

Daniel Morgen
Colmar

La parité des langues: un concept qui dérange?

Im Auftrag der Erziehungsdirektion des Kantons Bern, hat im September 2007 das SREP eine höchst interessante Evaluation in Form einer Zusammenfassung und einer ausführlichen Analyse herausgegeben. Die Ergebnisse stützen sich auf vier Jahre Beobachtung. Während dieser Zeit (1999-2003) hat C. Merkelbach das bilinguale Schulprojekt der Schule in Biel-Bözingen durch soziolinguistische Erhebungen und pädagogische Tests evaluiert. Obwohl sein Vorhaben insgesamt sich nach denselben organisatorischen und schulspezifischen Zielen richtete richtete wie die von der Académie de Strasbourg zwischen 1992 und 2002 durchgeführten Evaluationen im Elsass (Huck, 2008), ist es u.a. eine soziologische Umfrage einschliesslich, in der drei verschiedene Schüler- und Elterngruppen über ihre Sprachprofile befragt wurden. Der Bericht gibt einen sehr guten Überblick über Aufbau und Weiterführung eines Projekts und verweist auf Massnahmen, um eventuelle Schwierigkeiten zu überwinden. Es wird auch klar, dass ein Immersionsprojekt kulturelle Vorurteile überwinden kann und dass sich Schüler ohne Hemmungen eine zweite Nationalsprache aneignen können. Dieser Beitrag ist zuerst ein Versuch, im Dialog mit Schweizern die Ergebnisse der Arbeit von C. Merkelbach zusammenzufassen und auszuwerten. Ausgehend von diesen Tatsachen diskutiert der Autor mögliche Schlussfolgerungen. Wenn Immersion zum* J.

La «Section recherche, évaluation et planification pédagogiques» (SREP) de la Direction de l'instruction publique (DIP) de Berne a fait paraître, en septembre 2007, sous la signature de Christian Merkelbach, son rapport final sur l'expérience d'immersion qui se déroule depuis '99 à l'école primaire de Bienne-Boujean. Ce rapport, qui a fait l'objet d'une recension dans les Nouveaux Cahiers d'allemand (2008/3), s'intitule opportunément – et en rapport avec les langues pratiquées – «*Bonjour, Guten Tag, Grièzi: de la cohabitation aux échanges entre communautés linguistiques*».

Il reprend largement des éléments déjà présentés dans de précédents rapports, à savoir les caractéristiques du projet, mais y ajoute cette fois-ci l'analyse des enquêtes sociolinguistiques et pédagogiques menées sur son déroulement au moyen d'une évaluation en continu, puis émet, à l'intention de l'autorité scolaire cantonale et locale, des propositions sur l'évolution du projet, qui semblent cependant bien modestes. Mais, avant de les discuter et d'émettre des contre-propositions en argumentant sur les éléments recueillis dans ce rapport en faveur d'un projet plus ambitieux, je reprendrai pour les lectrices et lecteurs les principaux éléments du projet tel qu'ils sont décrits.

1. Le projet Pont/Brücken de l'école de Bienne-Boujean

1.1. Le descriptif du projet: concept, langues, organisation pédagogique

Le projet de l'école de Boujean – un quartier de la Ville de Biel/Bienne dans le canton de Berne – a été conçu et mis en place à la rentrée scolaire d'août

1999. Ce projet immersif a fait l'objet dès le début d'une expérimentation suivie par la Section recherche, évaluation et planification pédagogiques (SREP), déjà citée, jusqu'en 2003 et d'un accompagnement scientifique du «Forum du bilinguisme» qui est une institution propre à la ville de Bienne. L'école de Boujean accueille des publics germanophones, francophones, et allophones: les élèves allophones, pourvus ou non de la nationalité helvétique, y sont en légère majorité (env. 42%) devant les dialectophones germanophones (env. 33%) et les francophones (20 à 25%), du moins si mon interprétation des tableaux des cohortes présentes dans l'expérimentation en nonante-neuf, 2000 et 2001 est correcte (Tableau 2, p. 25). Les allophones sont scolarisés, en fonction de la demande initiale de la famille et de son libre choix, dans des classes germanophones ou dans des classes francophones et ce en fonction de la langue d'origine de la famille et de son libre choix. Ainsi, les classes francophones accueillent en général les enfants dont la famille allophone parle une langue romane².

Le concept qui a prévalu dans le projet est celui d'immersion, mais d'une immersion minimale, dont les concepteurs ont accepté le principe pour encourager l'initiative de l'école. Or, le concept en usage dans d'autres pays (espagnol, italien, français en particulier) préfère réserver le terme d'immersion à la répartition 50-50 des langues ou à des répartitions horaires donnant une majoration à la langue seconde pour compenser son retard sur la langue dominante (Geiger-Jaillet, 2005: 49-50; Hélot, 2007). Coste, notant qu'«il y a beaucoup d'appartements dans la maison de

Abbau von Clichés und Vorurteilen beitragen kann, scheint es sinnvoll, solche Modelle zu erweitern. Sicher befürchten kulturelle Sprachgemeinschaften, dass die andere Nationalsprache, besonders wenn sie von grösserer Ausdehnung ist, ihre Sprache gefährdet. Gerade das Paritätsprinzip, d.h. die gleiche Benutzung der beiden Sprachen als Schulsprachen mit jeweils 50% kann die Gleichsetzung der beiden Sprachen jedoch gewährleisten und ihre Image fördern. Es wird also ein Konzept skizziert und vorgestellt, das an Schweizer Schulen angepasst werden kann. Darüber hinaus versucht der Beitrag, die Schwierigkeiten der Frankophonen mit anderen Sprachen durch Argumenten aus der Didaktik, der Psycho- und der Soziolinguistik zu erklären – Argumente, die wiederum für eine frühzeitige und umfangreichere Immersion plädieren. Ein oder eine Nicht-Schweizer(in) kann das Gefühl haben, dass das Konsensprinzip hier an seine Grenzen stösst und dass Schul- und Ausbildungsmaßnahmen getroffen werden sollten, um erfolgreiche Immersionsprojekte zu bewahren.

* Der Beitrag, wurde von einem Elsässer im dankbaren Anerkennen an die gegenseitigen Erfahrungs- und Forschungsaustauschen mit Schweizern Kollegen seit 1994 im Rahmen von den durch Claudine Brohy und Jean-François De Pietro organisierten *Rencontres Intersites de l'enseignement bilingue* geschrieben.

l'enseignement bilingue», y distingue ainsi 4 formes: l'immersion totale, qu'il distingue de la «submersion», l'immersion partielle, et l'éducation bi- et plurilingue (Coste, 2004: 115). A Boujean, l'enseignement par immersion a touché environ 15% du temps d'enseignement, de la 1^{ère} à la 4^{ème} année primaires, dans les classes francophones et germanophones: la présence d'enseignants bilingues de langue dominante allemand-dialecte alémanique ou français a bien entendu favorisé le déroulement du projet. Celui-ci s'est déroulé souvent – mais non exclusivement – par des échanges de service ou des interventions continues ou ponctuelles d'enseignants de la «langue partenaire», dans les disciplines concernées en français (éducation physique, activités créatrices manuelles, éducation artistique, éducation manuelle, découverte du monde et environnement, écriture) ou, en allemand, *Sport, Gestalten, Musik, Natur-Mensch-Mitwelt, Schreiben*, dont le lecteur suppose la stricte correspondance. Les disciplines sont les mêmes, mais les programmes ou plans d'étude changent. Les langues d'immersion sont l'allemand et le français. Mais à l'allemand est volontairement joint le dialecte alémanique, tant pour respecter la demande des parents que le contexte social et culturel de la ville de Bienne (p. 17-18).

La présence d'enseignants de langue première différente, allemand ou français, aspect pourtant déterminant de la vie scolaire, n'est jamais évoqué de manière précise – sauf à la page 6 dans «la collaboration entre collègues de langues différentes». L'implicite tout à fait évident dans la vie de la collectivité helvétique ne l'est pas pour des lecteurs français. En France, les enseignants ont longtemps été considérés exclusivement comme des enseignants de français. La spécialisation de «professeurs des écoles de langues régionales» est récente (2002).

1.2. Les aspects interculturels

La question interculturelle est au cœur du projet, le long d'une frontière linguistique où les locuteurs des langues en présence craignent qu'une ouverture à la langue du voisin ne restreigne les droits attachés à leur langue. Un projet comme celui de Boujean bouscule aussi le sacro-saint principe de territorialité des langues: ce n'est pas rien et c'est un aspect dont le lecteur étranger n'a pas suffisamment conscience. De multiples témoignages, rapportés par C. Merkelbach lui-même, disent combien il est difficile à un francophone d'apprendre l'allemand en milieu dialectal alémanique (cf. *infra*). Or, l'une des composantes majeures du projet, outre la familiarisation avec l'apprentissage des langues dans le cadre du dispositif suisse EOLE (Perregaux, Goumouens & Jeannot, 2003), est son aspect interculturel. Il s'agit de «favoriser l'intégration des élèves allophones dans la communauté biennoise en les mettant en contact avec les langues locales» (p. 18) et de développer les contacts entre les allophones, francophones et germanophones. Cet objectif interculturel est observé tout au long de l'évaluation du projet, dans les enquêtes sociologiques en particulier, pour «suivre l'évolution des attitudes et des comportements langagiers des élèves». Même si des barrières mentales continuent à exister entre les groupes linguistiques dans le cadre scolaire et si les contacts entre communautés linguistiques ne semblent au mieux que se maintenir au niveau antérieur (p. 135), le rapporteur, C. Merkelbach, est heureux de conclure que «ce projet contribue visiblement à diminuer les barrières linguistiques entre communautés langagières différentes» (p. 136).

1.3. L'expérimentation et la validation du projet

A la différence de ce qui se passe en France, l'observation et l'évaluation

scientifiques continues accompagnent les projets d'immersion suisses – ainsi, dans les écoles de Monthey, de Sierre et de Sion (Valais), de Samedan (Grisons), de Bienne ou dans les cantons du Jura et de Bâle³. Par le suivi et l'évaluation de tels projets bilingues confédéraux ou étrangers (Vald'Aoste, en particulier), l'université suisse s'est forgée une compétence reconnue au plan international (cf. PNR 33 et 56). En même temps qu'elle lance des projets expérimentaux, l'autorité scolaire confie à l'expertise universitaire une évaluation scientifique, la chargeant ainsi de se prononcer sur la faisabilité du projet et sur d'éventuelles mesures de généralisation à l'autorité cantonale ou fédérale. Une telle démarche est une leçon pour notre pays où l'autorité scolaire partage rarement le suivi de ses projets avec les enseignants-chercheurs des universités et des IUFM. L'évaluation en continu qui accompagne l'expérimentation du projet de Boujean se compose de quatre volets. Les trois premiers sont des enquêtes sociolinguistiques (cf. p. 24 *sqq.*) menées au moment de l'entrée des trois cohortes d'élèves dans le projet (*volées* 1999, 2000, 2001; cf. Rapport p. 25) qui visent l'analyse des profils, attitudes et comportements langagiers à l'entrée des enfants dans l'expérimentation (pp. 26-41), puis après deux années de pratique immersive (pp. 46-61), ainsi que l'analyse des profils et pratiques linguistiques des parents (pp. 64-77).

Le quatrième volet consiste en la passation de trois séries de tests sur les compétences acquises dans l'immersion respectivement après une année d'immersion (compétences de compréhension p. 82), après deux années (compréhension plus fine p. 91) et ce donc à deux ou trois périodes précises en fonction de la date d'entrée des enfants dans le projet. La deuxième série de tests évalue la compréhension de manière plus fine et plus ciblée et porte sur la compréhension auditive et la production orale (Rapport, p. 91

sqq.). Enfin, la troisième série, en 2001 et 2002, évalue les compréhensions productives des élèves à partir d'une histoire racontée («*Fleissig Nixnux/Fernand Fainéant*», voir *infra*). Tous ces instruments d'enquête et d'évaluation tiennent compte des conditions pédagogiques particulières de l'immersion, la diversité des thèmes abordés et des disciplines enseignées dans les classes (p. 113) rendant la tâche de l'évaluateur quelque peu difficile et donc d'autant plus estimable.

En plus de l'accompagnement scolaire, l'objectif primordial du rapport est donc d'émettre des propositions à l'autorité scolaire cantonale – la Direction de l'Instruction publique (DIP) – et aux autorités du district de Bienne. Ces recommandations, exposées aux pages 153 à 157 du rapport, ont d'ailleurs été validées dans le cadre du statut particulier du Jura bernois et sur la minorité francophone du district bilingue de Bienne, puis reprises dans l'Autorisation générale, délivrée par la DIP pour les années 2006 à 2008 et dans l'attente de la révision de la Loi sur l'école obligatoire en août 2008 (annexe n° 8, voir cédérom et site de la Ville de Biel/Bienne⁴). Il est intéressant de noter que l'autorisation bilingue prend appui sur les droits linguistiques reconnus à la minorité francophone du district et ses droits à un enseignement en français.

2. Contenus de nouveaux projets immersifs

A l'issue d'un suivi d'au moins quatre années pleines, la SREP publie un rapport final, qui reprend et complète bien entendu un rapport intermédiaire consultable sur son site (<http://www.erz.be.ch/site/fr/index/fachportal-bildung/fb-srep-index/srep-projets-cours/srep-proj-bilingue.htm>). Ce rapport a été remis en 2005 aux autorités de la DIP qui en a tiré les éléments de l'Autorisation pour la période 2006 à 2008. Quant à la

suite donnée à cette autorisation dans la loi sur l'école obligatoire, aucune mention n'est faite pour l'instant ni dans le rapport, ni sur le site de la SREP ni sur le site de Bienne, mais sans doute la loi autorisera-t-elle le développement du projet.

Quels sont les contenus de cette autorisation sur un enseignement bilingue dans les écoles de Bienne et d'Évilard?

2.1. Modèles d'immersion

L'autorisation, publiée dans l'annexe 8 au rapport, reprend les propositions du rapport. De manière générale, elle autorise un enseignement bilingue sous la forme de trois modèles: immersion, immersion réciproque et îlot immersif, qui recouvrent finement toute la gamme des possibilités en milieu scolaire, collectives ou plus individuelles. L'application des deux premiers modèles résulte d'une collaboration au sein de l'école par échanges de services ou tandems d'enseignants qui interviennent dans la classe du collègue partenaire, voire de manière plus précise, pour l'immersion réciproque, d'une recombinaison de groupes bilingues, issus des classes francophones et alémaniques, avec rotation des groupes dans les classes d'origine, à raison de 2 à 4 leçons hebdomadaires. Le modèle réciproque – «qui a démontré sa viabilité» – suppose explicitement «l'imposition d'une collaboration [entre les groupes linguistiques] décidée par l'enseignant(e)» (p. 132). De plus, la D.I.P va jusqu'à autoriser des enseignants même isolés à jeter les bases d'une expérimentation au sein d'une école, dans l'espoir implicite que cet «îlot immersif» aura un effet d'entraînement. Pour le collège, qui prend la suite de la scolarité à l'issue de la sixième année primaire, on encourage des formules de *tandem* entre profs d'allemand et de français, d'échanges entre classes (appelé avec humour «emmental»: 2-4 élèves d'une classe francophone ou alémanique se rendent

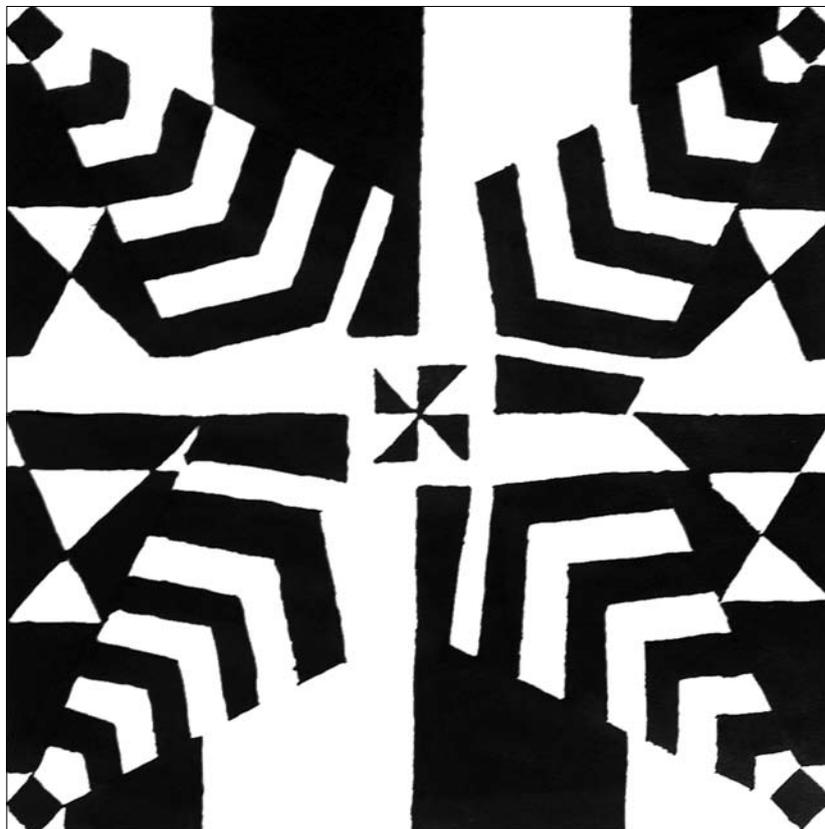
régulièrement à tour de rôle dans une classe de l'autre langue pour participer à l'enseignement pendant une matinée ou un après-midi – fréquence: une fois toutes les 4 à 6 semaines au minimum) ou des «projets incitatifs» de nature diverse et fondés sur la collaboration ponctuelle entre classes alémaniques et francophones (activité commune, échanges ponctuels, semaine hors-cadre, etc.). Toutes ces formules sont inspirées par une égale générosité et un égal enthousiasme pour les langues.

2.2. Langues concernées

Les langues concernées, sont, comme dans le projet 1999-2003, l'allemand et le français, avec intégration, tout au long de la scolarité, du dialecte alémanique dans les plages linguistiques germanophones pour les élèves francophones. Le dialecte doit occuper une place dominante à l'école enfantine (4 et 5 ans) et en première année du primaire, l'allemand étant introduit progressivement dans les rituels quotidiens.

2.3. Les enseignants dans le projet

L'Autorisation laisse une grande marge d'initiative aux enseignants: le rapport exprime sa préférence pour le principe une langue, un maître, mais admet qu'un enseignant travaille en deux langues au sein de sa classe (un maître, deux langues). Tant le rapport que l'autorisation énoncent cependant des conditions minimales de maîtrise linguistique, définies comme correspondant au niveau B2 du Cadre européen commun des langues. (Il semble qu'il y ait confusion dans le rapport entre le CECRL, ou cadre européen de référence, et le Portfolio des langues, à usage individuel)? La DIP émet à ce propos le souhait que les enseignants francophones aient des connaissances en dialecte et en allemand standard (annexe, page 86, cédérom).



2.4. La durée d'immersion

Enfin, si le rapport argumente en faveur d'un enseignement immersif à raison d'au moins 4 heures ou leçons par semaine et d'une tentative à viser l'immersion 50-50 («50% du temps par immersion», p. 156), il a raison de souligner qu'un véritable projet immersif 50-50 nécessite «un corps enseignant prêt à s'y investir». Cependant, le rapport, partant de l'idée sous-jacente que, quelle qu'en soit la durée, un enseignement en langue seconde, même à dose homéopathique, constitue une immersion partielle pouvant évoluer vers une immersion de type 50-50, fait des propositions prudentes et timorées. Un horaire de deux heures constitue «un minimum à assurer pour que s'installent correctement les compétences de compréhension. Rien n'empêche toutefois de consacrer plus de leçons à un tel enseignement... quatre leçons par semaine correspondent à un investis-

sement raisonnable [...] permettant d'atteindre les objectifs décrits précédemment. [...] Une limite possible et réaliste consisterait à atteindre 50% du temps d'enseignement par immersion» (p. 156).

Si C. Merkelbach, tout en avançant prudemment ses propositions, exprime nettement sa préférence pour la parité horaire «possible et réaliste», le texte officiel (l'Autorisation) se situe, avec deux heures minimum par semaine, plus en retrait. Demander peu n'est certainement pas le moyen d'obtenir plus. C'est sur ce point que je voudrais revenir et développer une argumentation en faveur d'un projet plus ambitieux.

3. Un projet plus ambitieux est concevable.

En effet, tout le rapport de suivi et d'évaluation de l'expérimentation de

l'école de Boujean décrit une évolution positive, et ce malgré la réduction du projet horaire initial de 4 à 2 heures ou leçons par semaine.

3.1. Le terrain linguistique est favorable

Les trois enquêtes sociolinguistiques, menées aux rentrées d'août 1999, 2000 et 2001 auprès des enfants des trois cohortes annuelles (le rapport emploie les termes «populations», «volées») et de leurs parents, ainsi que le questionnaire utilisé au bout de deux années et quatre mois d'immersion (pp. 20 et 21), font état, au moins pour le quartier de Bienne-Boujean, de conditions favorables.

En effet, la proportion d'enfants bilingues dans les cohortes est loin d'être négligeable: ils sont 19 dans la deuxième cohorte (population II) et 12 dans la troisième (population III) (rapport, p. 27).

De plus, l'image des deux langues nationales («langues partenaires») en présence est fortement valorisée, tant en ce qui concerne les aspects esthétiques des langues que leur utilité dans le contexte biennois. La seule réserve des enfants porte sur l'apprentissage: la mention «le français /ou: le dialecte alémanique est utile» recueille presque toujours plus de 80 % d'opinions favorables, alors que la mention «facile à apprendre?» n'en recueille plus que 50% en moyenne (tableau 17, p. 39). Cependant la deuxième enquête, menée auprès des mêmes élèves après deux années d'immersion lève partiellement cette hypothèse. Certes, le jugement par rapport à la facilité ou difficulté de la langue partenaire n'a pas varié: l'allemand comme le français recueillent toujours moins de 50% d'avis positifs (p. 61), mais une majorité d'élèves déclare avoir assez bien appris le dialecte et le français, un peu moins l'allemand (p. 57 et tableau 30 p. 58). Un décalage ambivalent s'installe entre la représentation et l'appréciation de la réussite. A noter que les enfants allophones disent

avoir moins de difficultés à apprendre la langue partenaire, sauf en ce qui concerne le dialecte. J'y reviendrai.

3.2. Les attitudes envers les langues ont évolué

La deuxième enquête sociolinguistique met en évidence la plus-value apportée par l'expérimentation d'immersion: les attitudes à l'égard des langues ont évolué et les enfants déclarent avoir pris plaisir à suivre l'enseignement immersif (satisfaction de 70 à 86 % chez les francophones et allophones, proche de 50% chez les germanophones). Le décalage et la frilosité des Alémaniques surprennent: est-ce à dire que la motivation à apprendre la langue du partenaire est plus forte quand on est minoritaire? Ou que les groupes majoritaires – mais moins représentés dans les cohortes scolaires – offrent une plus grande diversité? Le projet semble aussi avoir réussi à vaincre la hantise des francophones d'être absorbés dans la culture alémanique et de voir leur langue, le français, disparaître. Les résultats observés dans les enquêtes socioculturelles et pédagogiques – ainsi que les statistiques d'ailleurs – démentent cette crainte. Même modeste, l'immersion a réussi à faire dépasser certaines réticences quant à l'allemand et au français, réputées langues difficiles (cf. ci-dessus) et à faire nettement évoluer les représentations. L'un des aspects du projet concernait la préparation à l'apprentissage des langues étrangères: C. Merkelbach a donc voulu vérifier la satisfaction des élèves des classes francophones à apprendre l'allemand en 3^{ème} année, avec la méthode «Tamburin» et au-delà, à tester leur ouverture aux langues. Les résultats (de 80 à 100% de réponses positives) ont dû le rassurer.

3.3. Le milieu familial, un milieu stimulant

La famille est indéniablement un milieu stimulant pour l'apprentis-

sage d'une deuxième langue (voire ultérieurement d'une troisième): la composition socioculturelle et la formation des parents – étudiées et rassemblées dans les tableaux 36 et 37 – ne prédisent rien de la réussite future des enfants (p. 70). En fait, et c'est ce qui n'apparaît pas dans les déclarations des enfants, les familles sont composées de couples ayant des langues premières différentes (p. 65), dont l'un est d'ailleurs souvent d'origine suisse et possède le français ou l'allemand comme langue première (p. 65). C. Merkelbach pousse le souci de précision, présent dans toutes ses enquêtes et souligné d'autant plus volontiers ici que je n'y reviendrai plus à chaque occurrence, jusqu'à questionner les adultes sur leurs langues premières complémentaires, apprises au cours de la première enfance: 50 à 60% des parents sont au moins bilingues, et les familles sont bien plus souvent qu'on ne le pense plurilingues. Les parents, – et contrairement à des constats faits ailleurs sur les langues premières différentes de la langue nationale – tant les mères que les pères parlent à leurs enfants dans la langue première à plus de 90%, l'emploi de celle-ci tendant à baisser au sein des fratries (tableau 11, p. 33). Mais de nombreux parents utilisent aussi l'une des langues des pays d'accueil, en particulier le français, suivi de l'allemand et du dialecte alémanique (rapport, p. 74) et ont, pour une bonne moitié d'entre eux, des compétences déclarées satisfaisantes dans l'une de ces langues, mais non en dialecte alémanique (pp. 72-73). N'attachons cependant pas d'importance exagérée à ce constat, puisque nous savons que le maintien de la langue première dans la famille est en général la condition *sine qua non* d'une construction cohérente des savoirs langagiers et partant du transfert de ces savoirs à d'autres langues.

3.4. Les enfants ont des connaissances dans les langues

Des acquis dans une deuxième langue nationale ou «langue partenaire» ont déjà commencé à s'installer depuis l'école enfantine. En effet, à l'entrée à l'école primaire, selon 90% de déclarations cumulées, les enfants connaissent au moins une autre langue, voire plusieurs autres langues; sur l'ensemble de la population des trois cohortes (205 élèves), 33% d'enfants en connaissent une, 36% en connaissent deux, et 18%, trois voire quatre (4%). Dans les faits, la connaissance déclarée d'une autre langue partenaire est naturellement plus avérée chez les enfants allophones⁵ qui connaissent, pour 70% d'entre eux, le français ou le dialecte alémanique et sont encore 62% à citer l'allemand. Au moins un élève sur deux de la population de ce quartier déclare connaître l'autre langue nationale ou sa forme dialectale, ce qui est énorme, si l'on y pense, même si cette connaissance consiste surtout en une compréhension de la langue (*cf.* tableau 9, toutes langues cumulées). Sur 343 déclarations, la compétence de compréhension des langues connues (langues nationales et autres langues) recueille 208 déclarations cumulées au niveau «bien/ très bien». La capacité à parler dans les langues citées est moins présente, mais obtient quand même 159 citations «bien» et 149 «un peu» (tableau 7, p. 31). Cette connaissance relative des langues est due à la télévision (110 citations), à la famille (110), aux relations sociales (98) et à l'école enfantine (98) (tableau 10 p. 32).

3.5. L'immersion réalisée entre 1999 et 2003 – et au-delà – a contribué à des acquis linguistiques

Les résultats aux tests d'acquisition confirment ces déclarations initiales et montrent les effets positifs du projet Ponts/Brücken de l'école de Boujean.

En effet, et surtout dans les tests portant sur des unités textuelles faisant

sens (histoire courte (test 2), album (test 6)⁶, la compétence de compréhension est acquise chez 50%, voire 70 % des enfants. Or, le rapporteur considère comme réussi un texte au-delà du seuil de 50% de réussite dans les items considérés. Cependant, si la compétence productive est qualifiée de dérisoire (page 138), seul un enfant sur 5 parvenant à dépasser le seuil de 50% de réussite (p.115), elle réclame certainement, comme le note C. Merkelbach à juste titre, une immersion plus longue: les constats du test contrastent d'ailleurs avec les déclarations même prudentes sur le recours spontané à la langue de l'autre surtout dans le quartier lors des jeux (tableau 23 et p. 51) qui témoignent du désir d'aller surtout vers les langues locales. Les enfants ont le sentiment de pouvoir, au moins de manière pragmatique, se faire comprendre dans la L2 et adoptent volontiers une stratégie en conséquence.

Alors que le projet ne vise pas d'apprentissage explicite ni traduit en objectifs dans le cadre du Portfolio des langues en Suisse – qui, malgré les vœux des experts (Tchang-George & Bersinger, 2004) n'était pas disponible pour la classe d'âge du primaire (6 à 11 ans) au moment de l'évaluation⁷ –, des acquis existent malgré tout, mesurés par le test 3 sur les compétences morpho-syntaxiques. En effet, les élèves de Boujean ont acquis assez vite des compétences réceptives: globalement, la connaissance implicite d'éléments morpho-syntaxiques (identification des marques de genre dans les pronoms, et des fonctions de ceux-ci, capacité à reconnaître celles de la négation, à 40 et 80% de réussite. *cf.* tableaux 54, 55 et 56 p. 100-102) est acquise et utilisée à bon escient. Enfin, la compréhension d'une histoire longue, celle d'un album pour enfants «Fleissig Nixnux/ Fernand Fainéant», avec texte et images, est vérifiée chez plus de 80% d'enfants – et ce alors que le test attendait d'eux qu'ils mettent en lien ce qu'ils avaient

entendu avec leur langue première et/ ou d'enseignement. Ce constat est à considérer comme très positif au bout de quatre années d'immersion, malgré la réduction de l'horaire hebdomadaire de 4 à 2 h sur laquelle le rapporteur revient souvent comme à regrets, ainsi lorsqu'il constate (p. 93) la réussite inférieure aux tests de 2002, pour les élèves de la deuxième (2000) et de la troisième cohorte (2001).

En somme, le terrain est largement favorable à l'émergence d'un nouveau projet plus ambitieux, et surtout plus cohérent, fondé sur les données recueillies et installé dès l'école enfantine. Les propositions très ouvertes – de 2h jusqu'à la parité des langues, en passant par plusieurs intermédiaires (4h, entre 4 et 12 heures), formulées dans le rapport, laissent une grande marge d'interprétation à l'élaboration et à la régulation du projet au sein même de l'école (*cf.* plus haut 2.4 et page 156 du rapport). De telles approximations ne favorisent ni la cohérence dans la durée, ni la continuité. De même, j'aurais tendance à dire que l'école étant faite pour l'enfant et non l'inverse, elle doit construire ses projets en fonction des meilleures chances de réussite de celui-ci.

A la différence de ce que nous connaissons en France, l'école maternelle ou école enfantine accueille les enfants à partir de l'âge de 4 ans. C'est à partir d'elle qu'il faut concevoir un projet d'immersion, puisque, comme le rapport Merkelbach l'a constaté, les acquis de cette école sont déjà là.

4. Quel projet construire?

Pour construire ce projet, on pourrait s'appuyer sur des principes formulés ailleurs (Geiger-Jaillet & Morgen, 2006). Parmi les critères indispensables, retenons la précocité, la continuité, l'instrumentalisation et la parité des langues. Sur ces différents points, y compris l'instrumentalisation de toutes les branches ou disciplines, les

suggestions de ces auteurs vont bien au-delà du projet actuel et de celui formulé par C. Merkelbach.

4.1. La précocité

L'école enfantine est le lieu des apprentissages premiers et développe en particulier les langages et les langues. Il faut tenir compte de ce fait et lui reconnaître une place dans la poursuite des apprentissages et dans la formation des enfants. Le projet bilingue tel que je le conçois associera l'école enfantine, l'école primaire et le collège ou école moyenne: d'emblée, il s'agit de prévoir la poursuite de scolarité dans ces trois types d'établissement. Compte tenu de la dispersion ultérieure des générations entrant dans la voie bilingue, à cause des sorties d'école et des déménagements, il importe de prévoir un socle générationnel plus large selon un principe pyramidal: plusieurs écoles enfantines donnent accès à une école primaire; plusieurs écoles primaires, à un collège.

4.2. L'instrumentalisation des langues

Les langues d'enseignement doivent l'une et l'autre servir de langues d'enseignement. Selon les évaluations menées en Alsace (Huck, 2008: 161-167; Morgen, 2000: 405-408.), l'enseignement doit s'effectuer dans l'une et l'autre langue autant dans les disciplines centrales que dans les disciplines «secondaires» et dans des disciplines ou branches mettant en œuvre différents langages. Pour Jean Petit, la langue doit être utilisée «comme bonne à tout faire [...] pour l'assimilation de savoir disciplinaire» (Petit, 2001: 83). Le concept va au-delà du projet Boujean qui confie à la langue seconde uniquement des disciplines artistiques, créatives ou ludiques, à l'exclusion de la discipline espace-temps (géographie, histoire), des sciences et des mathématiques. Soit l'on répartira alors les branches

entre les langues, soit on les distribuera également sur les langues.

4.3. La parité des langues

d'enseignement découle du principe précédent, mais implique la parité horaire des langues comme langues d'enseignement pour en établir la parité intellectuelle. Je hasarde prudemment une hypothèse: la parité des langues est le moyen de promouvoir, mieux que par de belles déclarations, l'égalité de dignité et l'égalité d'efficacité des langues en présence. Leur confier une place égale devrait rassurer à la longue les locuteurs de la langue minoritaire. Je conçois qu'il soit difficile de les en convaincre autrement que par la mise en œuvre concrète du principe de parité et par les effets espérés, alors que des membres pourtant éminents de l'Académie française n'ont pas compris les chances d'un bilinguisme sur le territoire français. Dans certaines situations, certes, une immersion plus poussée peut être recommandée. Mais, outre que ce ne soit pas le moment d'en discuter dans le cadre de cet article, il est permis d'émettre des réserves et de préférer justement, pour les raisons culturelles mentionnées, l'égalité de représentation des langues en présence, d'autant plus que celle-ci cadre bien avec l'environnement et que les acquis de enfants mesurés à l'entrée dans le projet en disent assez l'influence bénéfique. Il me paraît tout aussi indispensable de développer et de consolider la maîtrise de l'écrit – certains emploient le terme «littéracie» – dans la langue première autant que dans la langue seconde.

Instrumentalisation et parité sont des témoins du «sérieux» de l'expérience. Le choix des mathématiques ou des sciences comme disciplines immersives, c'est-à-dire de branches importantes aux yeux des parents – et des enseignants – souligne le sérieux du projet.

4.4. Le principe «un maître, une langue»

aussi appelé principe de Grammont-Ronjat, permet l'identification d'une langue à une personne. Cette formule favorise les apprentissages jusqu'à 7-8 ans. Au-delà, on peut aussi avoir recours à la formule, un maître, deux langues qui va de toute manière s'imposer, pour des raisons organisationnelles, dès le collège. Notons encore que le principe de Ronjat garantit la qualité et la densité de l'input. Cependant, les recherches actuelles montrent la nécessité d'associer les deux langues dans les apprentissages cognitifs. Ainsi Gajo et Berthoud recommandent-ils, pour la «Construction intégrée de savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire», de ne pas exclure la L1, «référence pertinente pour la construction des différents types de savoirs», de l'enseignement d'immersion (Gajo & Berthoud, 2008: 14). Certes, cette proposition demande à être adaptée à l'enseignement primaire, mais il est judicieux de concevoir des moments de coopération entre les deux langues ou des situations de reprise dans la langue 1 de ce qui a été étudié dans la langue 2, par ex. sous forme de lectures.

4.5. Profil d'enseignants

La mise en œuvre d'un tel concept doit impérativement être associée à un recrutement d'enseignants sur profil et à une formation initiale antérieure, toujours sur profil. Le profil de compétences proposé par C. Merkelbach et repris dans l'Autorisation 2006-2008 (palier B2 du CECR) ne suffit pas: les recherches et concepts sur l'enseignement bi- et plurilingue situent le profil des enseignants aux niveaux C1 à l'entrée et C2, à la sortie de la formation (Curriculum cadre Colingua, 2004, cité par Morgen, 2007: 120). Du point de vue de l'organisation scolaire, il s'agit de présent d'affecter des enseignants munis d'un nouveau contrat à des

emplois à profil spécifique, comportant l'immersion partielle dans leurs tâches d'enseignement.

Pour toutes ces raisons, l'intégration d'un projet bi- et plurilingue dans un projet d'école ne constitue pas la solution: il faut admettre que tous les enseignants en poste ne peuvent pas assumer la partie d'enseignement en langue seconde et qu'il faudra leur confier celui dans leur langue première. L'organisation scolaire va donc devoir évoluer vers des emplois à deux mi-temps, dans deux classes différentes et en complément d'un autre collègue sur le principe du travail en tandem pédagogique, éventuellement soutenu par des mesures extérieures de rémunération ou de décharge horaire. Le modèle d'immersion réciproque peut s'insérer dans ce dispositif pédagogique.

L'organisation scolaire à retenir devant être adaptée aux conditions locales, je n'en développe ici que les aspects généraux, sans entrer dans les détails ni épuiser le sujet. On pourra y ajouter des mesures complémentaires, par ex. des mesures d'échanges linguistiques pour renforcer l'immersion, dont Jean Racine, qui a construit des échanges annuels avec l'Alsace et la Franche Comté, rend compte (cf. Racine, 1997: 31-33).

5. Questions ouvertes

Les résultats des évaluations et des enquêtes laissent ouvertes plusieurs questions.

5.1. La cour de récréation

Les enfants allophones sont aussi ceux qui nouent le plus facilement des contacts sociaux dans les jeux avec les enfants alémaniques ou francophones (64 % de déclarations en moyenne, variations de 39 à 78 % – tab. 13, p. 35) et veulent s'adapter à la langue d'accueil dans une proportion voisine de 50 %. Mais ils n'ont pas toujours de vrais contacts avec les dialectophones

dans la cour de récréation (tab. 15, p. 37), alors que ces contacts ainsi que la disponibilité au changement de code augmentent dans le quartier (tabl. 22 et 23 pp. 50-51) au bout de deux années d'immersion.

La cour de récréation ne semble pas être le lieu des rencontres le plus facile entre les langues. Autant la rencontre entre groupes linguistiques différents que son corollaire, le changement de langue, semblent faciles et bien réalisés dans le quartier, autant ces attitudes le sont moins dans la cour de récréation (tableau 24 et p. 52), sans que l'on sache pourquoi. Le cadre, voire des éléments anciens de pression scolaire, jouent-ils ici un rôle inavoué? Les enfants ont-ils du mal à oublier l'ancienne séparation des sexes et des locuteurs francophones ou germanophones, datant de l'ancienne séparation des écoles en écoles de garçons et de filles, en écoles germanophones et francophones?

5.2. Les enfants allophones

Le rapport note nettement une différence dans la réussite des enfants allophones selon leur classe d'appartenance. Les enfants allophones des classes alémaniques réussissent mieux que leurs camarades allophones des classes francophones. Dans l'ensemble, les enfants alémaniques sont ceux qui réussissent le mieux (p. 114). Les groupes linguistiques se classent dans l'ordre suivant à l'ensemble des tests: 1. élèves alémaniques, 2. élèves allophones des classes alémaniques, 3. élèves francophones, 4. élèves allophones des classes francophones (p. 137).

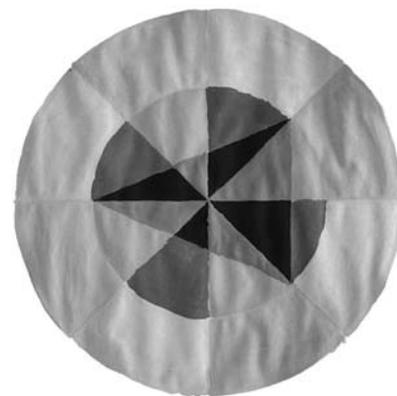
Pourquoi cette différence? C. Merkelbach l'explique, tant pour les allo- que pour les francophones par l'exposition réduite et simultanée à deux codes, le code alémanique et le code de la langue standard (p. 94). La simultanéité joue certes son rôle négatif, puisque les enfants alémaniques réussissent mieux dans les tests similaires de français.

Mais la réduction de l'exposition gêne considérablement les apprenants, ce qui revient à dire que, pour tous les élèves, mais encore davantage pour eux, la solution passe aussi par l'augmentation de la durée de travail scolaire dans la deuxième langue.

D'autres hypothèses sur la relation de ces enfants à la variété dialectale locale et à l'allemand standard pourraient être formulées: l'une est liée aux langues d'origine des enfants allophones, l'autre au statut de la langue standard.

Tout d'abord, analysée et vulgarisée par Jean Petit, la difficulté à apprendre une autre langue quand la L1 est le français fait partie à présent des classiques de l'immersion: «*Il existe des monolinguisms plus favorisant que d'autres pour l'acquisition des langues étrangères. Le monolinguisme francophone n'est malheureusement pas de ceux-là. Il est indéniable que, passé l'âge de 10-11 ans, le francophone monolingue de langue d'oïl⁸ éprouve généralement des difficultés considérables pour apprendre une autre langue vivante*» (Petit, 2001: 55).

En effet, le français se particularise par plusieurs régularités phonologiques, dont la réduction relative des phonèmes, par la généralisation à 65% du schème syllabique consonne-voyelle (CV), – contre 29% en allemand, 28% en anglais et 56% en espagnol – au détriment de schèmes plus complexes (CVC, CCVC, CVCC, CCCVCC etc.) par la moindre présence des conson-



nes doubles ou géminées et surtout par la régularité de l'accent tonique en position oxytonique⁹ (Petit, 2001: 57-58). Comme le rappelle Fouché, seul l'accent de groupe s'est maintenu en français (Fouché, 1952: 98 cité par Petit, *ibid*: 58).

Comme l'explique C. Merkelbach, les familles de langues romanes (ou «latines») choisissent en général les classes francophones et les familles de langues autres (turque, serbe, croate, albanais (Kosovars), les classes germanophones. Or, il me semble que ces pays d'origine de la deuxième série ont – tant par l'histoire que par la réalité économique actuelle – des liens avec la langue et la culture allemandes alors que les familles des langues romanes ont des contacts préférentiels avec le français. Ces liens préférentiels peuvent avoir des effets sur la reconnaissance des langues et leur apprentissage.

A partir du moment où les deux codes, celui du standard et celui du dialecte sont en présence, l'intérêt de l'apprenant se fixe davantage sur le code standard, plus rassurant. C'est un peu ce que disaient Georges Lüdi et Iwar Werlen dans un entretien public récent¹⁰: les enfants dialectophones déjà confrontés à la langue standard privilégient celle-ci dans leurs apprentissages scolaires, surtout quand ceux-ci sont de plus en plus liés à l'écrit. Ce qui revient à dire que le dialecte est plus perçu comme une forme sociale de communication qu'une forme intellectuelle, même en Suisse.

Une troisième hypothèse que je me hasarde à exposer, c'est celle de la perception du dialecte par des locuteurs non dialectophones ou des locuteurs d'autres variétés dialectales. Quel est l'impact du dialecte sur des enfants – et des parents – pour lequel il est avant tout la langue du travail, voire d'une certaine forme d'exploitation? On a observé ailleurs, en Alsace, que la région traditionnellement très dialectophone du Sundgau, contiguë à la Suisse alémanique du Nord-Ouest,

avait moins transmis le dialecte aux jeunes générations que les régions du nord de l'Alsace. Des parents frontaliers (*Pendler*) travaillant dans l'industrie chimique de Bâle, espèrent-ils un autre avenir pour leurs enfants et se tournent-ils plus fortement vers le français qu'ils pratiquent bien pour augmenter ainsi les chances de leur progéniture? Le rapprochement avec la situation biennoise, où le dialecte *bärndütsch* pratiqué par les Alémaniques correspond à leur identité culturelle, mais représente un obstacle réel pour les francophones ne me paraît pas saugrenu. L'augmentation du chômage des jeunes du sud de l'Alsace tient d'ailleurs autant à la perte du dialecte alémanique qu'à leur faible niveau de pratique en allemand standard (*cf.* Nouveaux Cahiers d'allemand, 2006: 438-441 et 2007/3: 330-331).

5.3. La forme du rapport

La forme même du rapport porte la marque de l'industrie horlogère jurassienne suisse: performance, précision, souci du détail, beauté d'ensemble, sobriété et qualité. Mais on regrette souvent l'absence de totalisation des trois groupes, des trois populations, parallèlement à la description séparée de leur progression. Certes, l'examen des petits effectifs est la seule manière, pour les observateurs, de percevoir certaines régularités ou évolutions et la différence éventuelle entre des cohortes différentes. Cependant, rien n'empêche en plus de calculer des pourcentages sur de grands nombres, y compris sur un échantillon de 215 enfants, que sur des nombres inférieurs à cent, sinon «pour cent» perd de son sens. Dans le même ordre d'esprit et pour les mêmes raisons, le chapitre consacré à l'analyse des représentations et des résultats de huit élèves montre que cette approche qualitative plus fine n'apporte en fin de compte rien à l'évaluation. Enfin, je suggérerais volontiers au rapporteur, qui publie un rapport exhaustif et un condensé en

allemand, de rassembler les reformulations synthétiques ou résumés, sinon dans une brochure séparée, du moins dans un chapitre à part.

5.4. Le concept de langue partenaire

Il est curieux de voir émerger ce concept et cette dénomination là où jusqu'ici, nous avons entendu les Suisses parler de langue nationale et de langue officielle (trois langues officielles pour quatre langues nationales). Certes, le concept inclut une forme de solidarité: «pour échanger en ville de Bienne, les communautés linguistiques doivent se respecter et connaître la langue de l'autre» (C. Merkelbach). Mais son origine, au 18^{ème} siècle, chez Diderot, sous la forme anglaise¹¹, est une origine anglophone reprise telle quelle dans l'allemand standard (*Partner*), mais à laquelle la langue française, comme toujours, a tenu à donner un habillage français. Dans partenaire, il y a partage. Mais les acceptions principales et premières du terme se trouvent dans le domaine du sport et du ... commerce. L'ancien Littré cite deux emplois, le jeu et la danse et note que le terme, ancien mot du moyen français, a passé par l'anglais (comme sport pour *desport*..). Pourquoi les Suisses francophones associent-ils la solidarité des langues à une relation sportive ou commerciale? Serait-ce le souci d'être le plus (politiquement) correct possible avec une neutralité certaine à l'égard du bien commun helvétique actuellement tant discuté?

La présente contribution ne prétend épuiser ni le sujet, ni le lecteur. Mais beaucoup de points, à peine abordés ici pour ne pas allonger le texte, mériteraient d'être approfondis, discutés. Cette discussion pourra prolonger, je le souhaite, celles qui ont eu lieu depuis les années 1990 et dont l'Alsace a tiré un grand profit.

Notes

¹ C. Merkelbach, *Bonjour, Guten Tag, Grüezi: de la cohabitation aux échanges entre communautés linguistiques*, DIP Berne SREP.

² Les langues d'origine latine ont connu d'autres influences au cours de leur évolution que celle de la langue-mère, à commencer par les influences des langues germaniques, tout à fait évidente pour le français ou le portugais. C'est pourquoi je préfère le concept de langues romanes à celui de langues latines.

³ Projets dont les participants aux Rencontres Intersites de l'enseignement bilingue ont souvent entendu parler, entre 1994 et 2008 (cf. <http://www.hepl.ch/index.php?id=920>, consulté le 15 juin 2008).

⁴ http://www.biel-bienne.ch/www/fr/pub/vivre/bienne/formation/projets_bilingues.cfm, consulté le 9 juin 2008.

⁵ L'objet de cette contribution n'est pas de commenter le surcroît d'intérêt – par ailleurs évident et souvent constaté – des groupes d'enfants allophones pour les langues d'accueil, allemand, dialecte et français, dont le rapport fait plusieurs fois état, tant en ce qui concerne la vie sociale (jeux...) que l'apprentissage de ces langues à l'école.

⁶ Voir page 91 du rapport, la description des tests et de leur contenu.

⁷ Le Portfolio pour l'école primaire suisse – enfants de 7 à 11 ans, avec un Portfolino pour enfants de 4 à 7 ans, a été présenté par la C.D.I.P et validé par le Conseil de l'Europe en 2008; il semble être en cours de publication. Cf. http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=main_pages/portfoliosf.html

⁸ J. Petit entendait distinguer par cette précision les francophones de langue d'oïl des francophones de langue d'oc ou des francophones d'une autre langue régionale (basque, breton, corse, allemand alsacien ou mosellan...) dont l'oreille est accoutumée à d'autres sons.

⁹ Oxyton: mot qui porte l'accent sur la dernière syllabe (Trésor de la langue française) cf. <http://www.cnrtl.fr/definition/oxytonique>

¹⁰ Strasbourg, 24 mai 2008.

¹¹ Lettre de 1767 à Sophie Volland. Diderot, *Lettres à Sophie Volland*, t.2, p.159.

Bibliographie

Büttner, S., Kopf, G. & Alberti, J. (2000, 2001). *Tamburin (1): Deutsch für Kinder* (Tome 1: classes de première, deuxième année, enfants débutants, 1997) – Tome 2 (enfants de 8 à 11 ans, 2000) et Tome 3 (grands enfants déjà initiés, 9 à 12 ans, 2001) Ismaning: Hueber Verlag.

Coste, D. (2004). Enseignement bilingue et curriculum plurilingue. In *Enseigner en classe bilingue* (pp. 107-117). Actes de l'Université d'automne. Guebwiller.

Fouche, P. (1952). *Phonétique historique du français*, Paris: Klincksieck, 3 volumes, 1952, 1958, 1961.

Gajo, L. & Berthoud, A.-C. (2008). *Rapport final. Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire*. Diversité des langues et compétences linguistiques en Suisse, Programme national de recherche PNR 56, 4 mars 2008 (document non paginé, 16 p.)

Geiger-Jaillet, A. (2005). *Le bilinguisme pour grandir*, Paris: L'Harmattan.

Geiger-Jaillet, A. & Morgen D. (2006). Le bilinguisme alsacien au service des enfants et des familles. Mise en perspective historique, linguistique et pédagogique de l'enseignement bilingue en Alsace. *Les Langues modernes*, 2006/2 juin 2006. 78-89.

Hélot, Ch. (2007). Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école. Paris: L'Harmattan.

Huck, D. (2008). L'évaluation de l'enseignement-apprentissage de l'allemand-langue régionale dans les sites bilingues à parité horaire de l'école primaire de l'académie de Strasbourg (1992-2002). Éléments critiques pour un bilan qualitatif et quantitatif. In Schlemminger, G. (Hg). *Erforschung des Bilingualen Lehrens und Lernens* (pp. 151-170). Hohengehren: Schneider Verlag.

Louis, C. (illustrations) & Friot, B. (adaptation du texte en allemand et en français) (2000). *Fernand Fainéant*. Gossau: Ed. Nord-Sud.

Merkelbach, Ch. (2007). *Bonjour, Guten Tag, Grüezi: de la cohabitation aux échanges entre communautés linguistiques*. Rapport final sur l'expérience d'immersion à l'école primaire de Bienne-Boujean – Direction de l'instruction publique du canton de Berne. Section recherche, évaluation et planification pédagogiques. Septembre 2007. (Brochure imprimée et cartonnée, 168 pages, avec annexes, questionnaires et outils d'enquêtes, et rapport final sur cédérom). Rapport consultable et téléchargeable sur le site de la SREP. <http://www.erz.be.ch/srep> et auprès de christian.merkelbach@erz.be.ch

Merkelbach, Ch. (2002). *Voyage en immersion à l'école de langues. Rapport intermédiaire sur l'expérience d'enseignement bilingue à l'école de quartier Bienne-Boujean*. Berne: DIP, ORP, section francophone. <http://www.erz.be.ch/site/fr/index/fachportal-bildung/fb-srep-index/ms-srep-publications/ms-srep-publications-liste.htm>

Morgen, D. (2000). Alsace, un bilinguisme scolaire fondé sur les principes de précocité et de continuité éducatives. In *Actualité du bilinguisme – Le Français dans le monde*, numéro spécial coordonné par J. Duverger, janvier 2000, 46-55.

Morgen, D. (2000). L'enseignement précoce de l'allemand en Alsace. *französisch heute*, 2000/4, 400-411.

Morgen, D. (2007). Der lange Weg zu einem trinationalen, mehrsprachigen Master für das Lehramt. In Geiger-Jaillet, A. (Hg), *Lehren und Lernen in einer Grenzregion. Schwerpunkt Oberrhein* (pp. 107-125). Hohengehren: Schneider Verlag.

Nouveaux Cahiers d'allemand *La dimension économique de la langue régionale*, 2006/4 décembre 2006, 438-441 et *Forum d'Ingersheim*, 2007/3, 330-331. Groupe de lexicographie franco-allemande de l'ATILF-CNRS, Université de Nancy 2.

Petit, J. (2001). *L'immersion, une révolution*. Colmar: Do Bentzinger.

Perregaux, Ch. et al [Dir] (2003). *Education et ouverture aux langues*. EOLE. Neuchâtel: CIIP.

P.N.R. Programme national de recherche PNR 56, Gajo, L. & Berthoud A.-C. (2008). *Rapport final. Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire*. 4 mars 2008 (document non paginé, 16 p.)

Racine, J. (1997). Sprachtausch: Ein Anliegen der Nordwestschweiz – L'échange linguistique, une aspiration de la Suisse du Nord-Ouest. *Babylonia*, 3/1997, 31-34.

Tchang-George, M. & Bersinger, S. (2004). Le portfolio européen des langues pour enfants et jeunes adolescents. *Babylonia* 2/2004. 26-28.

Daniel Morgen

est inspecteur pédagogique régional (I.A.-I.P.R.) honoraire; ancien directeur du Centre de formation aux enseignements bilingues de l'IUFM d'Alsace (1997-2004); membre du directoire, puis du Groupe de travail permanent de la Confédération Colingua des instituts de formation, et des lehrerbildenden Hochschulen (Pädagogische Hochschulen, H.E.P.) du Rhin supérieur; ancien responsable (1992-1997) de la Mission académique aux enseignements régionaux et internationaux auprès du Recteur de l'académie de Strasbourg, lors de la création et du développement des enseignements bilingues en Alsace au premier et au second degré.

Il a participé au développement des échanges franco-suisse (CH-Echanges de jeunes) et des Rencontres intersites de l'enseignement bilingue.

Vice-président de l'association Lehrer des professeurs pour l'enseignement bilingue dans les académies de Strasbourg et de Nancy-Metz.