

Propos recueillis par **Gabriela Meier**

Traduit de l'allemand par Enrica Piccardo

Synergies Europe n° 7 - 2012 pp. 19-31

Peter Doyé est Professeur émérite à l'Universität Braunschweig (Allemagne). Il est un expert internationalement reconnu de la didactique des langues et son centre d'intérêt scientifique est l'éducation interculturelle et plurilingue. (p.doye@freenet.de)

Évaluation générale

Gabriela Meier: Quels sont à votre avis les avantages majeurs des modèles d'immersion réciproque (dorénavant IR)?

Peter Doyé : L'avantage majeur est la réciprocité. Et cela pour les raisons suivantes : (1) Les apprenants des deux groupes profitent chacun du niveau de compétence langagière plus élevé de l'autre groupe, quand ils apprennent la langue maternelle de ce même groupe comme langue seconde. (2) Ils prennent conscience de leur propre compétence en langue maternelle quand ils sont appelés à aider les apprenants de l'autre groupe dans leurs efforts d'apprentissage d'une langue seconde, qui est en l'occurrence leur langue maternelle. (3) Ils comprennent que le déséquilibre respectif dans les conditions linguistiques de départ peut être compensé/contrebalancé grâce à l'aide réciproque. Je tiens à évoquer certaines expériences qui ont été menées. Les élèves de la *Staatliche Europaschule Berlin* (Ecole européenne d'état de Berlin) ont fait de l'apprentissage réciproque un principe de leurs cours. Deux exemples :

- Sur les sites allemand-russe les enfants forment des binômes composés chacun d'un enfant russe et d'un enfant allemand. Le but est que l'enfant russe aide l'enfant allemand dans son apprentissage du russe et vice versa. Cela veut dire que l'enfant russe est « responsable » de l'apprentissage du russe par l'enfant allemand et l'enfant allemand de l'apprentissage de l'allemand par l'enfant russe. Cette constellation de tandems a apporté de nombreuses preuves des trois hypothèses susmentionnées.

- Dans un site franco-allemand on pratique la narration d'histoires de la manière suivante : l'enseignante raconte à son groupe français une histoire et invite les enfants à penser à la manière dont cette histoire pourrait être rendue accessible aux enfants allemands de la classe. La meilleure proposition, notamment celle de créer des dessins illustrant les scènes-clés, à l'aide desquels les enfants allemands aussi

seraient en mesure de comprendre l'histoire, est effectivement mise en place et mène au succès.

GM : Quels sont à votre avis les plus grands défis du modèle de la IR ?

PD : L'organisation. Le modèle de la IR a un sens seulement là où se retrouve un nombre suffisant d'apprenants des deux groupes linguistiques, dans l'idéal 50 % de la classe pour chaque classe. Une telle constellation on la retrouve dans les écoles, y compris les maternelles, italo-allemandes de Berlin et de Wolfsburg. Néanmoins, récemment cette exigence est rendue plus « souple » dans la mesure où un nombre toujours plus important d'enfants sont déjà bilingue au moment d'entrer dans ce type d'institutions, normalement en raison de leurs origines familiales.

L'apprentissage disciplinaire. Il faut s'assurer que le niveau des apprentissages des contenus disciplinaire ne souffre pas à cause du fait que les enfants sont scolarisés en deux langues.

Les matériels. Le succès aussi bien dans l'apprentissage des contenus disciplinaire que langagiers dépend en large mesure de la disponibilité de médias adaptés et complétés par leurs matériaux de support spécifiques. Ce type de matériels commence à être produit dans plusieurs endroits en Europe. Je donnerai à titre d'exemple « Praxismaterialien für die bilinguale Vorschulerziehung » (Matériels pratiques pour l'éducation préscolaire bilingue) publié par Georg Olms Verlag (Hildesheim), série que j'ai personnellement dirigée. Jusqu'à présent cinq volumes sont apparus :

- Kindergarten goes bilingual
- Vivere due lingue
- Educación bilingüe
- Lernen in zwei Sprachen
- Enfance bilingue

Il s'agit de matériels pensés pour un usage à l'école maternelle, dans chacun desquels l'allemand est en combinaison avec une langue différente. Un volume avec la combinaison allemand-russe est en préparation.

Le contexte politique

GM : Comment jugez-vous le support que la IR a reçu au niveau politique ?

PD : Jusqu'à présent il y a eu très peu de soutien au niveau politique. Les responsables des politiques éducatives de l'Union européenne n'ont pas encore reconnu le potentiel pédagogique de la IR. De leur côté, les institutions nationales de la plupart des pays accordent à la IR peu de place en raison des difficultés organisationnelles que cela pose. Et pourtant, l'importance de l'éducation bilingue, en particulier sous la forme spécifique de l'immersion réciproque est évidente : éduquer ensemble les enfants et les adolescents de différentes langues et cultures d'une façon qui nécessite une rencontre et une coopération continue, quotidienne, augmente la probabilité d'une prise de conscience interculturelle accrue. De plus, il a été prouvé que la IR constitue

un moyen d'intégration, au cas où un des deux groupes appartient la majorité locale et l'autre à une minorité immigrée. Certes, l'introduction généralisée de la IR dans une région entière poserait une série de problèmes organisationnels (aussi bien au niveau du curriculum que de la logistique). Justement, cela reviendrait alors aux spécialistes de transmettre leurs connaissances sur le potentiel pédagogique et social de la IR aux décideurs des politiques éducatives.

GM : Quel rôle jouent - ou pourraient jouer - le Conseil de l'Europe (CoE) ou le centre européen des langues vivantes (CELV) dans ce domaine ?

PD : Dans le cadre européen de référence pour les langues [CECR] au chapitre 3 [Les niveaux communs de référence] des démarches intéressantes sont proposées, auxquelles les protagonistes de la IR pourraient se référer. Parmi les offres du CELV la IR n'a été prise en compte, jusqu'à présent, que de manière marginale. Des colloques et des séminaires spécialement dédiés à la thématique de la IR seraient très utiles. Le centre des langues vivantes de Graz serait le lieu idéal pour accueillir de tels événements.

GM : Aux Etats-Unis les modèles de la IR ont été contestés par les défenseurs d'une Amérique monolingue et parfois même interdits. Par rapport à cela, quelle est la situation dans le contexte européen ?

PD : En Europe aussi il y a des tendances similaires, qui sont aberrantes du point de vue pédagogique. Nous devrions essayer de convaincre les défenseurs de ces tendances, qui sont d'autant plus naïves qu'elles sont myopes, à travers des explications théoriques et des données empiriques de l'absurdité de leur vision. Mon expérience avec des séminaires et des journées des langues conduites au niveau local - par exemple dans le Braunschweig et en Macédoine - est assez encourageante.

GM : Qu'est-ce que nous pouvons apprendre dans le domaine de la IR d'autres continents, par exemple de l'Amérique du Nord, de l'Afrique ou de l'Inde ?

PD : Malheureusement je ne connais pas suffisamment leurs approches et leurs pratiques pour pouvoir donner une réponse à votre question qui soit scientifiquement solide et pertinente.

GM : Pensez-vous qu'un réseau capable de fédérer les différents modèles de la IR qui existent en Europe aurait un sens, et quelles seraient d'après vous les tâches prioritaires d'un tel réseau ?

PD : Oui, sans doute. Un tel réseau serait très important. Je crois qu'il devrait viser d'abord des objectifs tels que favoriser l'échange d'opinions et de visions, le soutien réciproque, la conduite commune de projets internationaux pour arriver ensuite à jouer un rôle important au niveau des politiques éducatives des différents décideurs et à pouvoir les influencer.

Les langues dans les différents modèles de la IR

GM : Vous avez privilégié l'expression « langues partenaires » pour vous référer à l'une ou l'autre dans les différents modèles de la IR. Pourquoi pensez-vous que cette expression est la plus adaptée pour parler de ces langues ?

PD : Les composantes sémantiques principales du mot partenaire sont la réciprocité et l'égalité. Ce sont justement ces deux composantes que je veux souligner en utilisant l'expression « langues partenaires ».

GM : À Berlin, Wolfsburg, Hambourg et Cologne par exemple il y a des programmes de la IR qui intègrent des langues d'enseignement, des langues partenaires, qui ne sont que rarement enseignées à l'école dans ces contextes. Je me réfère en particulier au turque, au russe, au portugais, à l'espagnol et à l'italien. Comment est-on arrivé à opérer ce type de choix et quelles expériences cela a-t-il donné ?

PD : Dans les villes que vous venez de mentionner (mais aussi dans d'autres) le point de départ pour l'intégration de la IR a été limité au phénomène migratoire : la présence d'immigrants d'autres langues et cultures a justifié ces choix linguistiques. Néanmoins, après les premières expériences positives les projets de la IR se sont beaucoup développés, allant bien au delà de la nécessité de favoriser l'intégration des immigrants.

Les expériences avec les programmes de la IR sont partout encourageantes. Les résultats dans les écoles élémentaires berlinoises et dans les écoles maternelles de Wolfsburg - pour ne mentionner que deux projets - sont scientifiquement solides et extrêmement positifs. À Berlin, à l'école européenne publique (Staatliche Europaschule) on trouve 17 écoles élémentaires avec des filières bilingues, avec 9 combinaisons différentes de langues (par exemple allemand-français ou allemand-grecque), et à Wolfsburg les projets pilotes de la maternelle bilingue (par exemple allemand-italien, allemand-espagnol ou allemand-russe) ont donné de très bons résultats et leur retombées sont visibles car, comme j'ai dit tout à l'heure, il a été possible de publier une série de matériels pratiques dans six combinaisons différentes de langues.

Recherche

GM : À votre avis quelles sont les questions de recherche plus urgentes dans notre domaine ?

PD : Voilà quelques questions qui me viennent à l'esprit : (1) Quels sont les facteurs déterminants au niveau de l'efficacité de la IR ? (2) À quelles conditions l'introduction des programmes de la IR est pédagogiquement judicieuse ? (3) La détermination des facteurs et les conditions sur lesquels doit s'orienter la recherche, et desquels dépend le succès de la IR, sont des éléments importants, car l'insuccès des programmes de la IR qui ne prennent pas appui sur des bases solides risque d'entraîner le discrédit de tout le concept, de toute la philosophie de la IR.

Le futur

GM : Comment envisagez-vous le futur des modèles de la IR en Europe ?

PD : Les programmes de la IR pourraient jouer un rôle important dans un futur assez proche en raison de la croissance commune de l'Europe. En fait, dans toujours plus de régions et de villes européennes des personnes de communautés linguistiques différentes se retrouveront à vivre ensemble. Par ailleurs, il n'est pas exigé que les membres des deux groupes qui s'engageront dans la IR soient monolingues. Des individus qui possèdent déjà des connaissances dans les deux langues peuvent être distribués dans les groupes en fonction de celle qu'ils considèrent comme leur langue dominante.

GM : Pour terminer, permettez-moi de vous poser une question plus personnelle. Qu'est-ce qui vous tient particulièrement à cœur par rapport à la IR ?

PD : Ce qui me semble fondamental est le fait que les enseignants et les enseignantes qui s'impliquent dans la IR reçoivent une formation universitaire solide. La IR exige beaucoup de la part des enseignants et des enseignantes impliqués. C'est pour cela qu'ils/elles devraient être formés au sein de la meilleure institution dont la société dispose, à savoir l'université. Ceci s'applique aussi aux formateurs et formatrices travaillant à l'école maternelle. Jusqu'à présent, les enseignants et les enseignantes, au moins en Allemagne, sont formés à leur travail pédagogique de manière presque exclusive à travers des cours de formation continue. Ceci ne peut évidemment que constituer une solution provisoire.

22 juin 2012

Entretien avec Christine Le Pape Racine et Mélanie Buser

Propos recueillis par **Gabriela Meier**

Synergies Europe n° 7 - 2012 pp. 19-31

Christine le Pape Racine est Professeure à la Haute École Pédagogique de la Suisse du Nord-Ouest (PH FHNW) et Présidente de l'APEPS, Association pour la promotion de l'enseignement plurilingue en Suisse. Mme Le Pape Racine a conçu le projet de la filière bilingue (FIBI) à Bienne avec Doris Bachmann et Peter Walther et est responsable de la formation continue des enseignantes ainsi que de la coordination de la recherche. (christine.lepape@fhnw.ch)

Mélanie Buser est linguiste HEP SG (Saint-Gall) et doctorante en sciences du langage à l'Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris 3. Mme Buser fait passer des tests linguistiques pour sa thèse et connaît le projet «FiBi» dès le début. (melanie.buser@phsg.ch)

Les programmes EIR en Suisse

Gabriela Meier (GM): Le fait que des programmes EIR existent aussi en Suisse n'est peut-être pas assez connu au niveau international (voir à ce propos les articles sur les modèles des Grisons par Gian Peder Gregori et coll., et sur l'éducation universitaire des enseignants à Genève par Holli Schaubert dans ce numéro). Pouvez-vous nous parler de la situation en Suisse et du nouveau programme EIR à Bienne ?

Christine Le Pape Racine (CLPR): En Suisse, il n'y a pas encore énormément d'offres pour des programmes EIR, ceci dû au fait que ces programmes sont réalisés surtout dans des régions bilingues ou dans des établissements qui proposent de compléter l'enseignement en langue de scolarisation par une *lingua franca* ou une langue à haut prestige. Jusqu'à présent, nous disposons surtout d'expériences pilotes et d'écoles privées qui se lancent dans ce type d'enseignement.

A Bienne, une ville qui compte à peu près 50 000 habitants, il y a environ 55% de germanophones et 45% de francophones. Ces derniers se sentent souvent en situation de minorité, car ce n'est pas seulement par rapport à la France ou au niveau de la Suisse, mais aussi au niveau cantonal et local que les francophones sont en minorité, certes une grande minorité. Comme Biel/Bienne est une ville institutionnellement bilingue, c'est-à-dire que tous les services publics doivent

fonctionner en deux langues, ce qui inclut tous les documents officiels, les francophones ne sont pas obligés de maîtriser l'allemand, sauf - et question importante - dans la vie professionnelle. Le système éducatif est séparé en deux langues, deux plans d'études et deux cultures scolaires; celles-ci s'opposent parfois, mais vivent la plupart du temps paisiblement l'une à côté de l'autre sans qu'un besoin de rencontres interculturelles soit pressenti. Par contre, dans les quartiers de la ville, les deux populations sont assez bien réparties, il n'existe donc pas «d'îles» linguistiques (Longchamp et coll. 2008; Elmiger et Conrad 2010). Ce qui est difficile pour les francophones, c'est la diglossie entre l'allemand standard et le dialecte biennois (qui ressemble au dialecte bernois). Les francophones doivent maîtriser les deux variantes à l'oral et l'allemand standard pour l'écrit; ceci représente un grand effort, surtout si les germanophones ne sont pas enclins (pour des raisons complexes) à parler la langue standard avec les francophones.

Cette esquisse de la situation politique locale et linguistique est nécessaire pour comprendre le projet «FiBi», «Filière bilingue». Depuis une quinzaine d'années, l'idée de créer une école bilingue, mais la peur de la germanisation croissante fait hésiter une partie de la population romande ; d'autres accusent ce type d'école d'être élitiste. Une grande partie des enseignants(e)s à l'école publique est également hésitante, bien que depuis des décennies il existe des écoles bilingues au niveau secondaire 2. Seulement une enquête auprès des parents concernés a montré le grand intérêt, particulièrement des parents francophones. Cette enquête a été décisive pour la ville et le canton de Berne dans la création du projet pilote «FiBi», qui a commencé en 2010.

Dans ce projet, il y a quatre classes d'école enfantine (école maternelle) avec un enseignement à 50% en français et 50% en allemand. Cet enseignement est dispensé à des classes qui sont pour un tiers composées de natifs français, pour un tiers de natifs allemands et pour un tiers ce sont des allophones (séparés dans les deux classes); d'où l'appellation «immersion réciproque». La «FiBi» est ouverte à tous les enfants et est représentative du système scolaire biennois accueillant une forte proportion d'élèves d'origine étrangère. Le seul critère d'admission est d'ordre géographique, c'est-à-dire la distance de l'établissement scolaire du domicile des parents. Ce modèle d'immersion réciproque favorise à la fois l'acquisition formelle des deux langues (à travers les cours dispensés en français ou en allemand) et l'appropriation informelle de ces langues à travers le contact entre élèves ayant des L1 différentes.

L'objectif du projet n'est pas seulement d'atteindre, pour tous les élèves, la compétence de base de la communication interpersonnelle (BICS: *Basic Interpersonal Communication Skills*) mais d'aller plus loin vers la maîtrise cognitive de la langue au niveau académique (CALP: *Cognitive Academic Language Proficiency*). Le projet en est maintenant à sa troisième année. À peu près 120 élèves (avec 33 différentes premières langues présentes) suivent actuellement cet enseignement.

GM: Vous avez accompagné la mise en œuvre de ce projet. D'après vous, quelles sont les étapes fondamentales dans ce processus ?

CLPR: Dans une première phase, il faut avant tout une volonté forte et un consensus des partenaires à plusieurs niveaux institutionnels (macro, méso, micro et nano) et des bases juridiques et financières solides. Ensuite, il y a la phase conceptuelle de création du projet pendant laquelle un certain nombre de personnes et institutions impliquées représentant des intérêts et compétences différents doivent participer. En résulte le concept de base. Ce premier dispositif «expérientiel» doit être adaptable aux circonstances, expériences et conditions cadre.

Dans la troisième phase, il faut trouver le personnel approprié prêt à construire le projet. De nombreuses questions pédagogiques, d'organisation, de communication, de formation, de curriculum (évaluations dans les deux systèmes scolaires concernés), de méthodes, de compétences, d'accompagnement scientifique, de documentation et de recherche, etc. doivent être traitées ; les réponses doivent être plausibles, explicables pour tout le monde et négociables. Après un certain temps, pendant lequel le développement aura été observé de près, il faut procéder à un premier bilan et adapter, voire corriger le concept. Ceci a été fait à la fin de la première année basée sur les expériences. Maintenant, il existe un bilan des résultats des trois batteries de tests à la fin de l'école enfantine. Les résultats ne sont pas représentatifs vu le nombre d'élèves de cette première cohorte, mais on voit clairement que les enfants n'ont pas de retard sur la langue scolaire (L1) par rapport aux classes-contrôles, et en plus ils ont fait des progrès en langue seconde (L2).

Dans le cas de Bienne, le projet «FiBi» a été conçu pour une durée de 4 ans; selon les résultats, les autorités politiques décideront de la suite.

Mélanie Buser (MB): En plus, on a essayé de profiter des expériences qui ont été faites dans d'autres écoles avec des programmes EIR même *avant* le lancement du projet pilote «FiBi» à Bienne. J'ai moi-même visité des écoles K-12 en Californie (des écoles publiques qui commencent à l'école enfantine (Kindergarten) et durent jusqu'à la neuvième année scolaire (12^e classe)) pour anticiper le processus de l'implémentation du nouveau programme EIR en Suisse.

Avantages et défis des modèles «EIR»

GM: Quels sont, à votre avis, les avantages majeurs du modèle «EIR»?

MB: Le grand avantage est la présence, dans une même classe, de locuteurs natifs et la possibilité d'une communication entre pairs. Elle peut considérablement accélérer l'appropriation de la langue partenaire. Le modèle «EIR» permet une approche plurielle des langues et des cultures, c'est-à-dire un décloisonnement des compétences langue par langue.

Un autre avantage est la construction cognitive de notions disciplinaires. Duverger (2005) parle de la construction d'un concept avec deux codes linguistiques qui engendre «une pédagogie de la reformulation, de la comparaison, de l'écart, de la mise en relation». Comme dit Duverger, les effets sont positifs à la fois

sur la construction conceptuelle et sur la L2. Il poursuit en disant qu'«utiliser une langue non liée à des représentations originelles (en L1) facilite leur déconstruction, les relativise et les réduit en tant qu'obstacles épistémologiques pour accéder aux savoirs».

Un troisième avantage tout aussi important est la collaboration et la coexistence de plusieurs cultures sur place. Dans une socialisation pluriculturelle, les enfants vivent toutes sortes de différences et apprennent à les gérer et à construire une culture de résolution de conflits. Ceci est le côté positif qui demande d'autre part une grande sensibilité et des compétences du corps enseignant vis-à-vis de ces questions et en pédagogie interculturelle et transculturelle.

GM: Et, de l'autre côté, qu'est-ce que vous voyez comme les plus grands défis de ce modèle?

CLPR: Le plus grand défi représente l'hétérogénéité des enfants. Comme je l'ai déjà dit: actuellement, à Bienne, sur les 120 enfants, 33 langues différentes sont impliquées. La différence structurelle des langues influence la façon de penser. Les enseignantes ne connaissant pas toutes ces langues, ne peuvent pas toujours anticiper les difficultés spécifiques et soutenir les enfants dans la comparaison et le transfert entre la plupart de ces cultures et les deux langues de scolarisation.

Par ailleurs, toutes nos enseignantes n'ont pas été suffisamment formées en formation initiale ni à l'hétérogénéité culturelle et linguistique ni à l'enseignement immersif et encore moins à l'immersion réciproque.

Une autre question qui se pose est celle de la construction de l'identité des élèves ; car certains d'entre eux/elles se trouvent dans des contextes conflictuels avec la culture et les valeurs vécues en famille. C'est le revers de la médaille de l'avantage cité plus haut. Cherchant les causes de certains malentendus, il est difficile de savoir si elles sont dues aux constellations personnelles et/ou culturelles. Il y aurait tendance à les mettre plus sur le compte des différences culturelles que sur des problèmes de communication personnelle. Cela empêche parfois une analyse approfondie des problèmes et de leurs résolutions. Cette problématique touche aussi le corps enseignant.

Un défi constitue la communication avec les parents et le rôle que l'école leur attribue. Il faut savoir combien de ressources peuvent être mobilisées et sont nécessaires pour le soutien et l'information des parents. Ils ne savent souvent pas qu'ils pourraient ou devraient soutenir leurs enfants, et même s'ils s'en rendent compte, ils ne savent pas comment s'y prendre.

Un dernier défi sont les méthodes d'enseignement. À l'école enfantine biennoise, il ne s'agit, principalement, que de promouvoir la communication orale et de sensibiliser à l'écrit, mais sans pression de réussite. C'est à l'école primaire, à l'âge de sept ans, en première année, que les enfants sont confrontés à la littératie bilingue. Ils n'apprendront systématiquement pendant quelques mois que l'écriture et la lecture dans la langue de scolarisation. L'apprentissage se

fera successivement, mais d'une façon souple. Il s'agit de choisir une méthode appropriée. Cela demande une réflexion sur des possibilités didactiques et pédagogiques et décisions consensuelles du corps enseignant. La recherche de littérature pour enfants bilingues, voire trilingues (apprendre à lire dans plusieurs langues) demande plus de temps. Pour la lecture, nous n'utilisons pas d'œuvres traduites, mais authentiques. Le même processus est nécessaire pour le choix des manuels scolaires.

MB: Concernant les plus grands défis du modèle «EIR», il est aussi nécessaire d'accorder une attention particulière à la documentation et à l'analyse du développement des compétences linguistiques des élèves. Dans le contexte de la «FiBi» à Bienne, l'enjeu est de documenter l'apprenant dans son processus actif de l'acquisition de la compétence linguistique (à comprendre dans un sens plutôt large) dans les deux langues scolaires (français et allemand). Même si le projet pilote «FiBi» vise l'équilibre approximatif des compétences, si possible orales et écrites, dans les deux langues scolaires, il est important de ne pas sous-estimer le phénomène de la diglossie à Bienne, c'est-à-dire que les élèves francophones doivent, jusqu'à un certain point, apprendre tant le dialecte suisse allemand que l'allemand standard.

Le contexte politique

GM: Comment est-ce que vous estimez le soutien en termes de politique éducative pour les modèles EIR en Europe ou ailleurs?

CLPR: Cela dépend des pays et de leurs langues nationales ou régionales reconnues ou non. Si par exemple, certaines langues n'ont pas de valeur économique, donc pas de prestige suffisant, les modèles EIR ne sont que très difficilement réalisables. Dans l'ensemble, les modèles EIR sont encore peu développés en Europe. Il existe des projets mis en place par des écoles ou associations privées qui bénéficient de soutien financier public. L'expertise de ces écoles n'est pas assez connue.

GM: Quel rôle pourrait jouer le Conseil de l'Europe ou le CELV de Graz, ou d'autres organisations, dans cette reconnaissance ?

CLPR: Ces organisations européennes pourraient créer des programmes pour promouvoir la recherche sur l'enseignement réciproque.

GM: Aux États-Unis, les programmes EIR ont été soumis à des pressions des groupes américains monolingues qui sont arrivés même à interdire ces programmes dans quelques états. Comment jugez-vous la situation dans le contexte européen ?

MB: À notre connaissance, il n'y a pas de telles pressions en ce moment en Europe, peut-être parce que les programmes EIR sont peu connus.

GM: Qu'est-ce que nous pouvons apprendre d'autres continents, par exemple de l'Amérique du Nord, de l'Afrique ou bien de l'Inde ?

MB: Nous ne pouvons parler que des États-Unis: les programmes EIR à long terme ont les meilleurs résultats (Thomas & Collier 1997, 326). Si les élèves ne sont que débutants en langues de scolarisation il faut au minimum quatre ans d'enseignement réciproque.

GM: Est-ce que vous pensez qu'un réseau des modèles EIR en Europe serait une bonne idée, et si oui quelles seraient, à votre avis, les tâches les plus importantes d'un tel réseau ?

MB: Oui, ce réseau va se faire comme il s'est fait aux États-Unis. Les tâches les plus importantes seraient d'échanger les expériences, de faire de la recherche coordonnée et de mettre sur pied des formations spécifiques comme à l'*Association de Two-Way & Dual Language Education* ATDLE: <http://atdle.org/>

Les langues d'enseignement dans les modèles EIR

GM: À Berlin, Wolfsburg, Hambourg et Cologne, pour ne citer que quelques exemples, il y a des programmes EIR qui emploient des langues partenaires et qui ne sont pas les langues habituelles de scolarisation en Allemagne. Je me réfère en particulier au turc, au portugais, à l'italien ou à l'espagnol. À votre avis, cela serait-il aussi possible en Suisse ou dans d'autres pays européens ?

CLPR: Oui. Il suffit de trouver assez d'élèves à long terme et de former le personnel. En général, c'est le financement qui s'avère difficile à trouver.

La recherche

GM: Quelles sont, à votre avis, les questions les plus pressantes pour la recherche dans ce domaine ?

CLPR: Premièrement, il faudrait faire une méta-analyse internationale des résultats de la recherche déjà existante. Cette approche théorique consisterait à analyser des recherches et des travaux existants, relatifs aux problèmes linguistiques, à la didactique/méthode dans un contexte d'immersion réciproque. C'est ainsi qu'on peut se référer par exemple au système éducatif aux États-Unis, où l'immersion réciproque s'est établie dans le système scolaire dès les années 1960. Concernant le développement ou le processus de l'appropriation des compétences linguistiques et disciplinaires, des recherches qualitatives seraient utiles. L'enjeu est de documenter le processus actif d'appropriation de la L2 de l'apprenant (e) à la fois dans des situations formelles en classe et informelles pendant les récréations.

Les investigations à Biel/Bienne, dans le programme bilingue «FiBi», montreront certainement des résultats significatifs grâce à des tests évaluant la compétence linguistique et communicative dans les deux langues (L1 et L2), le développement cognitif et les compétences sociales de chaque élève.

Ce projet est en premier lieu un projet scolaire et didactique. Nous mettons les nombreuses données à disposition de personnes qui veulent en faire un

projet de recherche. Ainsi, nous travaillons aussi avec des stagiaires et d'autres étudiantes et doctorantes.

Dans les programmes EIR, la communication est souvent bilingue et l'alternance des langues, *code-switching*, fréquente entre les élèves. Depuis quelques années, il existe des recherches dans ce domaine; il faudrait les intensifier.

Pour conclure

GM: Comment voyez-vous le futur des modèles EIR en Europe et ailleurs ?

MB: Non seulement la Suisse multiculturelle et plurilingue est un fait, mais il faut aussi envisager la réalité plurilingue en Europe par une plus grande promotion de l'éducation réciproque. Nous espérons que tous les modèles de CLIL-EMILE, d'enseignement bilingue et réciproque vont trouver leur place non seulement au niveau secondaire 2, mais aussi à l'école publique dès la petite enfance. Jusqu'à présent, le personnel bilingue est insuffisant, mais cela peut changer dans quelques années, quand l'objectif du Conseil de l'Europe à éduquer tous les enfants dans trois langues portera ses fruits. En plus, les TIC (technologies de l'information et de communication) nous offriront de nouvelles possibilités d'enseignement enrichissantes dans l'enseignement des langues étrangères.

Novembre 2012

Références

- Association of Two-Way & Dual Language Education (ATDLE): <http://atdle.org> [Accessed 20.11.12]
- Longchamp, C., Bucher, M., Tschöppe, M., Ratelband-Pally, S., 2008. *Les efforts en matière de bilinguisme sont payants. Rapport final du Baromètre du bilinguisme de la ville de Biel/ Bienne*. Institut Gfs Berne. www.bilinguisme.ch/CMS/default.asp?ID=1644&Language=FR [Accessed 31.10.2012]
- Conrad, S.-J., Elmiger, D., 2010. Langue et identité. In S.-J. Conrad & D. Elmiger (éds), *Vivre et communiquer dans une ville bilingue : une expérience biennoise* (pp. 51-75). Tübingen : Narr Verlag. (Mannheimer Beiträge zur Sprach- und Literaturwissenschaft ; 77)
- Conrad, S.-J., Elmiger, D. (éds), 2010. *Vivre et communiquer dans une ville bilingue : une expérience biennoise = Leben und Reden in Biel/Bienne : Kommunikation in einer zweisprachigen Stadt*. Tübingen: Narr Verlag. (Mannheimer Beiträge zur Sprach- und Literaturwissenschaft).
- Duverger, J., 2005. L'enseignement en classe bilingue, Hachette, Paris, p. 133.
- Lindholm-Leary, K., Hargett, G., 2007. *Evaluator's toolkit for dual language programs*. Sacramento, CA: California Department of Education. <http://www.cal.org/twi/EvalToolkit/index.htm> [accessed 20.11.2012]
- Thomas, W. P. & Collier, V. P., 2002. *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement*. Berkeley, CA: CREDE Center for Research on Education, University of California.