avril 2023

Quelques références bibliographiques (voir aussi « carte d'identité »)

Action de recherche concertée (ARC 14/19-061) *Assessing Content and Language Integrated Learning (CLIL) : Linguistic, Cognitive and Educational Perspectives*, porté par les prof. Ph. Hilgsmann, B. Galand, F. Meunier, A. Szmalec et K. Van Goethem (IUC Louvain), L. Mettwie (UNamur) et le postdoc dr. Luk Van Mensel (UNamur).

Ce projet interdisciplinaire et inédit au niveau de l'envergure a donné lieu à une série d'articles scientifiques et de nombreuses communications au niveau national et international, mais aussi à un événement de vulgarisation, dont les vidéos se déclinent en fonction des grandes questions que le public se pose et sont disponibles via le lien suivant

<https://www.youtube.com/playlist?list=PLd5KClp7jmqdgzZwCl3y8sj8fC67qG3GJ> et a bénéficié d'un large écho dans la presse en mai 2019, voir lien ci-dessous

<https://researchportal.unamur.be/fr/persons/laurence-mettewie/clippings/>.

Les articles scientifiques étaient réunis sur Researchgate, mais cette plateforme ayant annulé le 31 mars 2023 le stockage des références liées à des projets, dont l'ARC « *Assessing Content and Integrated Learning* », les publications scientifiques sont réparties entre les sites des deux universités, via les liens suivants :

<https://researchportal.unamur.be/fr/projects/assessing-content-and-language-integrated-learning/publications/>

et <https://uclouvain.be/fr/instituts-recherche/ilc/assessing-content-and-language-integrated-learning-clil.html>

--> <https://cdn.uclouvain.be/groups/cms-editors-ilc/Projet%20EMILE%20Publications.pdf>

Biemar, S., Romainville, M., Mettwie, L., Plumet, J., Alonso, P., Delvaux, S., Demiddeleer, S., Depuis, C., Hayez, C., Maraveliki, A., & Vanhoolandt, C. (2021). *Implémentation de dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé dans le 1er degré de l'enseignement secondaire : Rapport final de recherche - Partie 1*.

<https://researchportal.unamur.be/fr/publications/implémentation-de-dispositifs-de-différenciation-et-daccompagnement-4>⁵

Chopey-Paquet, M. (2015). Investigating teacher partnerships for CLIL : Developing a model for subject-content and language teacher pedagogic collaboration towards integration. European PhD-doctoral thesis. University of Aberdeen, in coll. with UNamur.

<https://researchportal.unamur.be/fr/projects/investigating-teacher-partnerships-for-clil-developing-a-model-for>

Desablens, J. (2017). *Wat na CLIL-onderwijs ? Oud-leerlingen blikken terug*. MA-thesis. Faculté de philosophie, arts et lettres, Université catholique de Louvain. Prom. : Hilgsmann, Philippe ; Mettwie, Laurence. <https://dial.uclouvain.be/memoire/ucl/en/object/thesis%3A10171>

Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Eurydice European Unit, <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/756ebdaa-f694-44e4-8409-21eef02c9b9b>

Galand, B. & Janosz, M. (éds.) (2020). *Améliorer les pratiques en éducation : Qu'en dit la recherche ?* Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain, 2020. 978-2-39061-094-6.

<http://hdl.handle.net/2078.1/243487>

Van Mensel, L., Galand, B., Hilgsmann, P., & Mettwie, L. (2020). CLIL, an elitist language learning approach? A background analysis of English and Dutch CLIL pupils in French-speaking Belgium. *Language, Culture and Curriculum*, 33(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/07908318.2019.1571078> -

<https://researchportal.unamur.be/fr/publications/clil-an-elitist-language-learning-approach-a-background-analysis->

Van Mensel, L. & Galand, B. (2022). Testing the predictive power of executive functions, motivation, and input on second language vocabulary acquisition: a prospective study. In: *European Journal of Psychology of Education*, doi:10.1007/s10212-022-00597-x. <http://hdl.handle.net/2078.1/259668>

⁵ Si un lien ne s'ouvre pas, merci de remplacer, dans la barre internet, les Å© par é

Carte d'identité

Pour une vue globale et l'accès libre à la majeure partie des publications, voir <https://researchportal.unamur.be/fr/persons/laurence-mettewie>



Mon intérêt pour l'EMILE/CLIL/immersion se traduit entre autres par :

- **Professeure et chercheuse** à l'UNamur en Langue et linguistique néerlandaises, j'ai été la promotrice pour l'UNamur de l'Action de recherche concertée (ARC 14/19-061) *Assessing Content and Language Integrated Learning (CLIL) : Linguistic, Cognitive and Educational Perspectives*, porté avec mes collègues de l'UCLouvain les prof. Ph. Hilgsmann, B. Galand, F. Meunier, A. Szmalec et K. Van Goethem et le postdoc dr. Luk Van Mensel (UNamur). J'y étais principalement responsable de la **partie socioaffective**, mais j'ai bien évidemment été très largement impliquée dans le **développement général** des questions de recherche et de la **méthodologie** tant au niveau **théorique que pratique**.
Pour les publications et retombées, voir l'encadré dans la bibliographie.
- Je suis membre du **Conseil pour le multilinguisme à Bruxelles** (<https://fr.betalky.brussels/conseil-bruxellois/>).
- J'ai fait partie du **conseil scientifique** pour le projet (2017-2021) : *Naar een tweetalige lerarenopleiding* – (Erasmus Hogeschool Brussel / HE Francisco Ferrer).
- J'ai été très impliquée en 2016 dans le **Groupe de travail "Langues Modernes"** pour le Pacte pour un enseignement d'excellence (Ministère de l'Enseignement FWB), avec un volet « immersion ».
- J'ai assuré à l'UNamur pendant plusieurs années un **cours sur l'enseignement bilingue dans le monde** dans le cadre du cours « Language et société ».
- Depuis décembre 2022, je suis membre de l'**Organe d'observation et d'accompagnement de l'apprentissage par immersion en CFWB**.
- Je suis **(co-)promotrice de thèses** portant sur CLIL/EMILE/enseignement bilingue :
 - Liesbeth Martens (2021 →) en collaboration avec la KULeuven : *De "i" van integratie in CLIL: focus op de samenwerking tussen zaakvak- en vreemdetaal leraren en de consequenties ervan voor de Pedagogical Practices*.
 - Ilias Vierendeels (2019 →) UNamur : *Langues d'instruction et instruction des langues dans le discours parlementaire belge (1883-aujourd'hui) : une étude synchronique et diachronique*.
 - Audrey De Smet (2014 →) en collaboration avec l'UCLouvain : *Socio-affective variables in primary and secondary CLIL schools*.
 - Mary Chohey-Paquet (2012-2015) en collaboration avec University of Aberdeen : *Investigating teacher partnerships for CLIL : Developing a model for subject-content and language teacher pedagogic collaboration towards integration*.
- J'ai été une des initiatrices et la conseillère scientifique pour la partie **enseignement** de l'asbl **Tweetaligheid in Beweging – Bilinguisme en mouvement** (Tibem 2002-2018) qui a diffusé largement des informations auprès d'écoles, de parents et de responsables politiques concernant l'enseignement bilingue, via des conférences, des journées d'études et un site internet précurseur à l'époque (maintenant fermé) reprenant toutes les informations utiles au niveau tant pratique (didactique et cadre légal), que scientifique. J'ai été, à cette époque, impliquée dans plusieurs comités d'accompagnement d'écoles en immersion et appelée comme ombudsman lors de situations tendues dans certains projets d'immersion.

Publications L. Mettwie - sélection en lien avec l'EMILE/CLIL/immersion et apprentissage (précoce) des langues (voir <https://researchportal.unamur.be/fr/persons/laurence-mettwie>):

Scientifiques avec comité de lecture

- Mettwie, L., Galand, B., De Smet, A., & Van Mensel, L. (soumis). *Enjoyment, anxiety, and language learning motivation in CLIL and non-CLIL: a longitudinal approach.*
- Mettwie, L., & Van Mensel, L. (2020). *Understanding foreign language education and bilingual education in Belgium: a (surreal) piece of cake*, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1768211>
- Van Mensel, L., Hiligsmann, Ph., Mettwie, L., & Galand, B. (2020). *CLIL, an elitist language learning approach? A background analysis of English and Dutch CLIL pupils in French-speaking Belgium*. *Language, Culture and Curriculum*. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07908318.2019.1571078>
- De Smet, A., Mettwie, L., Galand, B., Hiligsmann, Ph., & Van Mensel, L. (2019). *Does CLIL shape attitudes and motivation? Interactions with target languages and instruction levels*. *International Journal of Bilingualism and Bilingual Education*. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1671308>
- De Smet, A., Mettwie, L., Galand, B., Hiligsmann, Ph., & Van Mensel, L. (2018). *Classroom anxiety and enjoyment in CLIL and non-CLIL: Does the target language matter?* *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 47-71. <https://doi.org/10.14746/ssl.2018.8.1.3>
- Hiligsmann, Ph., Van Mensel, L., Galand, B., Mettwie, L., Meunier, F., Szmalec, A., Van Goethem, K., Bulon, A., De Smet, A., Hendrikx, I., & Simonis, M. (2017). *Assessing Content and Language Integrated Learning (CLIL) in French-speaking Belgium: linguistic, cognitive and educational perspectives*. *Cahiers du GIRSEF*, 109, 1-24. https://www.researchgate.net/publication/319464145_Assessing_Content_and_Language_Integrated_Learning_CLIL_in_French-speaking_Belgium_linguistic_cognitive_and_educational_perspectives
- Mettwie, L. (2015). *Apprendre la langue de « l'Autre » en Belgique : la dimension affective comme frein à l'apprentissage*. *Le Langage et l'Homme*, L(2), 23-42.
- Mettwie, L., & Lorette, P. (2014). *Tweetalig onderwijs als Belgische "philtre d'amour": Attitudes van Franstalige CLIL-leerders van het Nederlands*. Dans Degand, L., Hiligsmann, Ph., Rasier, L., Sergier, M., Vanasten, S., & Van Goethem, K. (eds.), *In het teken van identiteit: taal en cultuur van de Nederlanden - huldeboek aangeboden aan Prof. dr. Ludo Beheydt*. (pp. 195-201). Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.

Vulgarisation (sélection, hors presse et médias)

Mettwie, Laurence (2018). *Maux de langues : biopsie de la difficulté d'apprendre les langues en Belgique*. *Éduquer (Dossier: Néerlandais à l'école : enjeux pédagogiques et communautaires)*, 141, 12-14. <https://ligue-enseignement.be/rapport/eduquer-141-neerlandais-a-lecole-enjeux-pedagogiques-et-communautaires/>

Mettwie, Laurence (2010) *Belgique : un enseignement plurilingue diversifié*. *Français dans le monde*, 367, 18-19.

Mettwie, Laurence ; Peters Manfred (2008). *L'apprentissage précoce des langues : pourquoi ? pour qui ? comment ?* Namur : Presses Universitaires de Namur (brochure d'information diffusée à 10.000 exemplaires, voir <https://researchportal.unamur.be/fr/publications/lapprentissage-precoce-des-langues-pourquoi-pour-qui-comment>)

"Langues : apprendre tôt", dans la série "Du bout des doigts" ; coordination scientifique (avec Manfred Peters) et participation au film réalisé par le SAVE (UNamur - 2006)

31 Annexe 16

Directrice d'un athénée liégeois dispensant l'enseignement en immersion (néerlandais) depuis une vingtaine d'années, je me permets ces quelques lignes pour vous faire part de nos difficultés, de notre réalité et de nos besoins sur le terrain pour rendre cet apprentissage le plus optimal.

L'enseignement en immersion offre des avantages significatifs pour les apprenants : compétences linguistiques et de compréhension interculturelle, bagage supplémentaire pour le monde de l'emploi.

L'un des principaux obstacles auxquels les directions sont confrontées est la nécessité de disposer de ressources adéquates pour soutenir l'enseignement en immersion. Le recrutement d'enseignants compétents et formés à cette approche pédagogique devient un défi majeur pour les directions.

En effet, depuis la réforme des titres et fonctions, un enseignant lambda diplômé en langues peut prétendre à tout poste nécessitant un professeur de langues alors qu'il n'a pas forcément les compétences requises pour dispenser un cours en immersion, lequel nécessite une maîtrise parfaite de la langue, une fluidité dans l'expression et une approche stimulante.

Il n'existe pas de structure pour des formations spécialisées dans cette approche pédagogique.

Un professeur diplômé de Flandre (native speaker ou parfait bilingue) n'a pas priorité par exemple sur un jeune diplômé d'une haute école liégeoise (qualifié au départ pour enseigner une langue seconde en non-immersion). S'ajoutent à ces difficultés la pénurie d'enseignants et notre difficulté à remplacer un professeur de langue.

Le nouveau calendrier scolaire a amené un nouveau problème : certains profs originaires de Flandre ne souhaitent plus effectuer des remplacements dans nos écoles wallonnes car ils ne pourraient plus profiter des mêmes congés que leurs familles et enfants.

Les questions de rémunération et de reconnaissance jouent également un rôle dans nos difficultés de recrutement. Les enseignants bilingues du fait de leurs compétences linguistiques spécifiques, sont souvent très prisés dans d'autres secteurs, tels que la traduction, l'interprétation ou l'industrie privée. Les écoles doivent donc rivaliser avec ces domaines pour attirer et retenir des enseignants qualifiés.

Outre les problèmes liés aux ressources humaines, les écoles doivent investir dans des programmes de soutien et d'intégration pour aider les élèves à s'adapter à l'apprentissage dans une langue étrangère. Il est crucial de mettre en place des mécanismes de soutien (rattrapage, tutorats, ...) mais il est difficile d'ajouter ces soutiens dans nos grilles horaires et de trouver des personnes qualifiées pour ce type d'aide.

Autant les enseignants que les directions, nous sommes confrontés à une rareté d'informations concernant l'immersion et ce sujet n'est que peu abordé dans l'implémentation du tronc commun et les travaux pour un pacte pour un enseignement d'excellence.

Du côté des élèves, je trouve qu'ils font face à des niveaux variables de stress lié à cet enseignement dans un environnement linguistique différent mais aussi le choix de l'immersion est majoritairement un choix de parents dont le niveau d'exigence est élevé. C'est donc aux écoles de trouver les outils pour favoriser un climat positif et encourageant mais le tout sans moyen supplémentaire.

En conclusion, bien que l'enseignement en immersion offre des avantages significatifs, il n'est pas sans défis.

Trichili L, représentante de l'Association des directeurs de l'Enseignement Officiel