



HAL
open science

EMILE en France : quelle offre ?

Gail Taillefer

► **To cite this version:**

Gail Taillefer. EMILE en France : quelle offre?. Les Après-midi de LAIRDIL, 2009, EMILE : L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère : avantages, risques, défis, 15, pp.59-53. hal-04051715v1

HAL Id: hal-04051715

<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04051715v1>

Submitted on 30 Mar 2023 (v1), last revised 18 Jan 2024 (v2)

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

EMILE en France: quelle offre?

Gail Taillefer

Introduction

Dans un premier temps, il convient de cerner le contexte général d'EMILE (Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère)¹¹ autour de ces trois interrogations: Que signifie le terme lui-même? Comment cette approche pédagogique se décline-t-elle dans l'enseignement supérieur? Pourquoi les responsables universitaires s'y intéressent-ils? Une fois ces fondements établis, nous évoquerons la nature spécifique de ce contexte en France, en termes d'enseignement et de recherche.

Le concept d'EMILE

La bibliographie sur EMILE, majoritairement en langue anglaise, est désormais imposante. Le sigle lui-même, en anglais comme en français, reflète la multiplicité de cette approche pédagogique qui intègre l'étude d'une langue étrangère à celle d'une matière disciplinaire. Dans une première réflexion (Taillefer, 2004; cf. également Mémet, 2001), nous avons évoqué les différentes considérations qui entrent en jeu:

- la reconnaissance politique, institutionnelle et pédagogique de la double nature de cette approche (langue, contenu disciplinaire);
- le point de départ: maîtrise linguistique ou disciplinaire;
- l'équilibre entre ces deux objectifs (et ses conséquences sur l'évaluation des apprenants);
- le niveau linguistique tant des apprenants que des enseignants;
- le soutien linguistique;
- la collaboration entre enseignants de langue et de matières disciplinaires;
- les considérations interculturelles;
- et enfin l'évaluation du programme dans un esprit de démarche qualité.

Chaque variable s'inscrit dans un continuum; leurs positions respectives définissent le profil d'un programme EMILE donné qui, en regard des pratiques efficaces répertoriées dans la bibliographie, sera plus ou moins réussi.

Ces différents aspects sont abordés dans les contributions rassemblées dans ce volume, mais la première considération concerne la dénomination du phénomène. En anglais, quelques quarante termes désignant cette approche à

¹¹ Nous limitons notre discussion au contexte LANSAD (langues pour spécialistes d'autres disciplines). Il ne s'agit donc pas d'études de langue effectuées dans la langue cible elle-même, par exemple un parcours de Lettres françaises suivi en français par un/e étudiant/e étranger/étrangère.

double objectif sont le reflet de grandes variations sur les thèmes mentionnés ci-dessus. Les termes les plus courants sont sans doute CBI (*content based instruction*), *foreign language mediated instruction*, *content-focused language learning*, *teaching through a foreign language*, *immersion*, mais surtout CLIL (*content and language integrated learning*). En français, il est fait référence à ECI (enseignement à contenu intégré), DNL (disciplines non linguistiques), et plus récemment EMILE, utilisé notamment par la Commission européenne, Eurydice¹², le Ministère de l'Éducation nationale et le Centre international d'études pédagogiques (CIEP).

Le terme DNL, encore en usage dans l'enseignement secondaire, définit le contexte par un terme négatif, à l'instar de l'expression "langues pour non spécialistes" employée naguère dans l'enseignement supérieur dans le cadre de l'anglais de spécialité, terme qui cède petit à petit la place à celui de LANSAD (Langues pour spécialistes d'autres disciplines), qui aborde les autres disciplines par une appellation positive. Quant au sigle "EMILE", il correspond, selon le contexte, à des réalités légèrement différentes: enseignement d'une matière (ou de matières) par l'intégration d'une (ou intégré à une) langue étrangère. La Commission européenne met en valeur l'objectif double et réciproque (par opposition aux DNL): "Dans le cadre d'un enseignement 'EMILE' on se sert d'une langue étrangère pour apprendre le contenu d'une matière et en même temps le contenu sert de support pour l'apprentissage de la langue¹³." En revanche, si le Ministère de l'Éducation nationale et le CIEP, cosignataires du site Emilangues¹⁴ destiné à l'enseignement secondaire, s'expriment en termes de "combinaison de l'enseignement linguistique et non-linguistique", il est néanmoins précisé sur ce même site que "cet apprentissage permet aux élèves d'améliorer naturellement leurs compétences dans une langue vivante étrangère en concentrant l'essentiel de leurs efforts sur la discipline qu'ils apprennent."

Dans le contexte plus précis de l'enseignement supérieur français, les rares travaux scientifiques parus à ce jour font apparaître une absence de prise en compte de la dualité de cette approche. La tradition de la langue de spécialité en anglistique met l'accent sur la langue (Mémet, 2001), alors que dans les nombreuses initiatives émanant des domaines disciplinaires (Taillefer, 2004, cf. également CampusFrance¹⁵), on privilégie un enseignement disciplinaire

¹² Réseau d'information sur l'éducation en Europe créé par la Commission européenne en 1980.

¹³ <http://ec.europa.eu/education/policies/lang/teach/clil_en.html> (rapport téléchargeable en français). La version anglaise transmet le même message de "cercle vertueux" où contenu et langue étrangère se renforcent mutuellement au lieu d'être deux entités contradictoires: "Within CLIL, language is used as a medium for learning content, and the content is used in turn as a resource for language learning."

¹⁴ <http://www.emilangues.education.fr/>

¹⁵ <http://www.campusfrance.org>.

simplement véhiculé au moyen de l'anglais, sans objectif linguistique exprimé ou évalué.

Enfin, se pose toujours une question de terminologie. Dans des pays anglo-saxons et de l'Europe du nord les mots *instruction*, *teaching*, *learning* signalent la variété des pratiques liées à cette approche. Or, la traduction du concept dans l'environnement français semble restreindre le champ à *l'enseignement*¹⁶. En 2004, nous avons suggéré un nouveau sigle pour traduire de manière plus fidèle la notion de CLIL (*content and language integrated learning*) en français: AIML – Apprentissage (et non “enseignement”) Intégré (et non “par” ou “au moyen”) d'une Matière et d'une Langue. Nous étions alors sans grande illusion quant à son adoption, en raison de la reconnaissance déjà acquise par le terme “EMILE”, et surtout du faible niveau général de réflexion scientifique, politique et institutionnelle sur la question. La graine a donc été plantée.

Sur quel terrain cette graine pousse-t-elle dans l'enseignement supérieur? En France comme ailleurs, la deuxième considération clé concerne le point de départ d'EMILE (acceptons le terme par commodité) – linguistique ou disciplinaire – et de l'équilibre entre ces deux pôles. Les travaux récents menés dans le cadre du projet européen LANQUA (*Language Network for Quality Assurance*, 2007-2010, du réseau *Lifelong Learning Erasmus*¹⁷) schématisent les variations sur le thème de l'EMILE (CLIL) sous forme de paliers prenant en compte l'ensemble des variables indiquées plus haut: objectifs, apprenants cibles, acteurs, approche pédagogique, représentation du concept de langue cible (matière disciplinaire en soi, outil de médiation, outil véhiculaire, etc.), attentes d'apprentissage, et évaluation. Brièvement résumé (cf. Annexe 1), le niveau de “non-CLIL” se caractérise par un contact limité et fortuit avec la langue étrangère (LE)¹⁸, sans aucune collaboration pédagogique entre enseignants de langue et de la discipline en question. Vient ensuite l'enseignement “classique” d'une langue de spécialité, toujours sans travail d'équipe avec des spécialistes disciplinaires. Ensuite figurent deux niveaux de “pre-CLIL”, orientés tantôt vers la langue (*language for academic purposes*) tantôt vers la discipline, et où la

¹⁶ Nous avons déjà rencontré (colloque Groupe d'Étude et de Recherche en Anglais de Spécialité 2007, synthèse HDR: contacter G. Taillefer, gail.taillefer@univ-tlse1.fr) une situation similaire, où la traduction de *lifelong learning* se fait indifféremment par *formation*, *éducation* ou *apprentissage* tout au long de la vie, alors que ces termes ne sont pas synonymes.

¹⁷ <http://www.lanqua.eu/theme3.html>.

http://www.lanqua.eu/files/Year1Report_CLIL_ForUpload_WithoutAppendices_0.pdf.

¹⁸ Pour des raisons de commodité et de clarté, nous utiliserons le terme de “langue étrangère” (LE); dans les diverses pratiques d'EMILE, la langue d'enseignement n'est pas forcément maternelle pour l'enseignant disciplinaire et peut être étrangère, seconde, troisième ou plus pour les apprenants.

collaboration entre enseignants des deux bords est concevable mais se concrétise rarement. Dans le premier cas, les attentes linguistiques sont déterminées d'après les besoins d'apprentissage disciplinaire; dans le deuxième cas, des progrès dans la LE sont attendus implicitement, par osmose. Les deux derniers paliers sont réellement des cas de CLIL. Ils sont fondés sur une collaboration pédagogique et institutionnelle étroite entre linguistes et enseignants disciplinaires, sous deux formes: sous forme d'*adjunct*, où le travail en LE accompagne celui de la discipline avec deux séries d'objectifs et d'évaluations parallèles et sous forme de *dual focus*, où l'enseignant disciplinaire mène à bien le "double jeu" d'objectifs et d'évaluations ou bien le fait en travail d'équipe avec un enseignant de langue.

Ces différents modèles pédagogiques soulèvent toutes sortes de questions institutionnelles, politiques, financières et épistémologiques. Parmi les plus importantes figure la reconnaissance explicite – ou non – par l'établissement de l'objectif double d'EMILE. Ensuite, les enseignants disciplinaires devraient-ils être locuteurs natifs de la langue d'enseignement? Les apprenants/étudiants devraient-ils subir obligatoirement une sélection linguistique? Un soutien linguistique aux uns et/ou aux autres devrait-il être offert – ou même, rendu obligatoire en cas de niveau de compétence linguistique inférieur à un éventuel seuil minimal? L'établissement est-il disposé à investir statutairement et financièrement pour favoriser le nécessaire niveau de collaboration entre enseignants disciplinaires et de langue garant de qualité? Enfin, est-il prêt à mener une évaluation rigoureuse du programme même, et à "revoir sa copie" en fonction des résultats?

Dans tous les cas, un dilemme est inhérent au contexte d'EMILE et touche une question fondamentale qui n'est pas toujours explicitée dans le paysage de l'enseignement supérieur français, celle des finalités, ou des objectifs d'apprentissage (*learning outcomes*). Développer des connaissances et des compétences universitaires exige l'utilisation du langage véhiculaire de la discipline, communément appelé la "communauté du discours". Par ailleurs, développer des compétences langagières requiert l'usage de la langue cible dans la construction d'un savoir significatif (Räsänen & Klaassen, 2006). S'ajoutent des considérations interculturelles puisque le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche affiche sa volonté d'attirer des étudiants étrangers (cf. CampusFrance, note 4). Or, dans un tel schéma, des comportements, des modes de communication et des valeurs éducatives variées se trouvent face à face dans une salle de cours (Taillefer 2004) et le défi d'EMILE se dessine alors dans toute sa complexité.

Enfin, sur le plan général, quelles raisons motivent les décideurs pédagogiques et politiques à adopter l'EMILE? Ici aussi, on observe un continuum, signe d'une réflexion plus au moins aboutie et explicite. Sur le plan pédagogique, on retrouve des arguments prônent

- une utilisation authentique et réellement communicative de la langue d'enseignement,
- un contexte pré-professionnel et interculturel parfois difficile à offrir pendant les études,
- un apprentissage plus “profond” ou significatif où “1 (la discipline) + 1 (la LE) = 3”, les deux éléments se renforçant mutuellement (Snow & Brinton, 1997; Marsh *et al.*, 2001; Wolff, 2003; Lyster, 2007).

Chacun de ces arguments, à lui seul, peut accroître la motivation des apprenants; leur combinaison apporte une plus-value.

Politiquement, la palette des raisons va du plus “noble” – promouvoir les valeurs du plurilinguisme et du pluriculturalisme de l'éducation européenne – au plus “pragmatique” – réaliser une économie d'échelle, en faisant d'une pierre deux coups. Entre ces deux extrêmes, on observe des raisons aussi variées que

- le développement de réseaux internationaux d'expertise,
- le désir de mieux se classer dans la compétition internationale universitaire,
- l'ouverture et l'amélioration du profil institutionnel,
- le développement d'une démarche qualité,
- une meilleure employabilité des diplômés,
- une source de revenus étrangers, etc.

EMILE dans le contexte de l'enseignement supérieur français

Passons maintenant de cette vue “générique” de l'EMILE dans l'enseignement supérieur à l'examen du contexte français. Il puise ses origines dans l'enseignement secondaire où ce concept existe depuis longtemps, décliné de deux manières. D'abord, les “sections internationales”, créées en 1881, sont présentes également dans le primaire. Elles accueillent des élèves étrangers et français. Elles visent non seulement à faciliter l'insertion des premiers mais aussi à créer “un cadre propice à l'apprentissage par les élèves français d'une langue vivante étrangère à un haut niveau¹⁹”. Les élèves s'inscrivent à l'option internationale du Baccalauréat; c'est pourquoi le curriculum est établi selon des accords passés entre les autorités des pays concernés. L'enseignement comprend un programme renforcé de la LE et prévoit un enseignement mixte (50 % dans une langue, 50 % dans l'autre) de la matière histoire-géographie. D'autres matières peuvent être enseignées selon ce modèle. Les enseignants sont français et étrangers.

Plus récentes sont les “sections européennes”, mises en place depuis 1992. Elles ont pour vocation de “proposer un enseignement ouvert sur un pays étranger” (cf. note 8). Elles sont caractérisées, au collège, par l'enseignement renforcé d'une LE et, au lycée, par l'enseignement en LE d'une discipline non linguistique (DNL). Il s'agit généralement de l'histoire-géographie, des sciences

¹⁹ <http://eduscol.education.fr/D0129/glossaire.htm>.

de la vie ou de la terre ou des mathématiques. Les élèves peuvent obtenir “l’Euro mention” au Baccalauréat.

Dans le paysage de l’enseignement supérieur français, l’EMILE est apparu plus récemment, d’abord au niveau de l’enseignement puis, par voie de conséquence, en tant qu’objet de recherche. Sur le premier plan, nous avons déjà souligné (Taillefer, 2004) l’influence du processus de Bologne et de son appel en faveur de la construction de l’espace européen de l’enseignement supérieur. Un certain développement de l’offre est présenté dans cet article. Elle est relativement limitée par rapport à d’autres pays européens, surtout les pays nordiques. À l’heure actuelle, le descriptif le plus complet est proposé par CampusFrance (cf. note 4). Cette agence a été créée conjointement par les ministères des Affaires étrangères et de l’Éducation nationale, de l’enseignement supérieur et de la recherche. Elle coordonne et représente l’ensemble de l’offre éducative en France et facilite la venue et l’intégration d’étudiants étrangers. Le répertoire des programmes en français langue étrangère (FLE) – ce qui est un cas d’EMILE lorsque le français est à la fois la langue d’enseignement et la discipline étudiée – est publié en plusieurs langues, mais EMILE, au sens où nous l’entendons, ne concerne que l’anglais. Il est désigné dans le catalogue intitulé *Programmes taught in English*.

La version de mars 2008 de cette publication, qui existe en ligne et sous forme de catalogue imprimé, répertorie 491 programmes de diplômes nationaux et d’université. Ils sont proposés aux niveaux licence, master et doctorat et classés par domaines disciplinaires. Chaque entrée comporte les mêmes rubriques:

- le pourcentage d’enseignement en anglais (50 % minimum pour pouvoir figurer dans le catalogue),
- la durée,
- les exigences d’admission,
- la compétence en anglais (*English proficiency*), la compétence en français (*French proficiency*),
- les frais de scolarité et les objectifs.

Comparée à la version 2007 (présentée lors de la Journée d’étude LAIRDIL), l’offre s’est accrue de 34 programmes (il y en avait 458 en 2007)²⁰. Des rubriques informatives ont été ajoutées dont le pourcentage en anglais, le coût, le niveau de français requis, “s’il est demandé par l’établissement pour l’inscription”. Nous reviendrons sur cette dernière mention plus bas.

Pour le chercheur en EMILE, la lecture du catalogue de CampusFrance offre un reflet privilégié de l’état d’esprit dans lequel cette approche pédagogique est abordée en France. Nous avons vu que ce contexte d’enseignement/apprentissage implique un grand nombre de considérations,

²⁰ Rappelons qu’Orlac’h (2005, dans Taillefer, 2004) évoque plus de 300 cursus en anglais par rapport à une dizaine quelques années auparavant.

interconnectées de manière complexe, dont la traduction concrète constitue des paliers allant du moins (“non-CLIL”) au plus (*adjunct, dual focus*), ce dernier équilibrant les deux composantes clés – la discipline, la LE. Destiné aux futurs étudiants, le catalogue de CampusFrance n’entre évidemment pas dans des considérations d’ordre politique, institutionnel ou épistémologique. En revanche, les informations fournies sur les exigences linguistiques témoignent de ce que nous avons décrit²¹ comme la “conscience langagière” d’un pays, c’est-à-dire la représentation de la place de sa propre langue et de son rapport avec sa culture et son identité, dont découle la représentation des autres langues-cultures-identités. Toute politique linguistique est fondée sur cette conscience langagière qui influence les objectifs définis et leur mise en œuvre concrète aux niveaux de l’enseignement, de l’apprentissage, de la formation des enseignants, de l’investissement budgétaire, etc.

Ainsi, *English proficiency* se décline, dans ce catalogue, en trois grandes catégories:

- la vague mention de “*fluent*” ou “*mastery*”;
- la mention d’un (ou de plusieurs) test(s) standardisé(s) reconnus internationalement (généralement TOEFL, TOEIC, IELTS, diplômes de Cambridge) mais *sans* aucune indication du seuil minimal requis;
- la mention d’un (ou de plusieurs) test(s) standardisé(s) *avec* indication du seuil exigé. À l’ère des niveaux de compétence en langues définis par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001), l’existence même des deux premières catégories témoigne d’un manque de réflexion – ou de compréhension – aux plus hauts niveaux ministériels, sur les concepts clés en matière d’EMILE que nous ne pouvons qualifier autrement que de flagrant.

Quant au niveau de français requis, puisque les programmes annoncés peuvent s’enseigner à hauteur de 50 % dans la langue nationale, une incohérence similaire se manifeste. Dès le début du catalogue (p. 2) il est rappelé que pour les plus de 265 000 étudiants étrangers accueillis, “il n’est plus nécessaire de pratiquer couramment le français pour étudier en France [...] Cela ne signifie pas pour autant que nous renoncions à notre langue: ces étudiants qui maîtrisent bien l’anglais au départ, deviendront progressivement francophones, non seulement parce que le français leur sera très utile pour la vie quotidienne, mais aussi parce qu’ils en saisiront progressivement l’intérêt culturel et académique [...]”. Si le français s’acquiert, comme il est suggéré, par “osmose”, il nous paraît tout de même curieux que, sur le site de CampusFrance, la présentation des études dispensées entièrement en français précise que “la méconnaissance ou l’ignorance de la langue [française] sont en effet les premières causes d’échec, en particulier dans les domaines des sciences humaines et du droit. Pour les écoles d’ingénieurs, le niveau de français initial des candidats, s’il reste un

²¹ G. Taillefer, 2006. *Transferts: le métier d’enseignant-chercheur dans le cadre LANSAD*, Synthèse HDR, p. 9.

élément d’appréciation important, n’est pas le seul critère et il passe après l’évaluation du niveau scientifique.” Or, un étudiant étranger travaillant des matières disciplinaires en français se trouve tout à fait en situation d’EMILE.

Le tableau ci-dessous résume, par domaines d’études, le pourcentage des programmes précisant la compétence requise en anglais de manière insuffisante (“*fluent, master*”; test sans seuil minimal) ou, au contraire, cohérente (test avec indication du seuil). Témoin non moins révélateur du faible niveau de conscience langagière sous-tendant l’offre d’EMILE – rappelons qu’un programme peut être dispensé à hauteur de 50% en français – y figure aussi le pourcentage des formations qui, pour le FLE, soit ne précisent rien, soit indiquent “*French proficiency not required*”. Pour les deux langues, certaines formations portent unemention supplémentaire (par exemple, *foreign diploma*) mais leur nombre est très limité et n’a pas été relevé (d’où un total pour les exigences en anglais parfois inférieur à 100 %).

Tableau 1
Nature des précisions d’exigences linguistiques (anglais, français langue étrangère) exprimée en pourcentage selon le domaine d’études
(CampusFrance, *Programs Taught in English*, 2008)

Domaine	Nombre de programmes	% de l’ensemble	“ <i>Fluent, Mastery</i> ”; test standardisé sans indication de seuil minimal	Test standardisé avec indication de seuil minimal	FLE non mentionné, “ <i>not required</i> ”
<i>Business and Management</i>	233	47,5 %	50,5 %	47 %	82 %
<i>Engineering and Technology</i>	108	22 %	35 %	53 %	77 %
<i>Natural Sciences Environment</i>	31	13 %	32 %	51,5 %	58 %
<i>Law Economics</i>	29	6 %	52 %	45 %	76 %
<i>Hospitality Tourism</i>	25	5 %	40 %	40 %	88 %
<i>Arts Design Fashion</i>	24	4,8 %	54 %	33,3 %	79 %
<i>Agriculture Agroindustry</i>	18	3,5 %	39 %	55,5 %	72 %

<i>Health Sciences</i>	14	2,8 %	86 %	14 %	86 %
<i>Humanities Languages Literature</i>	6	1,2 %	50 %	50 %	67 %
<i>Mathematics</i>	3	–	–	100%	33 %
TOTAL	491		46,5 %	47 %	78,5 %

La première observation est que les pourcentages de formations dispensées en anglais, qui ne précisent pas de manière suffisante le niveau dans cette langue, couvrent une fourchette allant d'un tiers (32 %) à 86 %. Une différence claire se manifeste donc par domaines (chiffres clés en gras); de manière générale, les domaines des sciences “dures” semblent plus conscients de l'importance d'exigences précises et lisibles. L'exigence en anglais est mieux définie en agronomie, en sciences et en génie/technologie – ce dernier domaine étant le deuxième par l'importance numérique de son offre. En revanche, l'image qu'offre le domaine de loin le plus impliqué dans la formation en anglais – la gestion – laisse franchement à désirer, avec une bonne moitié des programmes peu regardante sur le niveau en LE. Mais, pour l'ensemble, la moyenne de 46,5 % de formations sans exigences spécifiques révèle trop clairement, de notre point de vue, une faille importante dans la démarche qualité d'EMILE. Quant à la compétence en français langue étrangère, les pourcentages si élevés de non mention de FLE (à part le cas mineur des Mathématiques, discipline qui est déjà une langue en elle-même) reflètent sans ambiguïté un faible niveau de conscience langagière et, en dépit des affirmations du catalogue CampusFrance, rendent difficile de croire en la traditionnelle défense de la francophonie.

À la lecture de l'offre de CampusFrance, deux autres remarques s'imposent. Premièrement, l'hégémonie de l'anglais soulève la question du plurilinguisme et du pluriculturalisme dans l'espace européen d'enseignement supérieur. Quelles autres langues/cultures relèveront le défi d'EMILE? Le FLE, qui constitue la langue de travail des étudiants étrangers venus s'inscrire dans de nombreuses formations disciplinaires autres que les langues étrangères, bénéficiera-t-il d'une reconnaissance dans le cadre d'EMILE? Deuxièmement, CampusFrance, qui a pris la suite de l'agence EduFrance, œuvre depuis 1998 pour représenter au mieux les formations françaises, mais il ne couvre pas tout. Une exception notable, qui confirme également l'hégémonie de l'EMILE en anglais, est le programme des licences bilingues proposées à l'Université Toulouse I - Sciences Sociales (espagnol, anglais avec droit, économie). Le volet en anglais de ces formations, ouvertes à l'automne 2008 et prévues depuis

un certain temps, ne figure pas dans le catalogue. Ces filières sélectives comprennent obligatoirement un semestre de mobilité. Elles ont été mises en place dans une démarche de collaboration par un comité de spécialistes disciplinaires et d'enseignants de langue. Elles ont un objectif double – disciplinaire et linguistique –, et explicite. Les cours sont assurés par une équipe de natifs en LE et de francophones partageant l'enseignement disciplinaire enseigné dans les deux langues en parallèle avec un soutien en LE "générale" et en langue de spécialité. Sur l'échelle des paliers d'EMILE, ces nouvelles formations se rapprochent du modèle *dual focus*.

Lors de la Journée d'étude LAIRDIL au printemps 2007, nous avons conclu notre tour d'horizon d'EMILE en France par un aperçu de la recherche qui lui était consacrée. À ce moment-là, nous avons relevé la faible quantité de travaux et le peu de formalisation sur le thème. À la date où nous écrivons, de nouvelles perspectives s'ouvrent. Nous-même participons à un nouveau projet européen LANQUA (Language Network for Quality Assurance), prévu de 2007 à 2010, dont un des thèmes est CLIL. À partir d'exemples concrets et d'études de cas à travers l'Europe (y compris la France), des recommandations seront formulées et une "boîte à outils" sera proposée dans l'esprit du développement d'une démarche qualité (assurance, amélioration). Plus ponctuelle a été une journée d'études sur "Les nouveaux territoires de l'éducation et des apprentissages", organisée le 24 novembre 2008 à l'Université du Littoral Côte d'Opale (Boulogne-sur-Mer, Centre de recherche LCEM-MUSE, HLLI – EA 4030), où une séance a été consacrée à CLIL ("Development, practice and policy"). À plus long terme, un appel à contributions a été lancé pour un numéro des *Langues modernes*, à paraître en 2009, consacré à l'enseignement des disciplines non linguistiques. Son programme est ambitieux, englobant les enjeux de cet enseignement à tous les niveaux du système éducatif y compris le supérieur, les composantes (pratiques de classe, modes d'évaluation et de certification, ressources, mobilité), la coopération entre enseignants disciplinaires et de langues, le profil et la formation des enseignants disciplinaires et de langues, etc.

Conclusion

Quelles sont, donc, les questions déjà posées, et celles nouvelles, à propos d'EMILE en France? Quel lien y a-t-il entre la recherche (française et autre) et la mise en œuvre d'EMILE dans ce pays? Au mois de juin 2007, nous avons évoqué la question de l'évaluation et de la réussite des programmes d'EMILE déjà opérationnels, et celle de la prise de conscience institutionnelle des enjeux. De même, a été posée la question du rôle politique et pédagogique des départements ou UFR de Langues LANSAD dans cette approche. Enfin, nous avons aussi soulevé les questions – épineuses dans le contexte français – de la sélection des étudiants et de leur formation en LE, ainsi que l'éventuelle

formation linguistique des enseignants disciplinaires et la formation en langue de spécialité des linguistes.

À la date où nous écrivons, ces questions restent toujours posées avec d'autant plus d'acuité que le phénomène se développe d'année en année. Des observations rigoureuses et des évaluations sont à mettre en place, où le rôle de médiation que peuvent jouer des enseignants-chercheurs en LANSAD est plus important que jamais. Un exemple serait l'analyse systématique des objectifs des différentes formations tels qu'ils sont exprimés dans le catalogue CampusFrance: puisque l'effort a été fait à partir de 2008 de les préciser, jusqu'à quel point reflètent-ils le double objectif d'EMILE? Jusqu'à quel point l'offre française d'EMILE se rapproche-t-elle des meilleurs modèles observés ailleurs d'*adjunct* ou du *dual-focus CLIL*?

Un début de réponse se trouve dans la découverte de ce qui se pratique ailleurs en Europe, proposée par Ian Tudor lors de la journée d'étude LAIRDIL: *Content and language integrated learning (CLIL) in higher education in Europe: an overview of practice and lines for investigation*, ainsi que plus particulièrement en Finlande (Université de Jyväskylä) et au Canada (Université d'Ottawa).

Références

CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer* <<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio>>.

LYSTER, R. 2007. *Learning and Teaching Languages through Content: a counterbalanced approach*. Amsterdam: John Benjamins.

MARSH, D., B. MARSLAND, B. & K. STENBERG. 2001. *Integrating Competencies for Working Life*. Jyväskylä, Finlande: Unicom, University of Jyväskylä.

MEMET, M. 2001. L'enseignement à contenu intégré augmente la motivation pour l'apprentissage de la langue: Vrai ou Faux? Étude portant sur des cours d'anglais de spécialité en médiation culturelle. *ASp* 39/40 : 131-142.

ORLAC'H, P. 2005 Les barrières linguistiques sont-elles un frein à l'accueil d'étudiants étrangers? se demande *La Lettre d'Egide* d'avril 2005. L'Agence éducation emploi formation (L'AEF), dépêche n°52304 du 18 avril.

RÄSÄNEN A. & R. KLAASSEN. 2006. From learning outcomes to staff competences in integrated content and language instruction at the higher education level. WILKINSON, R., V. ZEGERS, & C. VAN LEEUWEN (eds.), *Bridging the assessment gap in English-medium higher education*. AKSSeries: Fremdsprachen in Lehre und Forschung. Bochum: AKS-Verlag. 256-280.

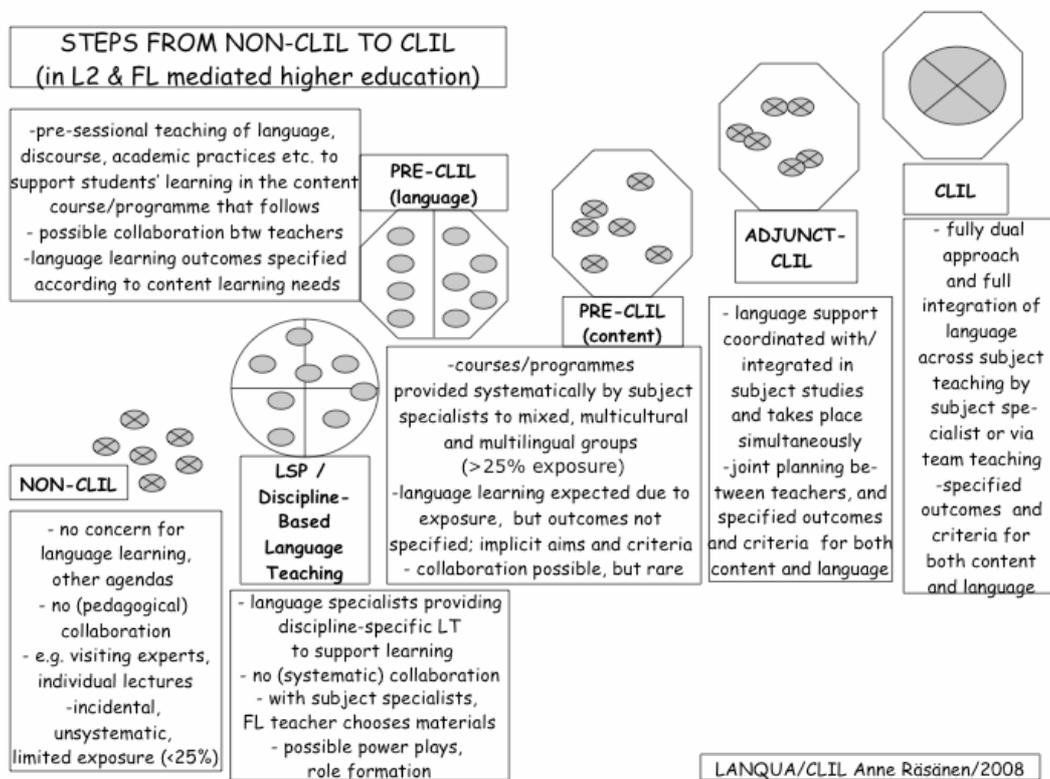
SNOW, M. & D. M. BRINTON (dir.) 1997. *The Content-Based Classroom*. White Plains, NY: Addison-Wesley Longman, 311-318.

TAILLEFER, G. 2004. Enseigner une matière disciplinaire en langue étrangère dans le contexte français des sciences sociales: défi, observations et implications. *Asp* 45/46 : 111-126.

WOLFF, D. 2003. Integrating Language and Content in the Language Classroom: Are Transfer of Knowledge and of Language Ensured? *Asp* 41/42 : 35-46.

Annexe 1

Paliers de Non-CLIL à CLIL (Content and Language Integrated Learning)²²



²² http://www.lanqua.eu/files/Year1Report_CLIL_ForUpload_WithoutAppendices_0.pdf, p. 5.

EMILE “à la canadienne”: **le Régime d’immersion en français de l’Université d’Ottawa** *Gail Taillefer*

Le Canada a deux langues (et cultures) depuis ses origines. Être bilingue et comprendre le biculturalisme, non seulement fait partie du bagage civique, mais aussi est indispensable pour travailler dans le secteur public national. Consciente de ses responsabilités envers le bilinguisme et la politique linguistique du gouvernement canadien, l’Université d’Ottawa, située au cœur de la capitale du pays, a choisi de relever le défi de manière très concrète, en plaçant le bilinguisme au centre de sa mission. Travaillant dans les deux langues depuis sa fondation en 1848, elle était à dominante francophone jusque vers la fin des années 1950 (64% des étudiants en 1958). Les proportions se sont depuis inversées pour n’atteindre que 32% de francophones en 2006 (Fraser, 2006: 205-206). Depuis 1992, il n’est plus obligatoire de passer un test de compétence dans la langue seconde – français ou anglais – pour obtenir une licence. Face à cette évolution, l’Université d’Ottawa a réagi, en 2005, en créant d’abord le Régime d’immersion en français puis, en 2007, un nouvel Institut des langues officielles et du bilinguisme (ILOB), issu de l’Institut des Langues Secondes.

Nous avons eu l’immense plaisir de découvrir cette réalité de l’intérieur, en tant que professeure invitée au premier semestre de l’année universitaire 2008-2009. Nous assurions un cours d’encadrement linguistique français, axé sur les compétences réceptives, à partir d’un cours disciplinaire d’histoire canadienne suivi en parallèle par les étudiant-e-s et auquel nous assistions. À cette occasion, nous avons pu rencontrer et travailler avec l’équipe de responsables politiques, d’enseignants et d’administratifs qui, ensemble, ont créé et accompagnent cette variante d’EMILE qui semble réellement porter ses fruits.

Nos sources ont été doubles: des rapports internes, en l’occurrence une proposition du projet de février 2005 et deux évaluations formatives de septembre 2007 et septembre 2008 ainsi que des travaux de recherche effectués par les membres de l’équipe nous ont été communiqués dans un esprit de collaboration universitaire internationale. Nous résumerons les éléments clés de ce programme unique. Des aperçus de son histoire, de sa structure, et surtout des processus d’opérationnalisation – mise en œuvre, évaluation formative, recommandations – montreront, pensons-nous, que certains aspects de ce modèle exemplaire d’EMILE sont tout à fait transférables à l’univers français d’enseignement supérieur.

Nous tenons à remercier plusieurs personnes de l’ILOB qui ont rendu ce séjour possible et qui ont partagé avec nous leur temps et leur expertise: Hilaire Lemoine (Cadre en résidence ILOB), Richard Clément (Directeur et doyen associé, ILOB/Faculté des Arts), Jennifer St. John (Directrice adjointe, Professeure de langue), Marc Gobeil (Directeur, Régime d’immersion en

français), Amelia Hope (Chef des services d'évaluation linguistique), Alysse Weinberg (Responsable pédagogique Régime d'immersion, Professeure agrégée), Sandy Burger (Professeure invitée), Marie-Claude Dansereau (Responsable pédagogique Régime d'immersion, Professeure de langue), T. Sima Paribakht (Professeure titulaire, Directrice du Secteur académique), Larry Vandergrift (Professeur, Directeur du Centre canadien d'études et de recherche en bilinguisme et aménagement linguistique) et Yves Desnoyer (Documentaliste).

Le Régime d'immersion: historique

Depuis une trentaine d'années au Canada, des variantes d'immersion en français, destinées aux élèves anglophones, existent au niveau de l'école maternelle, du collège et du lycée. Objet d'innombrables recherches en linguistique appliquée et en politique linguistique, le concept est surtout apprécié en vue du développement des compétences réceptives (lire, écouter), de l'expression orale et de l'ouverture interculturelle, caractérisée par une attitude très positive envers la langue française et les francophones. Mais, au niveau des études universitaires, le choix devait traditionnellement se faire entre le tout français ou le tout anglais. Par ailleurs, rares sont les élèves diplômés de l'immersion capables de devenir étudiants à part entière en français.

À l'Université d'Ottawa – la plus grande et la plus ancienne université bilingue d'Amérique du Nord – EMILE ou *content-based language teaching*, a été introduit en 1982 (Weinberg *et al.*, 2008). Le modèle “abrité” – “*sheltered*” – s'inspirait des travaux de Krashen (1982). L'acquisition langagière était optimisée par contact avec un “*comprehensible input*” légèrement supérieur au niveau actuel de compétences des apprenants. L'environnement devait être rassurant et non “menaçant”. Concrètement, deux enseignants assuraient un cours disciplinaire réservé à des étudiants anglophones, placés “à l'abri” des natifs francophones. Le professeur de langue²³ servait de conseil et d'intermédiaire auprès du professeur disciplinaire qui devait simplifier le langage de son cours, ainsi qu'auprès des étudiants dans une optique d'aide et de remédiation.

Jugée trop coûteuse, cette approche a été remplacée en 1985 par le modèle “*adjunct*”. Il comprenait des cours disciplinaires “non abrités” (mélangeant francophones et anglophones) parallèlement à des cours de langues ouverts à seulement 10 à 15 étudiants anglophones. Le professeur de langues assistait aux cours disciplinaires pour fonder son travail sur le contenu, soit autour des compétences réceptives, soit autour des compétences productives. Des observations faites à l'époque ont révélé des progrès: les apprenants réussissaient à comprendre les cours disciplinaires et à y participer. Ils

²³ La documentation officielle du Régime d'immersion utilise le masculin par défaut pour alléger la lecture en français.

progressaient en compréhension et se montraient plus confiants dans leur utilisation de la langue seconde. Ils se disaient plus enclins à poursuivre des études et à chercher un travail dans un contexte bilingue.

Malgré la satisfaction des étudiants et des enseignants à l'égard de ce modèle, le nombre d'inscrits diminuait, et l'Université a mis fin à cette offre en 1995. Toutefois, au cours de la décennie suivante, la prise de conscience de la question linguistique devint plus aiguë. Elle est peut-être rattachée à l'affirmation ethnocentrée de l'identité québécoise qui, par voie de conséquence, a poussé la diaspora francophone dans les autres provinces à se focaliser sur leur propre identité linguistique et culturelle en tant que Acadiens, Franco-Albertains, Manitobains et surtout Franco-Ontariens. L'Université d'Ottawa a donc approuvé en janvier 2005 le plan stratégique "Vision 2010". Ce dernier visait essentiellement à créer un régime de "baccalauréat" (licence) disciplinaire d'immersion en français fondé sur le principe "*adjunct*". La pierre angulaire de ce système était un appui personnalisé destiné à encourager et faciliter la poursuite d'études dans une discipline donnée tout en perfectionnant une langue seconde et en obtenant une reconnaissance universitaire. Dans la proposition de création d'un Régime d'immersion en français (février 2005), les mots-clés renvoyaient d'emblée à des notions qui se révéleront fondamentales: accueil, encadrement, évaluation des aptitudes linguistiques, coordination et administration, promotion et sensibilisation, encouragement financier (bourses) et, *last but not least*, recherche en linguistique appliquée.

Description du Régime d'immersion

Dans sa version actuelle, opérationnelle depuis la rentrée universitaire de 2006, le Régime d'immersion concerne plus de 50 programmes d'études élaborés en collaboration avec cinq facultés différentes. Nous les citons par ordre décroissant, selon le nombre d'inscrits en immersion: Sciences sociales, Lettres, Gestion, Santé et Droit. Dans l'ensemble, le pari semble gagné, avec

- un taux de réussite académique très satisfaisant chez les étudiants du Régime,
- une satisfaction générale, un niveau d'abandon similaire à ceux des programmes unilingues,
- une réaction enthousiaste et croissante de la part de futurs étudiants.

Alors que pour la première année universitaire de son existence (2006-07), 490 étudiants étaient inscrits au Régime d'immersion, ce chiffre est passé à 527 en 2007-08, et 692 en 2008-09. Malgré cette augmentation encourageante, l'esprit de la recherche empirique, sur laquelle cette approche pédagogique est fondée, fait que l'Université remet constamment en question ce programme. Dès sa création, des évaluations formatives ont été prévues à échéances régulières. C'est ainsi que des améliorations possibles ont été identifiées. Elles sont présentées plus loin, sous forme des recommandations.

Mais d'abord, en quoi consiste ce programme unique en Amérique du Nord? Le site internet de l'ILOB (<http://www.immersion.uottawa.ca/fra/>) nous

en offre la vision la plus complète. Les éléments clés sont résumés ci-après. Tout d'abord, les critères d'entrée sont doubles. Les étudiants doivent avoir de solides connaissances comme c'est généralement le cas des élèves des programmes d'immersion dans le secondaire. De plus, leurs compétences réceptives en français langue seconde doivent être élevées. Ces dernières sont testées à l'ILOB au moyen du "Test d'admission en immersion" qui, en cas d'admission, sert également de test de placement. Ce test a été conçu et validé psychométriquement selon les règles de l'art par les Services d'évaluation linguistique.

Une fois acceptés, les étudiants suivent une licence d'études spécialisées (*honours*) dans la/les discipline/s voulue/s parmi la cinquantaine de programmes qui offrent l'option de l'immersion en français. Un guidage personnalisé est proposé – et encouragé – par toute l'équipe administrative et enseignante pour aider chaque étudiant à bâtir son propre programme selon son niveau et ses objectifs. La mention officielle de "Régime d'immersion en français" est portée sur le diplôme de Baccalauréat; 36 des 120 crédits sur les quatre années d'études (la norme canadienne) correspondent à des cours suivis en langue seconde. Ils englobent cours "traditionnels" de français langue seconde (compétences réceptives et productives, prononciation, grammaire, culture), des cours de littérature ou de civilisation, des cours disciplinaires enseignés en français avec ou sans encadrement "*adjunct*". Ces derniers valent autant de crédits que les matières disciplinaires. Selon le niveau de compétences, ils sont axés, soit sur la réception, soit sur la production. Ils mettent également l'accent sur les stratégies d'apprentissage pour progresser dans les différentes compétences langagières (lire, écouter, parler, écrire. Voir *Annexe 1* pour la description des objectifs de ces cours).

Le "Certificat de compétence en langue seconde" est également nécessaire pour l'obtention de la mention officielle de "Régime d'immersion". Proposé par l'ILOB, il évalue les compétences réceptives et productives des étudiants à l'issue d'un cours dédié à cet effet. Pendant quelques cours, les étudiants du Régime d'immersion peuvent demander à être notés de manière qualitative (Satisfaisant, Non satisfaisant) et non quantitative pour éviter de voir baisser leur moyenne générale (indicateur très prisé pour l'acceptation dans des études de deuxième cycle). Par ailleurs, des bourses leur sont réservées par l'Université et par le gouvernement fédéral. Les étudiants en immersion peuvent aussi profiter des activités sociales et culturelles et des programmes à l'étranger qu'organise l'ILOB. Et enfin, tout étudiant à l'Université d'Ottawa bénéficie de différents services proposés:

- le centre de ressources "apprentissage" de l'ILOB (activités multimédias, exercices d'apprentissage, documents de référence, vidéos, presse, littérature et bandes dessinées, ateliers de conversation),
- l'excellent Centre d'aide à la rédaction des travaux universitaires d'écriture,

- le service d'accès pour les étudiants ayant des besoins spéciaux (services individualisés pour faciliter l'apprentissage des étudiants ayant un handicap ou un trouble d'apprentissage),
- et le Centre de mentorat (qui existe pour l'immersion comme pour toutes les facultés).

Mais l'ILOB ne s'occupe pas seulement des étudiants. Les enseignants bénéficient aussi d'un environnement riche et réfléchi qui permet, de notre point de vue, un réel développement professionnel. Un lien intrinsèque entre recherche et enseignement sous-tend et inspire l'ensemble de l'activité de l'Institut. Tout d'abord, un cycle de conférences de formation continue, faisant appel aux enseignants-chercheurs appartenant à l'ILOB et à des extérieurs, est organisé chaque année. Le Centre canadien d'études et de recherche en bilinguisme et aménagement linguistique (CCERBAL) est domicilié à l'ILOB. Enfin, les enseignants bénéficient d'un lieu vraiment privilégié, le centre de ressources "enseignement", qui rassemble des revues spécialisées, des ouvrages théoriques, des ouvrages pédagogiques, des livres de référence, du matériel audiovisuel, publiés et édités en anglais et en français. Ce centre est géré par un enseignant de français langue seconde ayant une double compétence en tant que documentaliste dont la mission est soutenue par une commission d'achat.

Dernièrement, en ce qui concerne plus particulièrement le Régime d'immersion, un tandem d'enseignantes responsables pédagogiques, avec l'appui de la direction, coordonne un ensemble d'actions de réflexion et de soutien auprès de tous les professeurs de langue. Elles regroupent des séances de formation, des bilans, des échanges pédagogiques, des wiki, et notamment un choix d'outils méthodologiques dont des DVD et un *Guide à l'intention des professeurs de langue: Cours d'encadrement linguistique*. Revu chaque année, ce document définit les fonctions des responsables pédagogiques, donne des renseignements généraux pour les professeurs, explique et illustre ce qu'on entend par "cours d'encadrement linguistique", spécifie les objectifs de ces derniers, fournit des exemples et des suggestions pédagogiques, propose des ressources en ligne et textuelles pratiques et théoriques, etc.

Opérationnalisation: mise en œuvre

La mise en œuvre d'une entreprise de cette envergure a exigé une réflexion politique et pédagogique concertée et évolutive. Avoir eu la possibilité d'un retour sur le "*making of*" et participé au "*work in progress*" nous a offert un regard précieux et unique qui, nous l'espérons, pourra influencer d'autres universités dans la mise en place de programmes d'EMILE.

En premier lieu, créé en février 2006, un *French Immersion Evaluation Steering Committee* encadrerait l'évaluation du Régime d'immersion pendant ses cinq premières années. Composé de personnels enseignants et administratifs de l'ILOB, de représentants "facultaires" et d'experts en évaluation, son travail a consisté à développer

- un cadre d'évaluation (décrit ci-dessous),
- un cahier des charges ("*logic model*") spécifiant les besoins des différents acteurs, les moyens mis en œuvre, les politiques opérationnelles en fonction des objectifs à court terme [1-2 ans], à moyen terme [2-5 ans] et à long terme [5+ ans]),
- et enfin un schéma de procédés ("*flow chart*"). Le *Program Evaluation Committee* a eu ensuite comme mission, à partir de novembre 2006, de mener à bien le travail défini dans le cadre d'évaluation.

Ce cadre d'évaluation, élaboré au mois d'août 2006, mérite quelques explications supplémentaires. Le document détaille d'abord très précisément les questions à évaluer:

1. Le programme atteint-il le public ciblé? pourquoi (pas)?
2. Le programme se réalise-t-il comme attendu? Pourquoi (pas)?
3. Le programme est-il rentable?
4. Le programme atteint-il les objectifs définis? Est-il durable?
5. Jusqu'à quel point les tendances observées dans les résultats du programme s'expliquent-elles par des éléments constitutifs du programme? Quelles parties du programme sont les plus efficaces?

Le cadre d'évaluation se poursuit avec la définition des indicateurs à partir desquels explorer les questions à évaluer, les sources de données à creuser, les méthodes de recueil des données et, dans l'esprit d'une démarche qualité, le rapport à établir avec le cahier des charges et le budget.

Opérationnalisation: évaluations formatives et recommandations

Conformément à sa mission, le *Program Evaluation Committee* a donc mené une première évaluation en 2006-2007, suivie d'une deuxième, l'année suivante. Ces deux rapports, d'environ 150 pages, ont été soumis au *French Immersion Evaluation Steering Committee*. Tous deux ont exploré les deux premières questions d'évaluation sur la réalisation même du programme. Des recommandations ont été suggérées et certaines modifications apportées au programme dès l'année 2007-08. Les prochaines évaluations aborderont, outre les deux premières questions, les trois autres ciblant les résultats à moyen et à long terme.

La méthodologie utilisée était un protocole mixte comprenant

- le recueil de données descriptives sur les étudiants,
- des sondages en ligne auprès d'étudiants inscrits en immersion et non-inscrits,
- des groupes de discussion avec des étudiants et des professeurs de langue,
- des entretiens semi-directifs avec les responsables du programme,
- et des questions ouvertes posées aux enseignants disciplinaires.

Le recueil, l'analyse et l'interprétation des données ont été effectués avec une rigueur scientifique exemplaire, témoin du lien inhérent et marqué entre recherche appliquée et pédagogie qui prévaut dans cette université canadienne.

Quelques limites aux évaluations, dont la taille de certains échantillons, ont ainsi été indiquées.

Par rapport aux deux premières questions définies par le cadre d'évaluation – le programme atteint-il le public cible? Se réalise-t-il comme attendu? – les deux rapports de 2007 et 2008 répondent généralement par l'affirmative.

1. La plupart des étudiants inscrits au Régime d'immersion sont, effectivement, issus de la population ciblée. Ils ont participé, notamment, à des programmes d'immersion dans le secondaire et souhaitent pouvoir poursuivre leurs études supérieures, en partie ou totalement, en français. Ce sont généralement des étudiants qui, dans leur vie extra-universitaire, ont peu de possibilités d'évoluer dans un environnement français.

Nous avons vu que le nombre d'inscrits augmente régulièrement depuis la création du Régime. Néanmoins, les résultats montrent également qu'un certain nombre d'étudiants, qui pourraient bénéficier du Régime d'immersion, ne le font pas. Différentes raisons ont été identifiées dont la méconnaissance de l'offre, des programmes d'études sans l'option d'immersion, la peur d'éventuelles retombées négatives sur la moyenne générale.

Une autre question a été soulevée à la suite de l'évaluation la plus récente. En effet, peu d'étudiants de langue maternelle française (mais peu pratiquée) ou en partie scolarisés en français (même si ce n'était qu'à l'école primaire) sont inscrits au Régime d'immersion. De tels étudiants peuvent avoir besoin de soutien linguistique pour mener à bien des études supérieures en français. Or, leur présence est ressentie comme "intimidante" par certains étudiants anglophones. Se pose, alors, la question des critères d'admission et de la frontière entre langue maternelle et langue seconde.

Plusieurs recommandations précises ont été faites afin d'améliorer l'offre:

- continuer à affiner le test d'immersion (test de sélection et de placement) pour garantir des groupes aussi homogènes que possibles,
- élargir l'offre du Régime à d'autres programmes d'études,
- améliorer et renforcer la promotion du programme à l'intérieur et à l'extérieur de l'Université,
- analyser en profondeur les raisons d'abandon du programme,
- et enfin, conduire une étude à long terme sur la pratique de la langue française par les diplômés du programme; son thème pourrait être le suivant: avoir fait ses études dans le Régime d'immersion modifie-t-il le comportement langagier dans le temps?

2. En réponse à la deuxième question d'évaluation, il semble également que le programme se réalise comme attendu. Le taux de satisfaction est élevé quant aux cours proposés et enseignés, à la souplesse du système de notation (quantitative ou qualitative), aux bourses disponibles et aux ressources et services proposés. La taille réduite des cours, surtout dans le cas de l'encadrement linguistique "*adjunct*" (avec un maximum de 15 à 20 étudiants et

une moyenne de 8) est particulièrement appréciée. Les étudiants ont acquis davantage de confiance en leurs propres compétences langagières.

En outre, conformément à l'esprit de l'évaluation formative, plusieurs recommandations ont pu être formulées. En "interne" à l'ILOB, les cours d'encadrement "*adjunct*" – perle rare dans le paysage des cours de langue – impliquent une formation et un suivi des enseignants qui sortent des sentiers battus, même au Canada où existent de nombreux programmes réputés en didactique de langue seconde. Les défis restent principalement le lien *linguistique* à établir entre le cours disciplinaire et les objectifs du cours "*adjunct*" et le vivier potentiel de professeurs de langue statutairement disponibles pour assumer le travail particulier lié à ce contexte de langue de spécialité.

En "externe", la collaboration entre enseignants de langue et enseignants disciplinaires est à renforcer. Cette approche interdisciplinaire, où le volet linguistique est reconnu en tant que discipline à part entière, est également une exception dans le monde d'EMILE. Dans une perspective européenne, les démarches déjà effectuées à l'Université d'Ottawa nous paraissent déjà exemplaires. Dans le contexte local, il a été proposé, entre autres,

- d'institutionnaliser des occasions de rencontre entre professeurs disciplinaires et de langue pour une meilleure compréhension du Régime d'immersion,
- de sensibiliser des enseignants disciplinaires aux pratiques pédagogiques efficaces qui aident des apprenants en situation de langue seconde,
- d'encourager la mise en ligne des contenus pour en faciliter l'accès (et la révision), etc.

Ensuite, au niveau de l'Université dans son ensemble, il est suggéré d'encourager des pratiques d'évaluation normalisées dans les cours disciplinaires et de langue. L'offre des programmes avec l'option immersion est à élargir; elle est actuellement limitée aux deux premières années. Et enfin, le "marketing" du Régime d'immersion, notamment les différents services proposés, est à renforcer. Seuls les étudiants les plus motivés recherchent et profitent des ressources et soutiens disponibles, même si ce phénomène n'est pas uniquement canadien.

Le dernier rapport d'évaluation formative, en septembre 2008, récapitule l'ensemble des recommandations pour les deux premières questions du cadre d'évaluation. Le programme atteint-il le public cible? Se réalise-t-il comme attendu? Pourquoi ou pourquoi pas? Elles ont été résumées ci-dessus. Elles ont été regroupées par le *Program Evaluation Committee* sous les rubriques de pédagogie, de réalisation du programme, de communication et de recrutement d'étudiants (le "marketing" du programme).

Pour l'avenir, le chemin est déjà tracé pour poursuivre pendant l'année universitaire en cours (2008-09) l'évaluation des deux questions déjà explorée, tout en incorporant certaines modifications méthodologiques. La collecte des

données pour répondre aux trois questions restantes est également en cours. Elles portent sur

- la rentabilité du programme,
- la réalisation des objectifs et la durabilité du programme,
- l'explication des résultats observés par les différents éléments constitutifs du programme
- et l'efficacité de ces derniers

À cet égard, une comparaison longitudinale est proposée entre diplômés du Régime d'immersion et ceux ne l'ayant pas choisi pour mieux déterminer sa valeur ajoutée réelle en termes de bilinguisme actif et prolongé.

Conclusion

Pour conclure cet aperçu des processus d'opérationnalisation de ce cas d'EMILE "à la canadienne", deux forces motrices inhérentes à ce beau projet méritent d'être signalées. D'abord, nous relevons l'insistance sur la nécessaire validation méthodologique et scientifique du projet dès sa conception et tout le long de son histoire. En témoigne l'étroite collaboration du *Program Evaluation Committee* avec le *Centre for Research on Educational and Community Services* et avec l'*Institutional Research Office* de l'Université.

Ensuite, nous notons le soutien actif – financier et moral – à la recherche et à la recherche-action où EMILE est non seulement une mission de l'Université, mais aussi, en cercle vertueux, un objet d'étude. Une longue tradition de recherche appliquée existe au sein de l'ILOB et de son prédécesseur, l'Institut des Langues Secondes. Ainsi, le récent article de Weinberg *et al.* (2008²⁴) explore les différents composants des cours d'encadrement "*adjunct*" (travail sur le vocabulaire de spécialité, les compétences réceptives et productives, la grammaire). Il analyse aussi l'efficacité des diverses activités pédagogiques (tutorat, prise de notes, activités multimedia, correction informelle, discussions, présentations orales, exercices guidés, journaux de bord, etc.).

Comme dans les Rapports d'évaluation formative, les conclusions principales de l'article soulignent une satisfaction générale à l'égard d'EMILE, tel que mis en œuvre à l'Université d'Ottawa. Ce sentiment concerne tout particulièrement, les cours d'encadrement "*adjunct*", à effectif limité et l'attention personnalisée du personnel de l'ILOB. De manière générale, les activités perçues comme utiles pour améliorer les compétences en langues (multimedia, activités "traditionnelles" de langue et de grammaire) se distinguent de celles considérées comme propices à l'acquisition des notions des cours disciplinaires (révision des supports de cours). Ce "décalage" reflète, sans doute, le constat établi à partir des évaluations formatives du besoin de mieux préciser – aussi bien chez les étudiants que chez les enseignants de langue – le

²⁴ La bibliographie de cet article offre un aperçu de la recherche antérieure accomplie au sein de l'ILOB.

lien *linguistique* à établir entre contenu disciplinaire et acquisition des compétences langagières.

Cet article se termine sur certains défis que présente cette approche pédagogique si complète avec son double objectif disciplinaire et linguistique. Nous précisons qu'étant donné la diversité des cours disciplinaires issus de plusieurs courants épistémologiques, "*no standardized language course can be prescribed*" (Weinberg *et al.* 2008: 78). Néanmoins, certaines considérations pédagogiques optimisent l'efficacité d'EMILE. De cet article, comme du *Guide à l'intention des professeurs de langue: Cours d'encadrement linguistique* préparé par ces mêmes auteures, se dégage, par exemple, le portrait "idéal" du professeur disciplinaire enseignant aux étudiants en immersion: il doit être bien organisé et attentif aux besoins particuliers des étudiants travaillant en langue seconde, être disposé à travailler en collaboration avec le professeur de langue, être ouvert aux pratiques pédagogiques facilitant l'acquisition de la matière par des non natifs (présentation multi-modale incorporant lectures, supports visuels, notes de cours, etc.), accepter d'éventuels accommodements au niveau de l'évaluation (temps supplémentaire lors d'examens, utilisation de dictionnaires, etc.).

Il est souhaitable que l'enseignant de langues, comme son collègue disciplinaire, soit prêt à entreprendre un travail en binôme pour mieux définir la structure du cours de langue et échanger sur les attentes raisonnables. Il est reconnu également que les deux enseignants doivent œuvrer pour mettre les étudiants en confiance. Ensuite, il faudrait, de manière "non égoïste", que le professeur de langue soit attentif, non seulement aux activités préparatoires au cours disciplinaire et au retour sur les cours passés, mais aussi aux activités axées sur le réemploi du vocabulaire et des structures propres au cours. Enfin, comme le disent Weinberg *et al.* (2008: 79): "[...] choose language teachers who believe in it [the immersion approach]". Enseigner en "*adjunct*" exige un investissement particulier dans la matière disciplinaire et une souplesse didactique. Comme le suggère le premier Rapport d'évaluation du Régime d'immersion, "language teachers must make a mind shift from [...] traditional [...] teaching" (2006: 17).

En 1995, dans une étude portant sur la notion de culture dans le cours magistral suivi en langue étrangère/seconde, Flowerdew et Miller concluaient par ce commentaire: "Effective communication in the cross-cultural lecture theatre comes at a high price; are institutions aware of – and willing to – make the necessary investment?" (p. 370). Treize ans plus tard, Weinberg *et al.* (2008: 79) terminent par la même observation: "Implementing an immersion approach requires a high commitment of human and material resources on the part of an institution". Dans le contexte français d'EMILE, nous posons les mêmes questions: dans un pays qui n'est pas de tradition bilingue, mais qui exprime le désir d'ouvrir l'enseignement supérieur à EMILE, les responsables politiques et universitaires sont-ils conscients des conditions reconnues comme nécessaires

pour assurer la qualité de cette démarche? Ont-ils vraiment la volonté de la faire?

Références

Evaluation of the French Immersion Studies Academic Stream. September 2007. Official Languages and Bilingualism Institute.

Evaluation of the French Immersion Studies Academic Stream: Year 2. September 2008. Office of the Associate Vice-President Academic & Official Languages and Bilingualism Institute.

FLOWERDEW, J. & L. MILLER. 1995. On the Notion of Culture in L2 Lectures. *TESOL Quarterly* 29, 345-373.

FRASER, G., 2006. *Sorry, I don't speak French: Confronting the Canadian crisis that won't go away.* Toronto: McClelland & Stewart Ltd.

KRASHEN, S. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition.* Oxford: Pergamon Press.

Proposition pour la création d'un Régime d'Immersion en français langues seconde à l'Université d'Ottawa. Baccalauréat disciplinaire en immersion en français et appui personnalisé à la poursuite d'études universitaires et de perfectionnement en français langue seconde. Février 2005. Institut des Langues Secondes

WEINBERG, A. & S. BURGER. 2007. *Guide à l'intention des professeurs de langue: Cours d'encadrement linguistique.* OLBI.

WEINBERG, A., S. BURGER & A. HOPE. 2008. Evaluating the Effectiveness of Content-based language Teaching. *Contact* 34: 2, 68-80.

Annexe 1: Objectifs des cours d'encadrement "adjunct"

(d'après Weinberg & Burger, 2007, *Guide à l'intention des professeurs de langue: Cours d'encadrement linguistique*)

Français langue seconde 2581 (compétences réceptives)

Description du cours

Cours de français langue seconde associé à un cours de 3 crédits dans une discipline donnée, suivi en français par des étudiants non francophones. Ce cours de langue devrait permettre aux étudiants de développer leurs capacités de compréhension en langue seconde (écoute et lecture) et les aider à bien assimiler la matière de la discipline. À la fin de ce cours, l'étudiant devrait pouvoir *comprendre* la matière abordée dans le cours.

NB: Le professeur de langue ne fournira aucune explication ou information sur le contenu du cours.

Objectif général

L'objectif de ce cours de langue est de développer les capacités de compréhension écrite et orale en langue seconde et d'aider ainsi l'étudiant à bien assimiler la matière de la discipline.

Objectifs spécifiques

Compréhension de l'oral

À la fin de ce cours l'étudiant, l'étudiante sera capable de:

- comprendre les cours magistraux de la discipline,
- reconnaître l'organisation générale d'un texte oral,
- extraire les idées principales et secondaires d'un texte oral,
- repérer le vocabulaire savant/ scientifique,
- reconnaître les marques de cohésion caractéristiques de la langue parlée,
- reconnaître et décoder des mots liens.

Compréhension écrite

À la fin de ce cours l'étudiant, l'étudiante, sera capable de:

- reconnaître l'organisation générale d'un texte (le schéma),
- extraire l'idée principale d'un texte,
- anticiper le sujet,
- reconnaître et décoder le vocabulaire (champs sémantiques - sujet du texte),
- reconnaître et décoder des mots liens,
- identifier les antécédents de certains éléments grammaticaux (pronoms relatifs, pronoms objets),
- utiliser des synonymes et des antonymes (ex: verbe avoir),
- repérer le vocabulaire académique, scientifique (nature des textes),
- interpréter des graphiques, des figures, des cartes, des tableaux.

Français langue seconde 3581 (compétences productives)

Description du cours

Cours de français langue seconde associé à un cours de 3 crédits dans une discipline donnée, suivi en français par des étudiants non francophones. L'objectif de ce cours de langue est de développer les capacités de production orale et écrite en langue seconde et, ainsi, de donner aux étudiants la confiance nécessaire pour exprimer des idées et rédiger des travaux en français. Les réponses aux questions d'examen peuvent être fournies en anglais ou en français dans le cours de discipline, en français seulement dans le cours de langue.

NB: Le professeur de langue ne fournira aucune explication ou information sur le contenu du cours.

Objectif général

L'objectif de ce cours de langue est de développer les capacités de production orale et écrite en langue seconde et ainsi, de donner aux étudiants la confiance nécessaire pour exprimer des idées et rédiger des travaux en français, dans le cadre du cours

Objectifs spécifiques

Expression orale

À la fin de ce cours l'étudiant, l'étudiante, sera capable de:

- s'exprimer avec une certaine aisance sur le sujet de la discipline,
- exprimer les idées principales et secondaires d'un texte oral,
- intervenir à la suite d'une présentation et participer à des discussions,
- réutiliser le vocabulaire spécialisé de la discipline,
- commenter des graphiques, des figures, des cartes, des tableaux,
- contrôler le ton, le volume et l'intonation de la voix pour communiquer de façon expressive.

Expression écrite

À la fin de ce cours l'étudiant, l'étudiante, sera capable de:

- appliquer les étapes de rédaction d'un texte (planification, rédaction, révision),
- structurer un texte (faire le plan),
- rédiger un paragraphe résumant l'idée principale et/ ou les idées secondaires d'un texte,
- réutiliser le vocabulaire spécialisé de la discipline,
- utiliser les marqueurs de relation pour produire des phrases complexes,
- réviser sa production écrite (correction et précision) à l'aide d'une variété d'outils, y compris électroniques,

Pour l'année universitaire 2008-2009, deux nouveaux cours ont été ouverts, portant plus loin le développement spécifique de la communication orale et de l'expression écrite. La réflexion continue.