

Introduction

Gabriela Meier
University of Exeter (UK)
g.s.meier@exeter.ac.uk

Synergies Europe n° 7 - 2012 pp. 5-16

Traduit de l'anglais par Katharine Pipe

C'est avec grand plaisir que j'ai accepté le rôle de coordinatrice invitée d'un numéro de *Synergies Europe* sur l'Enseignement d'Immersion Réciproque (EIR). Cela m'a fait plaisir parce que je voyais en ce projet une occasion de faire le point sur les programmes d'EIR en plusieurs pays européens sur la base des études en cours. En outre, j'y voyais l'occasion d'établir un cadre de recherche et d'évaluer la nécessité d'un réseau européen de projets d'EIR, à l'instar de l'inventaire généré par le *Center for Applied Linguistics* (CAL) aux États-Unis. Cette tâche s'est révélée plus ardue que je ne le prévoyais. La première difficulté a été celle de localiser les programmes d'EIR ainsi que les recherches pertinentes dans le contexte européen, la deuxième celle d'évaluer dans quelle mesure les programmes sélectionnés étaient en réalité compatibles avec les critères d'EIR. Avant de donner une brève vue d'ensemble du contenu de ce numéro, je vais donc présenter les critères adoptés au moment de la définition d'EIR, qui m'ont aidée à surmonter ces deux obstacles.

Trouver des programmes d'EIR en Europe

Grâce à mes recherches à Berlin (Meier, 2009), j'ai pu constater qu'une grande partie de la documentation sur les recherches sur l'EIR existe uniquement dans la langue locale, et qu'elle trouve donc une audience assez limitée sur le plan international. Par conséquent, localiser des projets pertinents en Europe n'a pas été facile, et je dépendais de mon réseau et de celui des experts que j'ai contactés par le biais de l'inventaire de CELV (*Centre Européen de Langues Vivantes*) de Graz (Autriche). Cette situation suggère qu'il doit exister un grand nombre de projets intéressants dans les 27 états membres de l'Union Européenne (UE) et dans le reste de l'Europe, que nous n'avons pas pu localiser. Une des raisons de cette difficulté est le fait que nous manquons d'outils pour trouver des projets et des recherches pertinents, puisque nous ne disposons pas de la terminologie multilingue nécessaire pour une simple recherche sur Internet. En fait, une ressource qui s'est montrée utile dans d'autres circonstances, la *Banque de Données de Traduction* de l'UE IATE (*InterActive Terminology for Europe*) n'a pas pu nous aider à cet égard. Sur la base d'une recherche effectuée en octobre 2012, IATE ne propose aucune traduction des termes anglais et français « *dual-language education* », « *two-way immersion education* », « *immersion bilingue réciproque* » et « *immersion bilingue* ». Elle propose seulement quelques entrées concernant le terme générique « *bilingual*

education » en anglais, français, grec et letton. L'acronyme EMILE (*Enseignement de Matières par Intégration d'une Langue Etrangère*)¹ par ailleurs, qui se réfère à l'enseignement en immersion et qui est beaucoup utilisé en Europe, n'a de correspondant que pour 13 langues. Par conséquent, il reste beaucoup de travail à faire si nous voulons créer un réseau des régions européennes, un grand nombre desquelles travaillent dans leur(s) propre(s) langue(s). Afin de commencer un tel processus, les contributeurs de ce numéro et d'autres collègues² ont recueilli ou fourni des traductions du terme '*Enseignement d'Immersion Réciproque*' dans les langues suivantes.

Langue	Terminologie proposée
Basque	bi norabideko murgiltze-programa
Catalan	educació bilingüe immersiva i recíproca
Dutch	Tweerichtingenstroom onderwijs
English	two-way immersion education; dual-language education
French	éducation d'immersion bilingue réciproque; éducation bilingue réciproque et en immersion
Frisian	Twipaadstream ûnderwiis
German	Zweiwegimmersion; paritätisch zweisprachige Bildung
Italian	immersione linguistica in contesto di reciprocità; immersione reciproca; insegnamento bilingue paritetico
Portuguese	educação bilingue de imersão bidireccional
Romansh	immersiun reciproca, instructiun bilingua paritetica
Spanish	educación bilingüe de doble inmersión; educación bilingüe immersiva y recíproca
Swedish	tvåspråkigt tvåvägsprogram
Turkish	iki-dilli eğitim
Welsh	addysg drochi dwyffordd

La plupart des projets d'EIR s'intéressent au contact des langues dans différents contextes, par exemple pour fournir une éducation bilingue à des populations originaires de certaines zones géographiques (Pays de Galles, Bretagne, Frise) ou à des populations multilingues d'origine plus récente (Berlin, Stockholm), aussi bien que dans des zones frontalières où des langues et leurs locuteurs sont en contact (Pirna, Görlitz, Bienne). Tous ces contextes sont décrits dans ce numéro. L'enseignement d'immersion bilingue dépend donc du contact entre deux langues et leurs locuteurs dans un endroit ou une zone donnée, où vivent des communautés résidentielles bien installées et ayant une certaine consistance qui appartiennent à des groupes linguistiques différents. En outre, cela dépend de la volonté des autorités dans ces régions d'utiliser deux langues comme moyen d'enseignement dans leurs écoles.

L'UE et le Conseil de l'Europe promeuvent tous les deux le multilinguisme personnel et sociétal depuis plusieurs décennies. En outre, beaucoup de pays européens ont ratifié la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires* (Conseil de l'Europe, 1997) et ont signé des constitutions ou des déclarations qui ne permettent aucune discrimination sur la base de la langue. Il existe enfin plusieurs initiatives visant à promouvoir l'éducation bilingue à l'étranger, soutenues par des institutions telles que *le British Council* pour l'anglais ou directement par les ministères de l'éducation (comme c'est le

cas pour le français). D'autres ambassades ou représentations culturelles soutiennent aussi des programmes bilingues à l'étranger (par exemple les sections espagnoles, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, MECD, 2012). Plusieurs articles dans ce numéro se réfèrent à ces types de projet.

Reconnaître et légitimer deux langues comme moyens d'enseignement à l'école

On peut avancer raisonnablement que l'apprentissage d'une deuxième langue, d'une autre langue ou d'une langue supplémentaire est présent dans tous les programmes scolaires des pays européens à partir de l'école primaire. En dehors des pays anglophones, cela se limite souvent à l'enseignement de l'anglais comme deuxième langue. Évidemment, l'anglais est un choix répandu et personne ne nierait son utilité, mais cela signifie que beaucoup de langues parlées localement, qui font partie du patrimoine linguistique et culturel des enfants, ne sont ni reconnues ni valorisées à l'école (cf. Gogolin, 1994). En se basant sur ce fait, on pourrait soutenir que, devant la complexité linguistique de l'Europe, la réduction de l'éducation linguistique à l'école au seul enseignement de l'anglais comme langue seconde/étrangère, ne correspond pas aux besoins linguistiques des individus et des sociétés (Conteh et Meier, en préparation). L'EIR reconnaît ce fait et légitime l'utilisation à l'école de deux langues parlées localement, le plus souvent la langue dominante et une langue minoritaire, et il utilise les deux comme langues d'instruction.

La politique éducationnelle européenne est décidée aux niveaux national et régional, et par conséquent l'UE et le Conseil de l'Europe ne peuvent avoir qu'une influence limitée sur l'éducation qui se concrétise dans l'offre d'indications et de conseils au sujet de l'acquisition des langues ou par le biais des politiques de financement de projets dans le domaine. Pourtant, on peut dire avec certitude que dans la plupart des pays européens, l'éducation bilingue ou multilingue existe dans une certaine mesure et qu'elle est considérée comme légale. Une partie de ce constat est basée sur les langues étrangères vivantes, le soutien linguistique dans la langue dominante, l'EMILE (*Enseignement de Matières par Intégration d'une Langue Etrangère*), ou des modèles d'EIR. Ces modèles poursuivent des buts différents et se fondent sur différentes idéologies (Baker, 2006). Je soutiens ailleurs que l'EIR est basée sur une idéologie d'intégration réciproque (Meier, à paraître). Cette idéologie conteste, surtout dans des contextes de migration, l'idée que les minorités doivent s'adapter et que la société dominante peut rester la même.

L'éducation d'immersion réciproque

L'enseignement d'immersion a surtout été adopté à partir des années 1970 au Canada (Swain, 1976), où on l'a utilisé pour enseigner le contenu par le moyen du français ou de l'anglais respectivement, comme langue secondaire. Le modèle canadien est le plus souvent considéré comme un modèle d'immersion à sens unique, puisque tous les élèves dans une classe donnée serait des anglophones natifs et que le français serait une nouvelle langue pour eux tous. Genesee (1994) soutient que de telles approches, qui intègrent le contenu et la langue, sont plus efficaces que l'acquisition isolée d'une deuxième langue. On a critiqué certaines approches d'immersion parce qu'elles mettent l'accent plus sur le contenu que sur la forme, ce qui a été associé à un manque de précision au niveau de la

production langagière (Muñoz, 2007). La solution européenne à ce problème est l'EMILE, qui est basé sur un double objectif d'apprentissage du contenu et de la langue, et qui met l'accent sur l'instruction explicite des structures linguistiques et sur des stratégies d'apprentissage de la langue (Muñoz, 2007). Les deux sont considérées comme des modèles d'immersion à sens unique (Baker, 2006). En effet, les modèles EMILE deviennent de plus en plus une réalité dans les écoles européennes, y compris dans les régions francophones (voir Windmüller 2008a; Weiss 2008; Gaiger-Jaillet, Schlemminger et Le Pape Racine, 2011). Cependant, les modèles d'EIR sont encore l'exception en Europe, et il y a peu de littérature spécifique en français (voir Budach, Ehrfurt, Kunkel 2008).

Par contre, l'EIR dépend de la présence de locuteurs natifs de deux langues dans la même classe, afin que les élèves puissent apprendre la langue les uns des autres et l'apprendre ensemble, plutôt qu'uniquement du professeur. Cette méthode est devenue de plus en plus répandue aux États-Unis, et dans une certaine mesure en Europe aussi, surtout en Allemagne depuis les années 1990. Le *Center for Applied Linguistics* aux États-Unis a documenté le développement dans le pays dans un inventaire en ligne (www.cal.org/twi-directory). Aux États-Unis, la plupart des projets d'EIR associent l'anglais et l'espagnol, mais aussi d'autres langues comme l'anglais associé au français, à l'allemand, au coréen et au chinois mandarin.

Dans ce numéro, nous parlons d'EIR quand les conditions suivantes sont présentes :

- Les programmes d'enseignement d'EIR «s'efforcent de promouvoir le bilinguisme et l'alphabétisation en deux langues en plus des apprentissages scolaires prévus pour tous les élèves » appartenant à une tranche d'âge donnée (Christian, 1994, traduit par nos soins) ;
- Des enfants de deux langues familiales différentes et/ou des enfants qui sont bilingues lors de leur entrée à l'école, sont intégrés pendant au moins 50% des heures scolaires ;
- L'alphabétisation et l'enseignement en deux langues du contenu sont fournis à tous les élèves ensemble; les proportions du temps dédié à l'enseignement de chaque langue peuvent néanmoins varier ;
- Les programmes peuvent commencer tôt (école maternelle, école primaire), de façon différée (vers la fin de l'école primaire) ou tard (collège ou lycée), ou ils peuvent être intégrés à deux ou plusieurs niveaux.

Howard (1994) suggère, comme critère pour un programme d'EIR, qu'au moins 30% des élèves parlent à la maison une des langues de l'enseignement et 30% l'autre. Pourtant, il n'est pas toujours possible d'assurer de telles proportions, et d'ailleurs cela n'apparaît pas comme essentiel. Cela dépend principalement du recrutement de l'institution en fonction du milieu linguistique ou d'autres critères. Par conséquent, certains projets décrits dans ce numéro ne satisfont pas au critère de Howard, mais ils utilisent tous au moins deux langues comme moyen d'enseignement, et comprennent tous, dans une certaine mesure, des locuteurs natifs des deux langues.

Études précédentes

Les études précédentes ont montré que la valeur ajoutée d'un programme d'EIR bien exécuté est qu'il offre à tout enfant l'occasion d'apprendre à lire et à écrire dans deux langues à un niveau relativement élevé (Genesee et

Gándara, 1999; Reich, et Roth, 2002; Söhn, 2005). En outre, «*le développement de compétences bilingues et d’alphabétisation en deux langues supplémentaires n’entraîne aucune conséquence négative pour le développement scolaire, linguistique ou intellectuel de l’enfant*» (Cummins, 1996:109, traduit par nos soins) et il peut aussi entraîner des bienfaits cognitifs (Baker, 2006), aussi bien que sociaux et interculturels (Bekerman et Horenczyk, 2004; Freeman, 1998; Meier, 2010). En effet, pour l’enseignement d’une langue étrangère vivante aux enfants, il est souvent vu comme le modèle le plus efficace de l’enseignement des langues à l’école (Fäcke, 2007; Reich et Roth, 2002) et on a soutenu qu’il peut servir de modèle pour l’éducation dans des régions multilingues (Zydatið, 1998).

Quant aux limites, beaucoup de chercheurs mettent en garde contre le fait de voir dans les programmes d’EIR une panacée pour résoudre toutes les inégalités sociales et structurales dont peuvent souffrir des enfants de différents milieux (Cummins, 2001; Söhn, 2005). Les programmes scolaires peuvent avoir seulement un effet limité sur les inégalités structurales, surtout dans des endroits où les communautés sont ségréguées, comme par exemple en Israël (Bekerman et Horenczyk, 2004). On a identifié d’autres défis par rapport au recrutement d’un nombre équilibré d’élèves qui parlent chaque langue (Meier, 2010), aux conditions de travail des professeurs, en Allemagne en particulier (Gleeson et Hertz, 1998), et aux attitudes politiques et sociales envers les projets d’enseignement d’immersion réciproque, qui ont provoqué des polémiques, pour la plupart aux États-Unis (Cummins, 2001). Il ne faut pas oublier que «*pour certains, le pluralisme, le biculturalisme et le multilinguisme sont un résultat désirable. Pour d’autres, le but est l’assimilation des langues minoritaires et l’intégration des minorités dans la société d’ensemble*» (Baker, 2006: 282, traduit par nos soins). Un autre fait dont les parties intéressées devraient être conscientes est que, selon des études, les programmes d’EIR devraient durer au moins entre quatre et six ans (Howard et Christian, 2002) ou six ans (Gogolin, et al. 2007), puisque les élèves se développent plus lentement pendant les premières années et rattrapent leurs pairs plus tard. En effet, ce numéro montre que l’EIR peut être effectué à tout niveau scolaire.

L’EIR depuis l’école maternelle jusqu’à la formation des enseignants

À travers l’examen des modèles européens et d’ailleurs, ce numéro cherche à dresser un bilan de l’EIR, basé sur des données empiriques. En particulier, il traite de ce que l’EIR peut et ne peut pas faire, des modèles disponibles et des conditions dans lesquelles des programmes et des pédagogies pertinentes peuvent réussir ou pas. En outre, les parties intéressées ont besoin de connaître les scénarios possibles avant d’examiner la possibilité d’intégrer d’EIR dans leurs propres contextes d’enseignement. En outre, comme le suggèrent Riemersma et Bangma, la théorie et la pratique devraient être mieux connectées et nous espérons que ce numéro pourra contribuer à développer une perspective plus intégrée.

Les articles rassemblent des descriptions et des analyses au sujet de l’EIR dans plusieurs régions européennes et au-delà, et ils montrent que l’EIR est pratiqué de l’école maternelle à l’école supérieure, outre que dans la formation des enseignants. Ils reflètent le multilinguisme européen (et canadien) puisque les

programmes décrits traitent de 18 langues dans des combinaisons différentes, notamment le breton, le tchèque, l'anglais, le finlandais, le français, le frison, l'allemand, le grec, l'italien, le néerlandais, le polonais, le portugais, le romanche, le russe, l'espagnol, le suédois, le turc et le gallois. Ce numéro de *Synergies Europe* atteint donc son but principal, celui d'élargir notre connaissance de la variété et de l'étendue des programmes, ainsi que de recherches pertinentes en Europe qui sont mises en perspective par rapport au contexte international.

Le contenu reflète la diversité linguistique de l'Europe, ainsi que la nature des programmes bilingues variés d'une multitude de régions. Ceci est clairement lié à d'autres thèmes importants abordés dans d'autres numéros des revues *Synergies*, notamment les approches pédagogiques et les instruments pédagogiques (Borg et Drissi 2005), les langues, les cultures et l'apprentissage (Aouadi, Cortès, Kadi 2008), le contact des langues et la diversité linguistique (Aouadi, Benmoussat et Cortès 2009), et surtout l'éducation bi-et plurilingue (Windmüller 2008b) ainsi que l'éducation interculturelle (Kottelat 2012). En effet, l'idée de modèles d'EIR a été décrite par Salzmann et Le Pape Racine (2008) ainsi que par Mentz (2008) dans *Synergies Pays germanophones n° 1*, sans pour autant constituer le principal sujet de leurs études. Les articles suivants se fondent sur les idées évoquées ci-dessus, et adoptent une approche plus systématique relativement à ce domaine de recherche, qui est de plus en plus pertinent en Europe. En invitant les chercheurs et praticiens francophones et/ou plurilingues à prendre conscience du phénomène EIR en Europe et ailleurs, certaines des contributions soumises dans une autre langue ont été traduites en français. Par ailleurs, nous tenons à souligner le fait que la langue française occupe une place considérable dans les programmes d'EIR, avec un bénéfice potentiel aussi bien pour les locuteurs de langue maternelle française que pour ceux d'autres langues. Il est donc particulièrement important d'offrir à des lecteurs francophones l'accès à cette panoplie de recherches.

Les contributions sont réparties en deux parties : la première contient deux entretiens avec des experts dans le domaine d'EIR, la deuxième contient huit articles sur l'EIR depuis l'école maternelle jusqu'à l'enseignement supérieur et à la formation des enseignants. Les deux parties sont suivies par une postface de Gianfranco Porcelli qui tire les fils de toutes les contributions. La rubrique « Carte blanche » évoquant des expériences pratiques, clôt le numéro.

Les entretiens

Les entretiens avec Christine Le Pape Racine, Mélanie Buser (Suisse) et Peter Doyé (Allemagne) fournissent un aperçu du paysage d'EIR en ce qui concerne les politiques, la mise en œuvre et la recherche, et visent aussi à compléter les articles de recherche plus formelle.

Le Pape Racine et Buser décrivent la mise en œuvre et les premières années du programme d'EIR dans la ville bilingue de Bienne en Suisse, tandis que Doyé parle de ses expériences avec les programmes de Wolfsburg et de Berlin. Ils conviennent que l'un des avantages les plus convaincants du modèle d'EIR doit être la présence de pairs qui sont des locuteurs natifs et qui peuvent être des modèles pour les deux langues, et favoriser les opportunités interculturelles.

Parmi les défis, on compte la question de l'intégration et du soutien des enfants parlant une troisième langue (Le Pape Racine et Buser). Les deux entretiens soulignent la nécessité d'une formation appropriée des enseignants. En outre, les deux évoquent la question des ressources d'enseignement, ce qui indique clairement une difficulté à cet égard, puisque les professeurs doivent actuellement soit produire leurs propres ressources, soit faire produire des ressources coûteuses par des agences éducationnelles.

Les articles

École maternelle: Idske Bangma et Alex Riemersma tirent les conclusions du projet MELT (*Multilingual Early Language Transmission, transmission multilingue des langues à des enfants précoces*). D'abord, ils décrivent différents modèles de pratiques linguistiques familiales et la façon dont ces dernières se transfèrent à l'école maternelle. Bien que l'EIR constitue seulement une partie des pratiques observées, les auteurs montrent comment les programmes d'EIR peuvent être des modèles trilingues ou quadrilingues, et on pourrait parler dans ces cas d'EIR multilingue. Ils donnent un aperçu des pratiques dans des écoles maternelles de quatre régions bilingues: la Frise, la Bretagne, le Pays de Galles et la Finlande. Ils décrivent aussi les qualifications des maîtres, qui varient beaucoup selon les régions et fournissent des recommandations sur les politiques et la formation des maîtres aux différents niveaux. Ils concluent en recommandant un lien plus strict entre théorie et pratique.

École primaire: Gabriela Meier décrit un modèle d'EIR à Londres, où l'anglais et une langue parlée localement, en l'occurrence le français, sont utilisés comme langues d'enseignement dans une section primaire. Ce modèle se base sur une collaboration inhabituelle entre une école primaire publique anglaise (qui est gratuite pour les parents) et une école internationale indépendante française (qui est payante pour les parents). Elle montre que la section d'EIR a eu un effet positif sur les deux écoles, en termes d'amélioration de l'école publique et d'une meilleure intégration des deux écoles partenaires. Le fait même que les écoles partagent leurs locaux est devenu un facteur important de facilitation dans la mesure où elles ont dû négocier les modalités de ce partage et aussi générer une vision commune. Dans sa contribution Meier analyse tout le processus qui a facilité la réussite de la mise en œuvre et de l'intégration de la section d'EIR qui lie actuellement les deux écoles.

Enseignement primaire et secondaire: Gian Peder Gregori, Irina Lutz et Vincenzo Todisco décrivent trois types d'écoles dans l'est montagneux de la Suisse, où trois groupes linguistiques sont présents dans un seul canton: l'allemand, le romanche et l'italien. Un des modèles qu'ils décrivent est celui de l'enseignement d'immersion réciproque (allemand-romanche en primaire et secondaire). Dans les modèles d'enseignement d'immersion réciproque, deux langues officielles sont utilisées comme langues d'enseignement à partir du Cours Préparatoire (CP) et l'anglais est introduit comme langue seconde/étrangère en CM1. Dans toutes les autres écoles, la deuxième langue, qui doit être une autre langue officielle du canton, est introduite en CE1 et l'anglais en CM1 comme matières d'enseignement. Les résultats intéressants de leurs recherches quantitatives à Samedan montrent que les élèves des sections d'EIR

ont un niveau comparable aux groupes de référence en lecture et en écriture, mais qu'ils ont un niveau plus bas en langue orale. Leurs recherches montrent aussi que les enfants multilingues, qui ont une langue maternelle autre que le romanche ou l'allemand, obtiennent des résultats particulièrement bons avec le modèle d'enseignement d'immersion réciproque. Leur deuxième étude a été effectuée dans la situation unique de Maloja, où les langues principales parlées dans la vie quotidienne sont un dialecte italien et un dialecte suisse-allemand. Le modèle d'EIR (allemand/italien standard) dans ce village a deux objectifs: 1) augmenter le nombre d'enfants à l'école afin que l'école puisse rester ouverte, ce qui semble bien fonctionner et 2) maintenir et revitaliser la langue italienne localement, objectif dont il y a pour le moment peu de preuves de réussite. Les auteurs concluent que les modèles d'EIR présentés sont un moyen efficace d'enseigner et d'apprendre les langues, et que les autorités scolaires devraient les prendre en considération dans des régions monolingues aussi.

Enseignement secondaire: Jörg Nicht montre que l'EIR ne donne pas automatiquement lieu à de bonnes relations sociales. Son étude d'un programme transfrontalier d'enseignement secondaire germano-polonais et germano-tchèque a montré que différents facteurs semblent influencer les relations inter-linguistiques: des facteurs individuels (intérêt, compétences linguistiques) et institutionnels (occasions de se rencontrer); des facteurs relationnels et interactionnels (rencontres non-linguistiques à travers le sport et la musique) ainsi que le sexe des élèves jouent tous un rôle. Il a observé que, dans une des écoles, les élèves de sexe masculin étaient plus susceptibles de construire des amitiés inter-linguistiques sur la base du modèle interactionnel, tandis que les élèves de sexe féminin avaient moins de relations inter-linguistiques parce qu'elles dépendaient davantage de modèles conversationnels qui exigeaient des intérêts communs et des compétences linguistiques avancées, que les participantes ne croyaient pas posséder.

On pourrait définir l'étude de Christophe Premat et Françoise Sule comme une « recherche-action ». Elle consiste en une intervention dans une école franco-suédoise bien établie à Stockholm, où les auteurs ont fait connaître la philosophie française aux élèves bilingues (suédois-français) ou monolingues (en suédois). Les auteurs décrivent la façon dont les élèves ont pu développer leurs compétences linguistiques et s'intéresser à la philosophie française en étudiant le travail du philosophe français Descartes par le moyen du français et du suédois. Ils soutiennent que cette école indépendante bilingue représente un contrepoids à l'utilisation croissante de l'anglais dans l'éducation et dans la société, et qu'elle contribue donc à une plus grande diversité culturelle et linguistique du paysage éducationnel suédois.

Enseignement supérieur: Laura Ambrosio, Marie-Claude Danserau et Marc Gobeil présentent un programme d'EIR à l'Université d'Ottawa (Canada), où les étudiants peuvent choisir d'étudier les matières en anglais ou en français et de passer les examens dans la langue de leur choix. Ils peuvent donc choisir certaines matières en français et d'autres en anglais. Les auteurs décrivent les matières enseignées en français, où se rencontrent des locuteurs natifs et non-natifs du français pour apprendre ensemble. Il est intéressant de constater que ces programmes attirent plus d'étudiantes que d'étudiants, et que les sciences

humaines (sciences sociales et humaines, lettres et administration) sont les cursus d'immersion les plus fréquentés. Malgré la réussite du programme d'EIR de l'Université d'Ottawa, il reste des défis par rapport aux structures de soutien, particulièrement le soutien financier et général de la part des autorités. Selon les auteurs, il y a un intérêt croissant au Canada pour l'EIR au niveau universitaire, qui assure la continuité pour les étudiants qui ont suivi l'un des différents types de programmes d'EIR bilingues aux niveaux primaire et secondaire décrits dans l'article. Il est intéressant de noter que la plupart des étudiants qui choisissent d'étudier une matière en français au niveau universitaire sont issus des programmes d'EIR secondaires.

En se basant sur une autre étude de l'Université d'Ottawa (Canada), Jérémie Séror et Alysée Weinberg décrivent un programme d'immersion auquel s'inscrivent des étudiants anglophones, francophones et bilingues. Le composant d'EIR se manifeste dans le système bilingue d'enseignement par les pairs entre des individus des deux groupes linguistiques. Les auteurs ont étudié les perceptions du programme et de ses effets par les étudiants, aussi bien que les parcours universitaires, professionnels et identitaires des étudiants. En plus des résultats linguistiques, professionnels et identitaires, ce programme semble influencer de façon positive l'attitude des étudiants les uns envers les autres et rendre l'ambiance des cours coopérative plutôt que compétitive. Les auteurs soulignent l'importance du prolongement d'EIR au niveau supérieur, qui reste assez rare dans un pays où l'enseignement d'immersion est devenu partie intégrante du système éducatif.

Formation des enseignants: Dans son article, Holli Schaubert souligne des questions pertinentes quant à la formation bilingue des enseignants dans une université suisse. Dans d'autres types d'enseignement d'immersion réciproque, on attend souvent des élèves qu'ils développent des compétences bilingues à travers l'enseignement monolingue parallèle, tandis que dans le type d'EIR décrit par Schaubert, l'enseignant est en même temps un modèle bilingue (anglais et français) et un apprenant, dans une situation où les élèves et l'enseignant construisent ensemble le sens à travers des approches bilingues, appelées «pluripédagogiques» par Schaubert, qui puisent dans les différentes connaissances linguistiques et de contenu qu'apportent les participants.

Postface

En conclusion des articles, Gianfranco Porcelli souligne les résultats généralement positifs de l'enseignement d'immersion réciproque et ses bienfaits, qui vont au-delà de la 'seule' capacité à se servir de deux codes en intégrant les dimensions sociales, culturelles et pédagogiques. Il nous rappelle que l'éducation bilingue et la littérature pertinente qui en parle ne constituent pas une nouveauté pour l'Europe, étant donné, par exemple, l'introduction de l'éducation bilingue au début des années 70 dans les zones bilingues du Tyrol du Sud (allemand-italien). Il fait aussi remarquer que l'Europe offre des possibilités et des ressources linguistiques riches qu'il ne faut pas sous-estimer. Sur cette base, il soutient que ce numéro de *Synergies Europe* constitue un instrument d'orientation et d'information qui devrait être largement diffusé en dehors des publics spécialistes. Il convient avec les auteurs de ce numéro que

l'éducation bilingue peut avoir un grand nombre de bienfaits, mais en même temps il nous met en garde contre des positions dépourvues d'esprit critique et contre le développement d'une pensée dogmatique. Sur cette base, il nous invite à nous engager constamment dans un processus de réflexion sur les approches actuelles, accompagné d'une revalidation et d'une adaptation. En se souvenant de l'époque où le bilinguisme était perçu comme un problème, il est convaincu que les programmes bilingues du type décrit dans ce numéro peuvent aujourd'hui être considérés comme des options viables et prometteuses. En se tournant vers l'avenir, il reconnaît que des enseignements sur les différents programmes devraient être rendus plus largement et plus facilement disponibles et appelle donc à la création d'une «communauté de bonnes pratiques» et d'un archivage de rapports scientifiques et normatifs facilement accessibles. Il suggère que l'on s'engage sur une politique linguistique, aussi bien que dans des approches interdisciplinaires de recherche internationale. Il conclut que le programme de recherche dans ce domaine devrait comprendre les perspectives de recherches clés traités dans ce numéro: l'apprentissage et l'enseignement des langues, la sociologie du langage, la communication et la psychologie éducationnelle.

Carte Blanche

Christiane Pěček et Birgit Schumacher décrivent le modèle d'EIR berlinois, qui est certainement le plus grand en Europe, associant l'allemand à neuf langues parlées localement (l'anglais, le français, le grec, l'italien, le polonais, le portugais, le russe, l'espagnol, le turc) et assurant un enseignement bilingue à partir du CP1 jusqu'à l'accès à l'université. Pěček donne une vue d'ensemble historique du programme berlinois et elle montre que la recherche peut amener des changements, puisque la dissémination par Meier des résultats de ces recherches a mené à une revitalisation de l'organisme de soutien. Schumacher complète les articles de recherches en fournissant un exemple de sa pratique. Pascal Maréchau donne un aperçu de Wix, le premier programme d'EIR en Angleterre. Il expose quelques-uns des facteurs qui ont contribué à la réussite d'un programme dont le succès n'était pas certain au départ.

Remerciements

Ce numéro de *Synergies Europe* a été possible grâce à la précieuse disponibilité de plusieurs collègues qui ont donné leur temps pour aider avec les relectures en double aveugle, ainsi qu'avec des traductions, des révisions linguistiques et des conseils. Je tiens tout particulièrement à les remercier.

Notes

¹ EMILE est l'acronyme plus couramment utilisé dans le monde francophone pour traduire l'anglais CLIL (Content and Language Integrated Learning).

² Juan Arana Cobos, University of Liverpool; Encarni Carrasco, Université J. Fourier de Grenoble; Meirion Davis, University of Aberystwyth; Phil Durrant, University of Exeter; Regina Duarte, Portuguese Embassy, London; Natalio, Ormeño Villajos, Spanish Embassy, London; Erik Falk, Université d'Uppsala.

Références

- Aouadi, S., Cortès, J. et Kadi, L. 2007. Langues, Cultures et Apprentissages. *Synergies Algérie n°2*. GERFLINT.
- Aouadi, S., Benmoussat, B. et Cortès, J. 2009: Contacts et diversités linguistiques. *Synergies Algérie n°4*. GERFLINT.
- Baker, C., 2006. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (4th Edition), Clevedon: Multilingual Matters.
- Bekerman, Z., et Horenczyk, G., 2004. «Arab-Jewish Bilingual Coeducation in Israel: A Long-term Approach to Intergroup Conflict Resolution». In: *Journal of Social Issues*, 60(2), pp. 389-404.
- Borg, S. et Drissi, M. 2005. Approches pédagogiques et Instruments didactiques pour le plurilinguisme. *Synergies Italie n°2*. GERFLINT.
- Budach, G., Erfurt, J. et Kunkel, M. (eds): *Écoles plurilingues - multilingual schools: Konzepte, Institutionen und Akteure*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Conteh, J., et Meier, G., en préparation. *The multilingual turn in languages education: benefits for individuals and societies*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Conseil de l'Europe. 1992. Charte européenne des langues régionales ou minoritaires. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Cummins, J., 1996. *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*, California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J., 2001. *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Fäcke, C. 2007., Sprachliche Bildung und zweisprachige Erziehung. Überlegungen zum Partnersprachenmodell der Staatlichen Europa-Schule Berlin (SESBS)”. In: D. Elsner, L. Küster, and B. Viebrock, (eds.), *Fremdsprachenkompetenzen für ein wachsendes Europa: Das Leitziel Multiliteralität*. Frankfurt: KFU, Peter Lang, pp. 241-256.
- Freeman, R. D., 1998. *Bilingual Education and Social Change*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gaiger-Jaillet A., Schlemminger G. et C. Le Pape Racine, 2011. Enseigner une discipline dans une autre langue: méthodologie et pratiques professionnelles. Éd. Centre européen pour les langues vivantes (CELV).
- Genesee, F., 1994. *Educating Second Language Children*. City: University Press: Cambridge
- Genesee, F., et Gándara, P., 1999. «Bilingual Education Programs: A Cross-National Perspective». In: *Journal of Social Issues*, 55(4), pp. 665-685.
- Gleeson, F., et Hertz, G., 1998. Interkulturelle Lehrerverkooperation als Voraussetzung bilingualen Unterrichts. In: M. Göhlich, (ed.), *Beiträge zur Schulentwicklung: Europaschule - Das Berliner Modell*. Neuwied, Kriftel (Germany): Hermann Luchterhand Verlag GmbH, pp. 66-76.
- Gogolin, I., 1994. *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster/New York: Waxman.
- Kottelat, P. 2012. Nouvelles approches et bonnes pratiques dans l'enseignement interculturel. *Synergies Italie n° 8*. GERFLINT.
- MECD, 2012. *Secciones Españolas*. City: Gobierno de España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Meier, G., 2010. *Social and intercultural benefits of bilingual education: A peace-linguistic evaluation of Staatliche Europa-Schule Berlin*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Meier, G., forthcoming. Multilingualism and social cohesion: Two-way immersion education meets diverse needs. In: J. Conteh and G. Meier, (eds.), *The multilingual turn in languages education: benefits for individuals and societies* Clevedon: Multilingual Matters.

Mentz, O., 2008. « L'enseignement bilingue en Allemagne - la situation du français langue cible ». *Synergies Pays germanophones*, n° 1, pp. 41-50. GERFLINT

Muñoz, C., 2007. «CLIL: Some thoughts on its psycholinguistic principles». In: *Revista española de lingüística aplicada*. Volumen monográfico 1, pp. 17-26.

Reich, H. H., et Roth, H.-J., (2002). *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher: Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Local Government Authority for Education and Sport, Hamburg.

Salzmann, C.L. et Le Pape Racine, C. 2008. Le développement de l'enseignement bilingue à l'école publique de Biel-Bienne (Suisse). Point de la situation en 2006. *Synergies Pays germanophones*, n° 1, pp. 67-75. GERFLINT.

Söhn, J., 2005. *Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder: Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg*. City: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI), Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB): Berlin.

Swain, M., 1972. *Bilingual Schooling. Some Experiences in Canada and the United States*. Ontario: Ontario Institute for Studies in Education.

Weiss, F., 2008. L'Alsace et le bilinguisme : une ouverture vers l'interculturalité. *Synergies Pays germanophones*, n° 1, pp. 89-95. GERFLINT.

Windmüller, F., 2008a. L'Enseignement bi-plurilingue : Education, compétences, stratégies d'apprentissage. *Synergies Pays germanophones* n°1. GERFLINT.

Windmueller, F., 2008b. « Présentation ». *Synergies Pays germanophones*, n° 1, pp. 11-17. GERFLINT.

Zydatiŝ, W., 1998. Ein Spracherwerbskonzept für die Staatliche Europa-Schule Berlin. In: M. Göhlich, (ed.), *Beiträge zur Schulentwicklung: Europaschule - Das Berliner Modell*. Neuwied, Krißtel (Germany): Hermann Luchterhand Verlag GmbH, pp. 66-76.