



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.29-40. hal-04051715v2

HAL Id: hal-04051715

<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04051715v2>

Submitted on 18 Jan 2024

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

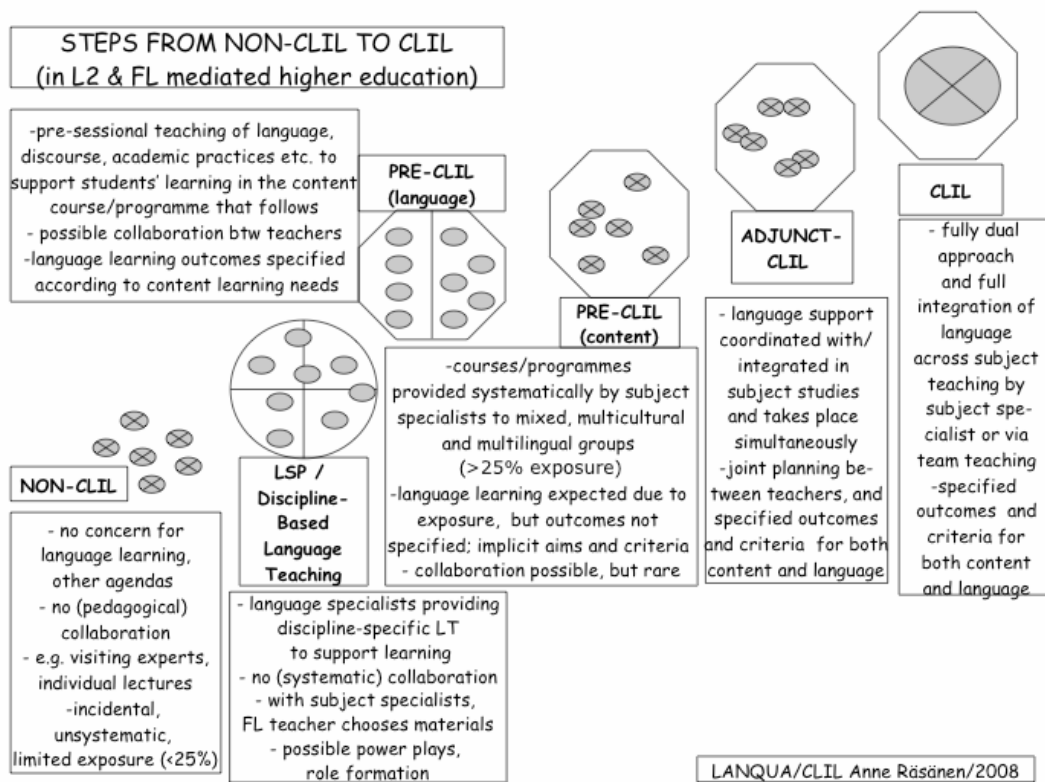
- CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer* <<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio>>.
- LYSTER, R. 2007. *Learning and Teaching Languages through Content: a counterbalanced approach*. Amsterdam: John Benjamins.
- MARSH, D., B. MARSLAND, 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.