



**HAL**  
open science

## Regards croisés sur l'EMILE/CLIL et l'intercompréhension intégrée

Fionn Bennett, Machteld Meulleman

### ► To cite this version:

Fionn Bennett, Machteld Meulleman. Regards croisés sur l'EMILE/CLIL et l'intercompréhension intégrée. Fionn C. Bennett; Machteld C. Meulleman. Éditions et presses universitaires de Reims, InterCompréhension Européenne (ICE) (5), 194 p., 2017, ICE, 9782374960340. <10.34929/TVGG-3A50>. <hal-02454514>

**HAL Id: hal-02454514**

**<https://hal.science/hal-02454514v1>**

Submitted on 12 Mar 2026

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.



Copyright - All rights reserved



# Regards croisés sur l'EMILE/CLIL & l'Intercompréhension intégrée

sous la direction de  
Fionn C. Bennett et Machteld C. Meulleman

Collection Intercompréhension européenne  
n° 5

l'épure  
EDITIONS ET PRESSES UNIVERSITAIRES DE NIÈMS



Regards croisés sur l'EMILE/CLIL  
et l'Intercompréhension intégrée

**Collection InterCompréhension Européenne (ICE)**  
Centre Interdisciplinaire de Recherches  
sur les Langues Et la Pensée (CIRLEP EA 4299)  
**Direction : Éric Castagne**

*Volumes antérieurement publiés :*

- N° 1 : *Intercompréhension et inférences – Intercompréhension and inferences*, Reims, éditions et presses universitaires de Reims, 2004, ISBN 978-2-915271-04-6.
- N° 2 : *Les enjeux de l'intercompréhension – The stakes of intercompréhension* Reims, éditions et presses universitaires de Reims, 2007, ISBN 978-2-915271-17-1.
- N°3 : *Compétences linguistiques et intercommunication*, Reims, éditions et presses universitaires de Reims, 2013, ISBN 978-2-915271-69-0.
- N° 4 : *Compréhension et interprétation*, Reims, éditions et presses universitaires de Reims, 2014, ISBN 978-2-915271-91-1.

# **Regards croisés sur l'EMILE/CLIL et l'Intercompréhension intégrée**

Sous la direction de Fionn C. Bennett  
et Machteld C. Meulleman

**l'epure**  
EDITIONS ET PRESSES UNIVERSITAIRES DE REIMS

EPURE – ÉDITIONS ET PRESSES UNIVERSITAIRES DE REIMS

Mise en pages : Marion HUMMEL (marion.hummel@wanadoo.fr)

Conception graphique de la couverture :  
Benoît Roux, CIRLEP et EPURE

*Tous droits de traduction, d'adaptation et de reproduction,  
sous quelque forme que ce soit, réservés pour tous pays.*

© EPURE – Éditions et presses universitaires de Reims  
Bibliothèque Robert de Sorbon  
Avenue François-Mauriac CS40019 – 51 726 Reims Cedex  
[www.univ-reims.fr/EPURE/](http://www.univ-reims.fr/EPURE/)  
ISBN (broché) : 978-2-37496-034-0  
ISBN (PDF) : 978-2-37496-260-3  
« ICE » ; 5. ISSN : 1775-0857

Diffusion FMSH  
18-20 rue Robert-Schuman 94 220 Charenton-le-Pont

# Vers une intégration scolaire et universitaire de l'enseignement plurilingue : regards croisés sur l'EMILE et l'Intercompréhension intégrée

Fionn C. Bennett et Machteld C. Meulleman

Face aux multiples défis socio-économiques et identitaires engendrés par la mobilité croissante des individus, des marchandises et des services, la façon monolingue et cloisonnée d'envisager les pratiques d'enseignement et l'apprentissage des langues est aujourd'hui largement contestée. A partir des années 90, ce « tournant multilingue » donne le jour à plusieurs innovations pédagogiques visant la construction de « répertoires plurilingues » (CECRL). Parmi ces différentes innovations, appelées parfois « approches plurielles », on trouve notamment l'EMILE (Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Etrangère), historiquement issu du courant de l'enseignement bilingue « immersif », et l'« Intercompréhension », soit le développement simultané des compétences partielles productives en langue maternelle et réceptives de plusieurs langues étrangères présentées en réseau (voir *inter alia* DOYÉ 2005).

Depuis des recherches internationales ont montré les bénéfiques acquisitionnels individuels de l'enseignement bilingue (voir *inter alia* VAN DE CRAEN 2007) et de l'Intercompréhension dite « intégrée », qui constituent un réel atout non seulement pour le développement de compétences communicatives en langue(s) étrangère(s) et maternelle(s), mais aussi pour une compréhension approfondie des notions disciplinaires et même pour « un meilleur épanouissement des élèves dans le système éducatif » (ESCODÉ 2013: 42). Mais si la plus-value de ces méthodes pour la réussite scolaire et la préparation à la vie professionnelle (où il s'agira sans cesse d'intégrer des connaissances à partir de contacts et documents multilingues) est aujourd'hui incontestée, au point que d'aucuns la qualifient même de doxa (ADAMI & ANDRÉ 2015), force est de constater que ces approches plurielles peinent à se mettre en place dans l'enseignement scolaire (primaire et secondaire) et supérieur, en partie sans doute à cause d'une certaine inertie institutionnelle et d'un désaccord dans les rangs des professionnels, et cela malgré les incitations de la Commission Européenne qui insiste sur le rôle des écoles dans la valorisation et la construction du plurilinguisme. On ne peut donc que s'étonner que ces pratiques soient encore présentées comme des « innovations pédagogiques ».

Comment expliquer l'intégration curriculaire relativement réduite en France de l'EMILE, qui malgré le succès des sections européennes, reste absente au niveau de l'école primaire et n'est que partiellement acceptée même au niveau secondaire ? L'intercompréhension (IC) pour sa part semble connaître une certaine progression, notamment auprès d'un public universitaire, même s'il s'agit en général d'ini-

tatives individuelles (DEGACHE *et al.* 2012) et que le travail sur des documents ou extraits en version originale reste l'exception qui confirme la règle. Malgré l'existence d'un matériel pédagogique intégrant programme scolaire et IC (*Euro-mania*), son utilisation demeure malheureusement en marge des systèmes éducatifs scolaires.

Depuis la publication du CARAP, *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*, en 2007, dont un des objectifs est « d'articuler ces différentes démarches entre elles » (CANDELIER *et al.*, 2007: 12), ESCUDÉ (2010) et GAJO (2009) soulignent l'intérêt du couplage de l'enseignement d'une Discipline dite Non Linguistique (DdNL) en L2 et de l'intercompréhension (notamment entre langues parentes). En effet, tant dans le cas d'EMILE comme de l'IC intégrée, il s'agit de l'enseignement d'une DdNL en langue(s) étrangère(s), ou bien « de ne plus cloisonner les langues et les matières scolaires dans des espaces séparés, mais de profiter des enseignements disciplinaires (qui pour être communiqués doivent être verbalisés et sont donc aussi linguistiques) pour développer aussi des compétences interlinguistiques » (DEGACHE *et al.* 2012). Néanmoins, FONSECA (2012) relève le manque d'études sur la synergie qui peut émerger lors de la combinaison de ces deux méthodologies. En effet, les questions que cette synergie soulève sont nombreuses :

– En quoi consistent les apports cognitifs de l'enseignement intégré (que ce soit via l'EMILE ou l'IC intégrée) pour la construction des savoirs disciplinaires d'une part et pour celle des savoirs-faire linguistiques et (inter)culturels de l'autre ?

– Qu'est-ce qui permet d'opposer l'EMILE et l'IC intégrée ? Les différences entre ces deux approches sont-elles essentielles ou secondaires ? Quel est le rôle de la réception orale et écrite respectivement ?

– Quelles langues stimulent le plus la négociation du sens (équilibre plaisir de l'effort-décrochage) ? Dans quel ordre les présenter ? Il semble en effet que les langues moins « transparentes », présentant une plus grande résistance, déclencheraient un travail de négociation du sens plus important et obligerait l'élève à travailler avec plus d'attention, ce qui bénéficierait ainsi à une meilleure conceptualisation des savoirs disciplinaires (Duverger 2009 : 64, Gajo 2011 : 56). Quel est le rôle dans ce choix du contexte sociolinguistique (langues régionales, voisines, etc.) ?

– Que se passe-t-il lorsque l'EMILE et l'IC (intégrée ou non) sont proposés simultanément aux élèves ou étudiants ? Observe-t-on un « effet multiplicateur » ? Si oui, vaudrait-il mieux adopter une application mixte ou offrir les deux méthodologies séparément ?

– Quelles sont les motivations des réticences institutionnelles, politiques, professionnelles et sociétales face à l'intégration curriculaire au niveau scolaire et universitaire de ces pratiques ? Comment y faire face ?

– Comment préparer les enseignants de langue ainsi que les enseignants disciplinaires à cette nouvelle donne ?

Ce modeste volume a pour dessein d'apporter une contribution, certes partielle, à cette réflexion. Ses neuf chapitres mettent en lumière différents aspects de ces questionnements, que ce soit en se focalisant sur l'une des deux approches (cf. VAN DE CRAEN, FONSECA), sur leur comparaison (cf. FIORENTINO, REISSNER) ou sur ce qui se passe lorsqu'elles sont proposées toutes les deux, c'est-à-dire croisées entre elles (cf. CONSTANTIN). En outre, certains auteurs abordent la question des réticences (cf. BENNETT) et de la façon de les lever notamment dans le contexte français (cf. TAILLEFER, CASTAGNE & MEULLEMAN). Pour terminer, la transcription de la table ronde finale permet de rassembler et de confronter les expériences diverses et variées des six intervenants provenant d'autant de pays différents quant à la façon de préparer les enseignants des matières linguistiques et dites non linguistiques à ces deux approches.

## Références

- ADAMI, H. & ANDRÉ, V. (2015). *De l'idéologie monolingue à la doxa plurilingue : regards pluridisciplinaires*. Berne : Peter Lang.
- BEACCO, J.-C., BYRAM, M. & alii, (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, Division des politiques linguistiques.
- CANDELIER, M. et al. (2007). *Carap - Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*, Graz : Centre européen pour les langues vivantes - Conseil de l'Europe.
- CARRASCO PEREA, E. (2010). « Los planteamientos intercomprensivos en la enseñanza reglada o la importancia de introducirlos desde la primaria: aportaciones, retos y requisitos ». In P. Doyé & F.-J. Meißner (Ed.), *Lernerautonomie durch Interkomprehension. Projekte und Perspektiven*. Tübingen : Narr, pp. 117-127.
- CONTEH, J. & MEIER, G. (Eds.). 2014. *The Multilingual Turn in Languages Education: opportunities & challenges*. Bristol: Routledge.
- DEGACHE, Ch., CARRASCO, E., CHEVALIER, C., DA SILVA, R., DALENÇON, A. & FONSECA, M. (2012). « Caractéristiques et formats de l'intégration curriculaire de l'intercompréhension ». In : Degache, C. & Garbarino, S. (Eds.) *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration*. Université Stendhal Grenoble 3 (France), 21-22-23 juin 2012.
- DOYÉ, P. 2005. *L'intercompréhension, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Étude de référence. Division des politiques linguistiques. Conseil de l'Europe Strasbourg.

- DUVERGER, J. (2009). *L'enseignement en classe bilingue*. Paris: Hachette.
- ESCODÉ, P. (2008). *Manuel euro-mania. J'apprends par les langues*, SCEREN-CRDP Midi-Pyrénées / Commission Européenne, [www.euro-mania.eu](http://www.euro-mania.eu).
- ESCODÉ, P. & JANIN, P. (2010). « L'école, la langue unique et l'intercompréhension : obstacles et enjeux de l'intégration », *Synergies Europe* n°5, sous la direction d'Encarni Carrasco Pereira, pp. 115-126.
- ESCODÉ, P. (2011). « Apprendre des contenus disciplinaires en intercompréhension des langues romanes : quelques résultats d'une première expérimentation scolaire ». In C. Degache & C. Ferrão Tavares (Coord.), *Redinter-Intercompreensão, Revista da rede europeia sobre intercompreensão*, n°2.
- ESCODÉ, P. (2013). « Intégrer les langues au cœur des apprentissages. Politique, économie et didactique de l'intercompréhension », *Passages de Paris* n°8, pp. 42-61.
- FONSECA, M. (2012). « Apprendre par le plurilinguisme : exploration du carrefour entre intercompréhension en langues romanes et enseignement bilingue ». In : C. Degache & S. Garbarino (Eds.). *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration*. Université Stendhal Grenoble 3 (France), 21-22-23 juin 2012.
- GAJO, L. (2007). « Linguistic Knowledge and Subject Knowledge: How Does Bilingualism Contribute to Subject Development? », *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10(5), pp. 563-581.
- GAJO, L. (2009). « De la DNL à la DdNL : principes de classe et formation des enseignants ». *Les Langues modernes* 4, pp. 15-24.
- GEIGER-JAILLET, A., SCHLEMMINGER, G. & LE PAPE-RACINE, C. (2011). *Enseigner une discipline dans une autre langue : méthodologie et pratiques professionnelles*. CELV, Peter-Lang.
- HÉLOT, Ch. & Ó LAOIRE, M. (2011). *Language Policy for the Multilingual Classroom: Pedagogy of the Possible*. Bristol: Multilingual Matters.
- TAILLEFER, G. (2008). « Emile et la politique linguistique: du contexte français aux modèles internationaux », *Les Cahiers du GERES*, N° 1.
- TAILLEFER, G. (2013). « CLIL in Higher Education: the (perfect?) crossroads of ESP and Didactic Reflection », *ASp* N° 63.
- VAN DE CRAEN, P., CEULEERS, E. & MONDT, K. (2007). « Cognitive Development and Bilingualism in Primary Schools: Teaching Maths in a CLIL Environment ». In : G. Bach, S. Breidbach & D. Wolff (Eds.) *Diverse Contexts - Converging Goals. CLIL in Europe*, Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 185-200.

# **L'EMILE à l'Université : le doute est-il encore permis ?**

Fionn Bennett  
Université de Reims Champagne-Ardenne

## **Résumé**

Cet article est adressé à ceux qui doutent des avantages de l'EMILE pour la promotion du plurilinguisme dans l'enseignement supérieur. Il commence par cataloguer les facteurs qui font pression pour que l'enseignement des langues adopte des méthodes qui le rendent « compétitif », et enchaîne en soulignant l'importance de répondre aux attentes de nos apprenants en visant à les « armer des connaissances et compétences essentielles à l'insertion professionnelle ». Après cela, il passe en revue les « effets multiplicateurs positifs » entraînés par son adoption, en particulier le fait que l'EMILE favorise le développement du « raisonnement d'ordre supérieur ». Sont également considérées les conséquences négatives induites par le choix de ne pas recourir à l'approche EMILE, par exemple, comment cela rend notre offre formative moins « attrayante » que celles de nos concurrents extra-universitaires. Pour conclure, cet article récuse certains arguments avancés par les opposants de l'EMILE, par exemple l'idée qu'il serait le corollaire didactique d'une idéologie ultralibérale ainsi que l'hypothèse qu'une telle approche négligerait la dimension socioculturelle de l'usage de la L2 ou Ln.

## **Abstract**

This article is addressed to those who doubt the benefits of CLIL for SLA in higher education. After cataloguing the factors that put language teaching under pressure to adopt methods which make it “competitive”, this paper stresses the importance of living up to what language learners expect from SLA didactics: equipping them with the linguistic and communicative tools that allow them to be “operational” for their post-university careers. After that it looks at the positive “multiplier effects” entailed by its adoption, focusing in particular on how it facilitates the development of “Higher Order Thinking Skills”. Also considered are the negative consequences entailed by not using CLIL, for example how this makes our language teaching services far less “attractive” than those offered by Education Service Providers in the private sector. The paper concludes by rebutting the main arguments posed to the adoption of CLIL, for example the idea that it is the didactic corollary of an ultraliberal ideology and the assumption that it neglects the critically important sociocultural dimension of SLA.

## Introduction

Dans le secteur d'activité dit la didactique du plurilinguisme, l'approche plurielle appelée EMILE/CLIL se porte bien. Elle bénéficie de l'appui de la Commission Européenne. Elle est plébiscitée par de plus en plus de décideurs et praticiens de terrain. Les réseaux dédiés au partage de ses principes et innovations se densifient. Les études consacrées à la recherche de méthodes pour la rendre davantage performante vont bon train. Il y a même des signes indiquant qu'avec la maturation de la recherche sur cette approche, nous assisterons prochainement à la naissance d'une science autonome. Et non la moindre des retombées positives de cette activité est la perspective que, en adoptant une perspective critique, ses partisans continueront à parfaire ses applications didactiques pour la promotion du plurilinguisme en Europe.

Force est néanmoins de reconnaître qu'il reste encore du travail à faire. Car son implantation est, dans certaines zones, parcellaire. Parfois parce qu'elle est inconnue ou méconnue des décideurs et des praticiens de terrain. Parfois, parce qu'elle fait l'objet de réticences et même de résistance tacite de la part de certains collègues. Non pas toujours parce qu'ils sont acquis à des approches ou méthodes concurrentielles, ce qui serait légitime, mais parce qu'ils ont entendu des appréciations négatives concernant ses principes et applications et ont tiré des conclusions hâtives concernant son utilité et ses promesses, ce qui me semble fort regrettable. C'est donc dans l'esprit d'un désir de nouer un dialogue avec des collègues comme ceux-ci que j'offre les remarques qui suivront. Il ne s'agira pas, bien entendu, de polémiquer. Il s'agit simplement d'expliquer pourquoi l'adoption de cette approche ne doit plus faire l'objet de doutes, et encore moins de résistance par les didacticiens de langues étrangères à l'Université. Et autant vous dire tout de suite que mes propos ne portent que sur la didactique des langues vivantes étrangères dans l'enseignement supérieur en France. Car bien qu'étant familiarisé avec les travaux, études et idées des collègues à l'international, modestie et honnêteté m'obligent à préciser que c'est seulement en France que j'ai une expérience de didacticien de langue étrangère. Pendant mes vingt ans d'exercice j'ai eu l'occasion d'évoluer dans des institutions où la pratique de l'EMILE – ou des approches similaires telles que « l'Enseignement de langues à Contenu Intégré », « Langues pour objectifs spécifiques », etc. –, était plutôt prisée et même obligatoire. J'ai aussi enseigné dans des institutions où ce genre d'approche faisait l'objet de doutes tout à fait avoués. Ainsi j'ai des choses à dire

quant aux avantages et désavantages de sa pratique mais aussi quant aux conséquences dues au choix de ne pas la mettre en place. C'est à ce titre donc que je propose de dialoguer avec mes collègues qui doutent de l'EMILE et de son aptitude à nous aider dans la poursuite de notre mission.

Mais avant de me lancer dans le vif du sujet, je souhaite prendre un peu de recul par rapport aux questions d'ordre pratique ou appliqué ou même scientifique. Plus précisément, je voudrais prendre une perspective sur notre métier et notre mission qui nous permettrait de faire ressortir le contexte ou l'« écologie de soucis » où nous poursuivons notre travail de didacticiens de langues étrangères. Le but de l'exercice serait d'abord de faire preuve de lucidité et de réalisme devant les défis présentés par de nombreux développements récents. Mais aussi et surtout d'identifier dans ces réalités des fenêtres d'opportunités pour l'enseignement-apprentissage des langues dans le supérieur. Qu'en est-il donc de ce contexte qui conditionne, impacte et détermine nos marges de manœuvre et comment doit-il être pris en considération dans nos tentatives de mener à bien notre mission ? Lorsque l'on parle du cas de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères en France, cinq paramètres semblent déterminants. Certains d'entre eux sont familiers à tout le monde dans notre secteur.

## **La nouvelle donne pour la Didactique du plurilinguisme**

- A. Le processus de Bologna et le lancement de « *Espace Européen de l'Enseignement Supérieur* » (2010). Avec son intention affichée de « faciliter la mobilité des étudiants à l'international » et de les « armer des connaissances et compétences essentielles à l'insertion professionnelle », ce processus met notre secteur d'activité au défi de tout faire pour munir nos apprenants des moyens linguistiques indispensables à la réalisation de ces objectifs. Ainsi, les didacticiens de langues étrangères qui ne savent pas relever les défis qui vont de pair avec ces objectifs seront en deçà d'une offre formative qui convienne pour les apprenants candidats à des études dans des pays étrangers. Et pour nos employeurs ce n'est pas anodin, surtout depuis la promulgation en 2007 de la « Loi relative aux libertés et responsabilités des universités » (LRU).
- B. L'effet net de cette « autonomie » dotant les universités de « nouvelles compétences budgétaires et de gestion » est qu'elles sont désormais appelées à gérer leurs missions un peu comme une entreprise privée. C'est-à-dire que leur offre éducative doit être

non seulement « attractive » mais également « compétitive » en termes financiers, à défaut de quoi les institutions concernées s'exposent à des difficultés budgétaires sans aide de l'état. Naturellement donc, elles attendent de leurs effectifs – nous-mêmes autant que les autres – qu'ils fassent preuve d'« efficience » et que leur « rendement » soit à la hauteur des attentes de leur public et des ressources octroyées pour y parvenir. Par ailleurs ces responsables disposent, ou croient disposer, des moyens qui leurs permettent de distinguer entre ce qui est « compétitif » et ce qui ne l'est pas. Là on touche à un troisième facteur dans notre écologie de soucis.

- C. L'émergence de ce que l'on pourrait qualifier d'« agences de notation » des universités et de la valeur de leurs offres éducatives. Tout le monde connaît le classement de Shanghai et ceux du *Times Higher Education* ou du *Financial Times* et comment leurs « expertises » confèrent une « attractivité » aux institutions ayant reçu de bonnes évaluations. Mais il ne faut pas ignorer que ces agences-là sont dorénavant concurrencées par des prestataires qui ont développé des outils informatiques permettant aux étudiants du monde entier de générer leur propre classement en fonction de ce qu'ils attendent de l'université où ils feront leurs études. Et il n'y a pas de mystère quant à ce qui compte pour les étudiants aujourd'hui car, « [p]lus que jamais les étudiants vont à l'université pour obtenir un emploi, un "bon" emploi. A cette fin, ils veulent savoir quelle université leur donnera la meilleure chance d'obtenir un poste enviable »<sup>1</sup>. Cette exigence, légitime, ne tardera pas à être une réalité pour nous dans nos *modi operandi* et dans nos carrières et il va falloir que l'on s'y accommode, et ce d'autant plus que nous ne sommes plus les seuls à œuvrer dans notre secteur d'activité, notamment à cause de la concurrence par des prestataires de services éducatifs extra-universitaires (ex., ETS Global, Pearson Education, etc.).
- D. Ce phénomène fait grand bruit dans les rangs du corps enseignant dans les pays anglo-saxons, plus en avance sur une gestion « néo-libérale » de l'université et cela pour une raison simple : de plus en plus de décideurs optent pour ces « *Education Services Providers* » du privé les trouvant davantage « efficaces » et « moins coûteux » que des professionnels comme nous. Or

1. En savoir plus sur [http://www.lemonde.fr/campus/article/2016/01/06/linkedin-le-classement-d-universites-qui-va-tout-changer\\_4842227\\_4401467.html#shyqKrLxCAEHFeop.99](http://www.lemonde.fr/campus/article/2016/01/06/linkedin-le-classement-d-universites-qui-va-tout-changer_4842227_4401467.html#shyqKrLxCAEHFeop.99)

avec les réformes comme la « LRU », et d'autres à venir, il est à craindre que l'arrivée en France de ce type de pression ne soit qu'une question de temps.

E. Un dernier souci concerne la démocratisation un peu chaotique de l'offre formative induite par l'accessibilité des « nouvelles technologies » (MOOCs, cours en ligne, séries TV étrangères, etc.). J'ignore s'il existe des études sur l'efficacité de cette façon de « s'auto-former ». Mais il ne fait aucun doute que, aux yeux de l'ensemble des parties prenantes, la gratuité et la facilité d'accès de cette offre lui confèrent des arguments redoutables.

Voilà ce qu'il en est des défis auxquels font face les didacticiens des langues étrangères aujourd'hui. Or en attirant l'attention du lecteur sur cette « écologie de soucis », mon intention n'est pas de tirer la sonnette d'alarme en disant quelque chose comme « la fin approche ». Et même si c'était réellement le cas, quelle importance ? Après tout, le but ne devrait pas être la protection ou promotion des intérêts « corporatistes » de telle ou telle partie prenante. Ce qui compte c'est d'adopter les méthodes, approches et pratiques qui marchent le mieux pour transmettre les savoirs et les compétences aux générations futures. Donc, si face à tout cela, nous les didacticiens du plurilinguisme dans le supérieur nous retrouvons progressivement marginalisés et à terme carrément désœuvrés mais que l'apprentissage des langues étrangères se porte mieux que par le passé parce que nous avons été remplacés par d'autres, au nom de quoi pourrions-nous nous permettre de nous plaindre ? Mais, justement, je ne crois pas que d'autres sachent faire mieux que nous pour relever ce défi – sous réserve que nous sachions changer nos pratiques. C'est bien pour cela que j'avoue pour ma part être *encouragé* par la pression exercée sur nous par la concurrence. Encouragé parce qu'elle nous met en demeure de ne plus tarder à adopter et à mettre en exécution les méthodes qui marchent. Et pour moi, en tête de la liste des approches qui s'imposent comme étant des plus porteuses est bien celle dite EMILE/CLIL, à condition, bien entendu, qu'elle soit appliquée à bon escient car, comme nous le verrons plus loin, il y a des applications de cette approche – à vrai dire assez plastique<sup>2</sup> – qui sont moins qu'optimales, voire contreproductives.

Rappelons-nous donc ce qui distingue l'enseignement à l'université de l'enseignement qui se pratique en dehors du supérieur.

---

2. Cf. RÄSÄSNEN 2010 (*infra* Taillefer, Annexe 1).

## Qu'est-ce qu'une éducation universitaire ?

Et ici je parle bien de « *l'enseignement à l'université* » tout court et non pas de « *l'enseignement des langues à l'université* ». Car sauf dans le cas des personnes qui s'inscrivent à l'université spécifiquement pour bénéficier d'une formation en didactique du plurilinguisme ou éventuellement en littérature étrangère, on n'entreprend pas une éducation universitaire pour apprendre des langues étrangères. On s'inscrit à l'université pour apprendre une « Matière disciplinaire dite Non-Linguistique » (MdNL). Et, comme nous venons de le voir, il ne fait plus de doute concernant les motivations et attentes des personnes dans ce cas : elles veulent une formation qui les aide à intégrer le monde professionnel. Ainsi, pour satisfaire aux attentes de ces personnes, la stratégie à adopter pour une politique linguistique optimale est évidente : il faut partir d'une bonne définition de la spécificité d'une formation universitaire « dite non-linguistique » et puis *après, et sur cette base et en cohérence avec cette spécificité*, concevoir, développer et administrer une formation en langues qui y est complémentaire. Qu'est-ce qui caractérise donc une formation universitaire dite non-linguistique ? Qu'a-t-elle de *sui generis* ?

Pour répondre à cette question simplement, je me permets de me référer à deux acronymes, tous deux tirés de l'anglais : les « LOTS », ou « *Lower Order Thinking Skills* » et les « HOTS » signifiant « *Higher Order Thinking Skills* ». Les « LOTS » réfèrent *grosso modo* aux facultés cognitives nécessaires pour la réalisation des tâches communicatives ou pragmatiques relativement simples, alors que les « HOTS » font référence à la mobilisation de facultés cognitives d'un ordre supérieur. Si on préfère, on pourrait dire que les HOTS sont caractérisées par un coefficient de complexité cognitive élevé. Or cette distinction entre LOTS et HOTS est importante pour nous parce que ce sont ces dernières, les HOTS, qui singularisent une éducation à l'Université. Les « LOTS » sont supposées être acquises aux niveaux scolaires *pré-universitaires* ou dans des milieux *extra-universitaires*.

Voilà ce qu'il en est donc de la spécificité des études suivies dans le supérieur : il s'agit d'une formation dans une matière qui n'est maîtrisée que par la mobilisation des capacités cognitives nécessaires pour l'analyse des données et des problèmes de plus en plus abstraits et complexes au fur et à mesure de l'avancement de l'apprenant dans un cursus universitaire.

## Que devrait être une didactique des langues étrangères universitaire ?

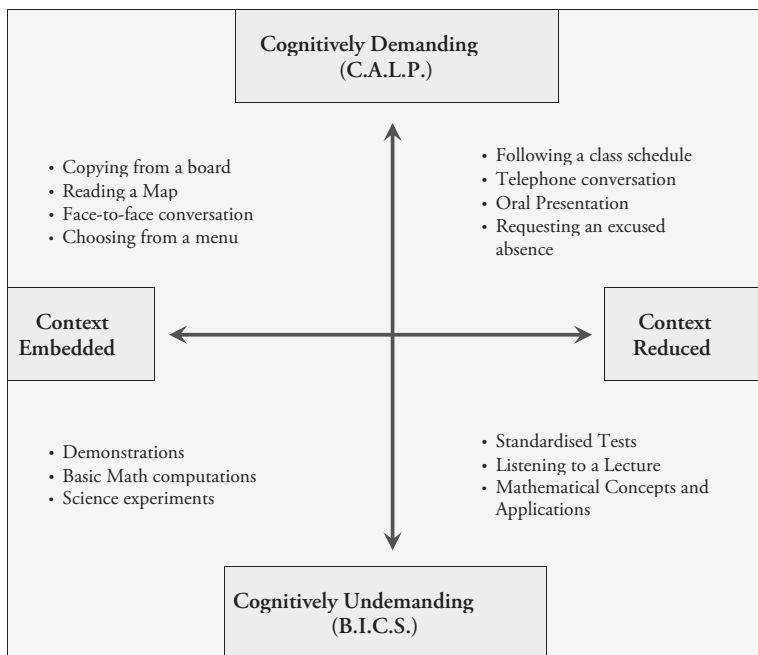
Venons-en maintenant à la question de ce qui devrait singulariser l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'Université. Le premier constat qui s'impose est que, fort heureusement, l'ensemble des parties prenantes reconnaît que maîtriser une langue étrangère en plus d'être porteur d'un bon diplôme comporte des avantages certains. De toute manière, suivre des cours de langues est obligatoire. Mais, ainsi qu'en témoigne le tristement célèbre mauvais score des étudiants français dans les classements PISA, simplement faire preuve de volontarisme, de lucidité et de réalisme en décrétant l'obligation d'apprendre des langues étrangères ne garantit rien. Encore faut-il une offre formative appropriée et adaptée. Qu'est-ce que donc qu'une formation des langues étrangères appropriée et adaptée ?

La réponse que je donne à cette question est la même, j'imagine, que celle que donnera la majorité de mes collègues didacticiens. Il faut privilégier un apprentissage et une maîtrise de l'usage de la langue étrangère cible *telle qu'elle est pratiquée par les locuteurs dans les milieux où évolueront les apprenants concernés dans leur vie postuniversitaire*. Et au cas où il y aurait une ambiguïté concernant les « milieux » auxquels je fais référence, précisons que j'entends par là les *milieux professionnels* que nos apprenants souhaitent intégrer. Ceci est critique car si notre offre formative n'est pas en cohérence avec cela, elle ne sera pas en cohérence avec les priorités des apprenants. C'est-à-dire qu'elle ne sera pas au service de nos apprenants désireux de « vendre » leurs savoirs, leurs savoir-faire et leurs autres acquis pour intégrer le marché de l'emploi, que ce soit à l'international ou non. Pour cette raison même, elle ne sera pas non plus à la hauteur des attentes du monde professionnel. Enfin, elle n'ira pas dans le sens de l'« approche actionnelle » prônée par les rédacteurs du CECRL et ne sera pas en phase avec les objectifs de l'EEES<sup>3</sup>. Or, dans le monde de la didactique des langues étrangères, il y a une approche qui est spécifiquement conçue à cette fin et c'est bien l'EMILE. Pour illustrer le bien-fondé de ce constat, je commenterai le tableau dans la Figure 1 ci-après.

---

3. A ce propos, voir, Claire Bourguignon (2007, *Les langues Modernes*), « Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action », <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865>.

Figure 1 : BICS et CALP



Comme le contenu de ce tableau est bien connu par ceux d'entre nous qui sont familiers avec la théorisation dans le domaine de la « *Second Language Acquisition* », je me limite à une présentation et commentaire très sommaires. Il est tiré des travaux du Prof. Jim Cummings de l'Université de Toronto et sert à distinguer entre les compétences linguistique et communicative nécessaires pour poursuivre et réussir une formation universitaire, ce qui devient évident dès lors que l'on définit ce que signifient les deux termes de « BICS » et « CALP », respectivement en haut et en bas de ce tableau.

*Grosso modo* « BICS », acronyme de « *Basic Interpersonal Communication Skills* », est la concomitante linguistique des susmentionnées « LOTS », c'est-à-dire qu'elle couvre tous les usages de la parole pour la réalisation des tâches communicatives et pragmatiques relativement simples. Pour cette raison, elle est rapidement et facilement maîtrisée (dans l'espace de deux ans environ). En revanche, la « CALP », acronyme de « *Cognitive Academic Language Proficiency* », est plus longue à acquérir car elle rassemble tous les usages de la parole qui sont essentiels pour la pratique des « HOTS », c'est-à-dire la capacité de se servir de la langue pour des opérations « métacognitives » relativement sophistiquées comme, par exemple, la manipulation

des données abstraites ou purement conceptuelles en sachant les comparer, contraster, distinguer, rapprocher, classifier en taxonomies, évaluer, analyser ou conjuguer pour induire des principes ou synthétiser des systèmes de deuxième ordre, et plus généralement la capacité d'extrapoler, problématiser, critiquer, créer, théoriser, générer des hypothèses, etc.

Or, une préparation à l'usage efficace, productif et optimal de la langue pour ce genre de métacognition, si importante à toute formation universitaire, est précisément ce que l'EMILE offre à l'apprenant. Pourquoi ? Parce qu'avec l'approche EMILE on apprend une Matière dite Non-Linguistique qui est impossible à assimiler, maîtriser, exploiter ou mobiliser sans CALP, et ce que ce soit dans sa langue maternelle ou dans une seule ou plusieurs langues étrangères cibles. Il faut bien insister sur ce point et sur ses bienfaits pour nos apprenants. Les langues étrangères « enseignées » dans le supérieur sont de peu d'utilité pour les apprenants si ces derniers ne sont pas formés pour les utiliser non pas seulement pour les BICS, mais aussi pour la CALP. En tout cas, cela est vrai pour les candidats à la diplomation visant un « bon emploi » car pour cela ils auront besoin de la langue cible pour être opérationnels dans des contextes professionnels où une aisance dans la L2 est requise pour la réalisation de tâches complexes.

Donc, comme l'EMILE sert à ceci, comme il est un apprentissage d'une L2 ou une Ln pour être « productif » dans des contextes professionnels où nos apprenants seront obligés à être « opérationnels », il est tout indiqué pour une formation universitaire qui se veut « compétitive ». Et comme il offre une formation pareille, il se prête à une promotion intelligente, adaptée et utile du plurilinguisme à l'université. Et ceci n'est pas le seul avantage de l'enseignement des langues se basant sur l'EMILE.

## Les autres avantages de l'approche EMILE

Par exemple, il y a le fait qu'une formation basée sur l'EMILE est davantage motivante pour les acquisitionnistes universitaires, ce que des collègues bien placés pour le savoir n'ont cessé de nous rappeler<sup>4</sup>. En outre, nécessitant une concertation entre collègues situés

---

4. Cf. DOYLE, HOOD & MARSH 2011 : 5 & Anne PÉCHOU, « Aider à comprendre une conférence. Le cas du droit des contrats pour étayer la motivation », *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXIV N°2 | 2005, 99-111 : « Enseigner dans le supérieur à un public de spécialistes permet d'envisager une nouvelle dimension. Après plusieurs années de pratique, je vois que la motivation pour apprendre est accrue si le contenu du cours

de part et d'autre des barrières entre des départements disciplinaires d'ordinaire séparés, elle se prête à des économies d'échelle en termes organisationnels et pédagogiques – et de ce fait, à terme, en termes financiers. Mais ici, je veux faire la lumière sur une autre conséquence positive de l'adoption de cette approche. Plus précisément je souhaite parler des « effets multiplicateurs » positifs que l'EMILE promet à ceux et celles qui déclinent cette approche dans leurs tentatives d'enseigner les langues étrangères.

Qu'est-ce qu'un « effet multiplicateur » ? Pour les besoins de la présente étude il suffit de dire que c'est un gain qui est *plus, autre et autrement plus valorisant* que la simple somme des gains du côté de la maîtrise de la matière additionnés à la somme des gains du côté de la maîtrise des compétences langagières et communicatives. Or, l'« effet multiplicateur » qui m'intéresse plus que tout autre est celui qui prétend qu'apprendre une Matière dite Non-Linguistique (MdNL) dans une L2 non seulement ne limite pas la maîtrise de la MdNL dans sa L1 mais au contraire la facilite – sous réserve, bien entendu, que les conditions facilitant son accomplissement soient réunies.

Pour comprendre le bien-fondé de cette revendication quelque peu surprenante, je fais appel aux études – tant théoriques qu'empiriques – traitant de deux hypothèses établies, encore une fois, par Cummins et que l'on identifie habituellement comme « l'hypothèse du double seuil de compétence bilingue » et « l'hypothèse de l'interdépendance développemental » entre L1 et L2 ou Ln (CUMMINS 1979 ; CUMMINS 2000 ; BAKER 2006 : 169ff.).

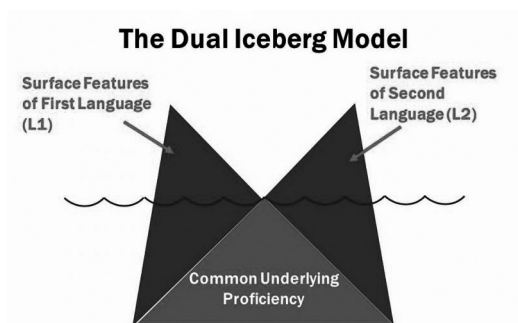
La validité de ces deux hypothèses repose sur l'idée que toute manifestation extérieure, empirique et quantifiable de la maîtrise d'une (ou de plusieurs) langue(s) dépend d'une « compétence commune sous-jacente » (*Common Underlying Competence*) dont la Figure 2 ci-après est une illustration graphique<sup>5</sup>.

---

de langue s'approche de la matière étudiée. Les efforts déployés par le linguiste pour aborder un domaine qui n'est pas le sien sont payants. Ils renforcent la crédibilité de l'enseignement des langues en montrant qu'il fait partie intégrante de la formation. L'expérience d'étudier en L2 des documents du domaine de spécialité accroît la confiance de l'étudiant et le prépare efficacement à participer à des discussions ou à des formations en L2 dans son domaine de spécialité, contribuant ainsi à élargir le champ de sa formation ». Pour un avis plus nuancé, cf. MÉMET 2003.

5. Pour plus d'information à ce sujet, cf. CUMMINS 2000 *passim* & BAKER 2006 : 169.

Figure 2  
La « compétence commune sous-jacente en L1 et Ln »<sup>6</sup>



Le sens à donner à cette illustration se résume à ceci : la mobilisation chez un apprenant de cette « *Common Underlying Competence* » pour le développement des HOTS dans une langue – admettons sa L1 – facilite le développement des HOTS dans sa L2 ou sa Ln. Comme le dit Cummins (2000: 39), “*Conceptual knowledge developed in one language helps to make input in the other language comprehensible*”. Ainsi, si un apprenant francophone étudiant les sciences économiques sait ce que veut dire « le marché obligatoire secondaire », et sait se servir à bon escient de ce concept dans sa L1 dans des contextes réels, tout ce qu’il lui faut pour être opérationnel dans l’usage de ce concept dans sa L2 c’est d’apprendre le label correspondant ainsi que les éléments de la syntaxe et de la discursivité appropriés pour son utilisation dans cette même langue.

Et cette transversalité bilingue et/ou plurilingue va également dans l’autre sens. C’est-à-dire que tout comme la maîtrise des HOTS dans sa L1 contribue à faciliter la maîtrise du même genre de HOTS dans sa L2, tout progrès que l’apprenant aura fait dans la maîtrise de ces mêmes HOTS dans sa L2 sera transféré à sa L1 dans le cas où cette dernière a été moins sollicitée que sa L2 pour atteindre le progrès visé.

Et voici le comble : non seulement l’assimilation des MdNLs et le développement des HOTS ne sont pas freinés par le fait que leurs apprentissages se fassent dans une langue étrangère, mais les apprenants formés de cette façon connaîtront une amélioration de leurs pouvoirs métacognitifs dépassant ce que peuvent espérer leurs pairs qui apprennent la même MdNL dans leur seule L1. Là-dessus

6. Nous remercions les Graphistes du British Council Digital Services de nous avoir accordé l’aimable autorisation de reproduire cette image.

les études sont, sinon unanimes<sup>7</sup>, du moins largement concordantes. C'est presque comme si ne pas suivre une formation dans une MdNL à travers une L2 priverait l'apprenant de l'occasion d'optimiser ses facultés cognitives et ce sans risque pour ce qui reste l'essentiel, soit l'assimilation de la matière<sup>8</sup>.

Bien sûr, l'on ne peut prétendre que tout ce qu'il faut pour parvenir à un tel « effet multiplicateur » est de mettre les apprenants à sa charge dans des cours de langues EMILE et le tour est joué. Encore faut-il que les apprenants continuent à apprendre les matières enseignées dans leurs L1 respectives. Le cas échéant, on a affaire à une offre formative « submersive » peu propice à un plurilinguisme « additif » et qui risquerait même de promouvoir ce que l'on appelle parfois le « semilinguisme » et le « plurilinguisme soustractif »<sup>9</sup>. Et bien entendu, l'espoir de parvenir à ce genre d'effet multiplicateur positif serait vain si les apprenants concernés souffraient de handicaps psychologiques ou physiques qui les empêcheraient de maîtriser les HOTS dans quelque langue que ce soit. En revanche, si ce genre de souci n'existe pas, on pourrait dire que ne pas mettre ses apprenants dans des cours se basant sur l'approche EMILE reviendrait à les priver de la possibilité de s'offrir une formation optimale – tant du côté de l'apprentissage des langues, que du côté de l'apprentissage

7. Cf. BAKER 2006 : 183-4 pour les dissidents et leurs arguments, à notre sens, peu convaincants. Voir aussi NOCUS, FLORIN, GUIMARD & VERNAUDON, 2007 : 471 sq. BOURNOT-TRITES & TELLOWITZ : 21 sq.

8. Cf. VAN DE CRAEN, *infra*. Par souci de clarté nous choisissons de ne pas faire état ici d'un point non moins essentiel que l'apprentissage de la MdNL, c'est-à-dire l'assimilation et maîtrise de la langue étrangère cible *pour elle-même*. A ce sujet, il suffit de noter que même si la pratique de l'EMILE ne pose pas d'obstacle sur le plan des « macrostructures » linguistiques en L2, comme par exemple la compréhension « globale », force est néanmoins de reconnaître que la maîtrise des « microstructures » linguistiques en L2 chez l'apprenant suivant une formation EMILE connaîtra sans doute le même sort que les apprenants suivant un apprentissage de la L2 par le biais d'approches autres que l'EMILE. C'est-à-dire qu'en règle générale les microstructures linguistiques resteront toujours un défi pour l'apprenant quelle que soit la méthode adoptée – ainsi qu'en témoignent, *inter alia*, MANTEROLA & ALMGREN (2015 : 9-10) sur la maîtrise de l'ergatif basque par des apprenants hispanophones ou les études sur la bi-littératie dans BIALYSTOK, LUK & KWAN 2005: 51sq.

9. Même si l'on ne saurait point approuver leurs critiques ouvertement idéologiques sur ce qui compte comme semilinguisme, MACSWAN 2000 & HINNENKAMP 2005 : 57sq. nous en offrent tout de même une bonne définition.

des MdNLs, et enfin du côté du développement des HOTS et de la métacognition.

Un dernier avantage intrinsèque à l'usage de cette approche devient évident dès lors que l'on considère les conséquences induites par le choix de ne pas l'utiliser.

## **Que se passerait-il si nous n'adoptions pas l'approche EMILE ?**

Posons-nous une question simple : que ferions-nous si nous ne faisons pas en sorte que l'enseignement-apprentissage des langues étrangères soit en cohérence avec le souci principal des apprenants que nous devons accompagner ? Autrement dit, que ferions-nous si nous n'adoptions pas l'approche EMILE dans nos pratiques didactiques au niveau universitaire ?

La réponse est évidente : nous aiderions nos apprenants à maîtriser une autre langue. Très bien, mais à quelle fin ? Pour le plaisir ? Pour l'enrichissement personnel ? Pour la découverte d'autres cultures ? Sans doute, et encore une fois, c'est très bien, voire essentiel. Chaque didacticien sait – ou devrait savoir – ce que les sociolinguistes, de Michael Bakhtine à Shaeda Isani en passant par Dell Hymes, Michael Byram et Jean-Claude Beacco n'ont de cesse à nous rappeler, à savoir que lorsque l'on s'affaire à accompagner ses apprenants dans l'assimilation des langues étrangères, ce n'est point une option pour nous de faire l'économie d'un traitement approfondi de la dimension socio-culturelle de la langue, de sa variation idiomatique et de ses emplois idiolectaux divers et variés. De plus, nous savons tous l'importance du « ludique » et tout simplement du plaisir dans l'apprentissage des langues. Que tout cela soit critique, personne n'en disconvientrait. Mais croire que c'est une option pour nous de nous satisfaire *que* de cela, et de ce fait négliger de munir nos apprenants d'outils linguistiques et communicatifs aptes à les aider à bien préparer leur vie post-universitaire, serait un très mauvais calcul. Nous voyons au moins trois raisons à cela.

D'abord, l'université, nous l'avons dit, n'est pas le seul endroit où nos apprenants peuvent apprendre, entretenir ou parfaire leur maîtrise des langues étrangères. De plus, force est de reconnaître que dans le marché de l'offre formative en langues, les études à l'Université sont très peu « compétitives ». Enfin, si l'on veut simplement apprendre une langue étrangère pour l'enrichissement personnel ou pour la découverte de cultures étrangères ou comme loisir, des études universitaires ne sauraient jamais se substituer à une immersion dans un

milieu endolingue, c'est-à-dire à un déplacement dans un pays où la langue étrangère cible est pratiquée dans des conditions authentiques et où, donc, son apprentissage est facilitée par la nécessité de la maîtriser bien et rapidement.

En revanche, si un séjour linguistique à l'étranger aide à cela, une telle initiative n'est aucunement une garantie que par cela même vous vous êtes muni de moyens linguistiques et communicatifs qui vous aident à être opérationnel dans un contexte professionnel et donc recruté sur le marché de l'emploi dans le domaine que vous voulez intégrer. Pourquoi ? Parce que dans ce cas-ci vous ne maîtriserez que les BICS car vous n'auriez pas appris la CALP qui est essentielle pour être opérationnel dans notre « *knowledge economy* ». C'est pourquoi l'apprentissage des langues qui se pratique à l'université vous est bien plus adapté, du moins si l'offre formative est conçue et administrée de sorte à parvenir à cette finalité – par exemple en ayant recours à l'approche EMILE. Donc encore une fois, c'est un très mauvais calcul que de concurrencer l'offre formative extra-universitaire sur les plans où nous n'avons pas de plus-value à offrir.

Pour conclure notre tentative de donner une réponse raisonnée à la question posée dans notre titre, passons en revue quelques objections fréquemment soulevées à l'égard de cette approche plurielle.

## **L'EMILE serait-il le corollaire didactique d'une idéologie « ultralibérale » ?**

La première objection a trait à l'idée que l'EMILE serait en quelque sorte le corollaire didactique d'une idéologie « ultralibérale ». La logique à l'œuvre dans ce souci est la suivante : si l'EMILE favorise l'« insertion professionnelle », donc la promesse de « retombées économiques » pour l'apprenant, l'introduire à l'université revient à rendre l'apprentissage des langues étrangères « une marchandise » et les praticiens qui s'y adonnent des acteurs dans un modèle didactique ultralibéral. Or, cette reproche est irrecevable puisque, même si l'EMILE peut mieux que d'autres approches « outiller » l'apprenant pour l'usage des langues étrangères qui lui seront essentielles pour sa carrière postuniversitaire, cela ne signifie pas qu'il ne sert « que » pour cela. D'ailleurs tous ses défenseurs n'ont de cesse d'insister sur la nécessité de préparer les apprenants pour les défis du « savoir être » et de l'« interculturalité » dans la L2 ou Ln cible<sup>10</sup>. Et ce n'est pas tout, car par-delà toute la question de savoir qui a raison ou tort dans le

10. Cf. RÄSÄNEN 2011 : 156 & COYLE, HOOD & MARSH, 2011 : 5 & *passim*.

combat qui oppose les défenseurs du libéralisme et ceux qui les stigmatisent, il y a une réalité permanente, à savoir que la communauté qui confie à l'université l'éducation des générations futures est en droit d'attendre d'elle certains gages. En tête de ces gages est la garantie que les apprenants concernés bénéficieront d'une éducation qui soit en cohérence avec les occupations, rôles et responsabilités qu'ils auront à assurer à titre de citoyen, de personnes morales et aussi d'acteurs économiques. C'était le cas chez Platon, chez Rousseau, chez von Humbolt et chez tous ceux qui ont réfléchi sur l'éducation. Ainsi, stigmatiser cette dernière attente en en faisant une sorte d'apologie pour qui sait quelle idéologie serait absurde – même si, bien entendu, la vigilance s'impose.

### **L'EMILE favorise-t-il le « tout-anglais » au détriment du plurilinguisme ?**

Une deuxième hantise fréquemment exprimée à l'égard de l'EMILE à l'université est que son adoption favorise le « tout-anglais » et défavorise donc le plurilinguisme. Cette hantise est devenue particulièrement vive en France à la suite de l'adoption de la « loi relative à l'Enseignement supérieur et la recherche du 9 juillet 2013 », plus connue aujourd'hui sous le nom de « la loi Fioraso ». Une fois de plus il y a une logique forte qui justifie cette hantise : si une *lingua franca* facilite la mobilité transfrontalière et que la langue anglaise est tout indiquée pour jouer ce rôle, on peut se passer de l'apprentissage d'autres langues, ce qui nuirait, nécessairement, au plurilinguisme.

Or, n'en déplaise aux défenseurs de la loi Toubon et aux redoutables Gaulois comme Jacques Attali, Claude Hagège, Michaël Oustinoff et d'autres futurs immortels, cette objection est absurde. Vouloir « protéger » le plurilinguisme en élaborant une espèce de ligne Maginot linguistique contre le déferlement de la langue anglaise ne marchera pas. Pire, s'amuser à construire un cordon sanitaire autour des langues exposées desservirait l'ensemble des parties prenantes à commencer par les apprenants, puis l'université, puis l'éducation, puis le monde professionnel, puis nous-mêmes en notre qualité d'éducateurs. Il ferait même boomerang contre le plurilinguisme. Car décrier la domination de l'anglais comme « langue véhiculaire » n'est pas une défense du plurilinguisme, c'est un aveu d'échec pour ceux qui prétendent le promouvoir.

## **En adoptant l'EMILE, la programmation de la didactique des langues étrangères sera-t-elle décidée par les praticiens de la matière disciplinaire ?**

Une autre crainte concernant l'adoption de l'EMILE puise ses racines dans l'idée que la programmation de la didactique des langues étrangères sera fatalement décidée par les praticiens de la matière disciplinaire. La réponse à cette question est à la fois oui et non. Oui, parce que l'EMILE est une approche *collaborative* ou, en anglais, « *dual focused* ». C'est-à-dire que son contenu et les modalités de son administration sont co-décidés par des professionnels de part et d'autre de la frontière séparant les enseignants de la matière disciplinaire et les didacticiens de la L2. Forcément une partie des décisions à prendre reviendrait donc aux spécialistes de la MdNL. Mais en ce qui concerne le reste, notre expertise est indispensable. En effet, on ne saurait jamais nous remplacer ou nous « donner des ordres » sur certaines tâches, comme par exemple, la didactique des faits de langues, aider les apprenants à peaufiner leurs compétences communicatives, initiation à la culture de la L2 et, plus généralement, une sensibilisation quant à la dimension socioculturelle de la langue et de son usage. Pour une éducation universitaire tout cela est critique. Ainsi co-programmer ou co-gérer le contenu et les modalités des cours EMILE n'impliquent ni démission, ni compromis sur les responsabilités qui reviennent aux didacticiens de la L2 ou Ln. Car, si les praticiens de la matière « pilotent » en ce qui concerne le contenu des cours et son adéquation par rapport aux « savoirs » et « savoir-faire » à acquérir, seuls les didacticiens de la L2 sont capables de piloter lorsqu'il s'agit des compétences linguistiques, communicatives et interculturelles qui sont essentielles pour exploiter les savoirs acquis.

## **L'EMILE ne handicaperait-il pas les apprenants en L2 moins bien préparés ?**

Pour répondre à cette question il faut avoir à l'esprit l'idée que le but n'est pas d'imposer un modèle unique et de contraindre tout le monde à progresser d'un bloc à marche forcée vers des résultats peu réalistes voire chimériques pour une partie significative des apprenants concernés. Le but est tout autre. Il est de ne priver *personne* – y compris les apprenants les moins bien lotis – de la possibilité de bénéficier d'un accompagnement optimal dans leurs tentatives de se munir de ce qu'il leur faut pour faire face au monde extra-universitaire.

Donc, si on constate d'entrée de jeu que certains apprenants ne sont pas à un niveau qui leur permet de bénéficier de la sorte, il faut prendre des mesures adéquates. Quelles mesures ? Il faut prévoir un dispositif formatif palliatif, par exemple en créant une sorte de « sas de remise à niveau personnalisé », dispositif qui peut très bien être géré par des « centres de ressources en langue ». Mais en aucun cas ce dispositif doit être « parallèle ». Il doit être intégré et complémentaire par rapport au système mis à la disposition des apprenants qui n'ont pas besoin de sas de remise à niveau. Cela permettrait aux apprenants déficitaires sur tel ou tel aspect de la maîtrise de la L2 de pallier leurs lacunes pour qu'ils puissent, dès la première occasion, intégrer des formations pleinement en prise avec leurs projets et en même temps cette même offre doit être en mesure de répondre aux attentes et besoins des étudiants qui sont déjà prêts à bénéficier d'un enseignement basé sur l'EMILE.

Ce qui précède n'épuise pas, bien entendu, les objections ou réticences qu'il conviendrait d'adresser pour rassurer les collègues qui doutent encore de l'utilité et des bienfaits de l'approche EMILE. Encore faudrait-il parer à certaines confusions malencontreuses. Notamment celle qui confond l'EMILE avec ce que l'on appelle « *Teaching Academic Content in English* » (TACE) et puis sur la base de cette confusion prétendre que l'enseignement d'une MdNL dans une L2 handicaperait l'apprentissage de la matière (cf. par exemple Truchot 2010). Ceci serait un souci légitime si on ne s'occupait pas de l'apprentissage de la L2 « véhiculaire » pour les apprenants n'ayant pas un niveau adéquat. Mais, justement, l'EMILE, *lorsqu'il est pratiqué à bon escient*, ne néglige pas de trouver des solutions pour ce genre de blocage *si, quand et parce que* ceci s'avère nécessaire. Ainsi, dans la mesure où le « TACE » ne prévoit pas la nécessité de palier à cette source de « résistance cognitive », une distinction entre celui-ci et l'EMILE s'impose.

Donc tout en reconnaissant, encore une fois, que notre étude reste incomplète, résumons néanmoins les arguments qui ont été présentés dans les pages précédentes pour plaider en faveur de l'adoption de l'EMILE à l'université française.

## Récapitulation

En guise de dialogue avec des collègues encore sceptiques quant à l'utilité et aux bienfaits de l'approche EMILE, nous avons présenté un certain nombre d'arguments à vocation à les rassurer. Après avoir

catalogué les facteurs qui nous mettent en demeure d'adopter des méthodes nous permettant de générer une offre formative « compétitive », nous avons insisté sur le fait que la didactique du plurilinguisme à l'université se devait d'être pleinement en cohérence avec le plus grand souci de nos futurs diplômés. C'est-à-dire qu'il faut tout faire pour munir nos apprenants des outils linguistiques et communicatifs qui leurs seront indispensables pour être « opérationnels » dans les milieux professionnels auxquels ils se destinent. Or, l'EMILE, nous l'avons vu, est spécifiquement adapté à cela dans le sens que l'apprenant universitaire est formé à l'emploi de la L2 pour son usage dans le domaine où elle est la « langue de travail ».

Après cela nous avons traité des « effets multiplicateurs positifs » entraînés par l'adoption de l'EMILE. Ainsi, nous avons signalé le fait que la maîtrise de la MdNL dans la L1 d'un apprenant universitaire est supérieure quand la matière concernée est en partie apprise dans une L2 et ce parce qu'une telle approche contribue à améliorer les fonctions « métacognitives » de l'apprenant.

Ensuite, nous avons évoqué les conséquences négatives induites par le choix de ne pas mobiliser cette approche et nous avons vu que rien ne nous sépare des autres acteurs dans le marché de l'offre formative en langue si ce n'est notre manque de « compétitivité ». En revanche, en adoptant l'EMILE comme approche didactique nous, didacticiens universitaires, offrons un apprentissage des langues étrangères qu'aucun autre acteur est mieux placé que nous à assurer, soit une préparation pour l'usage des langues étrangères pour des tâches professionnelles. Enfin, nous avons tenté d'exonérer l'EMILE des accusations les plus fréquemment prononcées à son égard en démontrant que cette approche (a) n'est pas le corollaire didactique d'une idéologie « libérale », (b) ne favorise pas « le tout anglais » et (c) ne pose pas d'obstacle pour l'assimilation de la MdNL. Fort de ces constats et arguments, nous nous considérons donc comme étant en droit d'affirmer qu'en effet, l'approche EMILE a toute sa place dans l'apprentissage des langues à l'université française.

## Bibliographie

- BAKER, C. (2006): "Cognitive theories of bilingualism and the curriculum". *Foundations of bilingual education and bilingualism*. (4th ed.) Clevedon (UK): Multilingual Matters: 166-186.
- BAKHTINE, Mikhail (1986): "The Problem of Speech Genres". *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.

- BEACCO, Jean-Claude (2000) : *Les dimensions culturelles des enseignements de langue : des mots aux discours*. Paris : Hachette FLE.
- BIALYSTOK, Ellen, LUK, Gigi & KWAN, Ernest (2005): "Bilingualism, Biliteracy, and Learning to Read: Interactions Among Languages and Writing Systems". *Scientific Studies of Reading*, 9.1: 43-61.
- BOURNOT-TRITES, M. & TELLOWITZ, U. (2002): "Report of Current Research on the Effects of Second Language Learning on First Language Literacy Skills". Halifax: Atlantic Provinces Educational Foundation.
- BYRAM, M., & RISAGER, K. (1999) : *Languages Teachers, Politics and Cultures*. Philadelphia: Multilingual Matters.
- COYLE, Do, HOOD, Philip & MARSH, David (2011): *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- CUMMINS, J. (2008) : "Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in Bilingual Education". *Encyclopedia of Language and Education*, (2nd ed.), Vol. 5: *Bilingual Education*. Eds. J. Cummins and N. H. Hornberger. Boston, MA: Springer Science.
- CUMMINS, J. (2000) : *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon (UK): *Multilingual Matters*.
- HINNENKAMP, Volker (2005): "Semilingualism, Double Monolingualism and Blurred Genres: On (Not) Speaking a Legitimate Language". *Journal of Social Science Education*, 4.1: 57-90.
- HYMES, Dell (1989): *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- ISANI, Shaeda (2016): "Ethnography as a Research-Support Discipline in ESP Teaching, learning and research in the French Academic Context". *ASp la revue du GERAS*, 66: 27-39.
- MACSWAN, Jeff (2000): "The Threshold Hypothesis, Semilingualism, and Other Contributions to a Deficit View of Linguistic Minorities". *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 22.1: 3-45.
- MÉMET, Monique (2003) : « 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.
- MONERTOLA, Ibon & ALMGREN, Margareta (2015) : « Quelques traits du développement du basque L2 en contexte de revitalisation de la langue à travers l'immersion scolaire ». *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 37.1 : 1-17.
- NOCUS, Isabelle, FLORIN, Agnès, GUIMARD, Philippe & VERNAUDON, Jacques (2007) : « Effets d'un enseignement en langue

- kanak sur les compétences oral/écrit en français au cycle 2 en Nouvelle-Calédonie ». *Bulletin de psychologie*, 5.491 : 471-488.
- RÄSÄNEN, Anne (2011) : "International Classrooms, Disciplinary Cultures and Communication Conventions". *Quality Assurance Review for Higher Education*. Bucharest: ARACIS 3.2: 155-161.
- THOMAS, W. P. & COLLIER, V. P. (2004): "The astounding effectiveness of dual language education for all". *NABE Journal of Research and Practice*, 2.1 : 1-20.
- TRUCHOT, Claude (2010) : « L'enseignement supérieur en anglais véhiculaire : la qualité en question ». <http://www.diploweb.com/L-enseignement-superieur-en.html>

# Intercompréhension intégrée : spécificités, bénéfices et défis

Mariana Fonseca  
ELCF, Université de Genève

## Résumé

Notre article s'intéresse à une nouvelle approche plurilingue appelée *intercompréhension intégrée*. Dans un premier temps, nous la situons dans le cadre de la didactique du plurilinguisme et montrerons, en particulier, ses intersections avec deux de ses démarches : l'intercompréhension, d'une part, et l'enseignement bilingue, de l'autre. Ensuite, nous présenterons un outil didactique d'intercompréhension intégrée, le manuel *Euromania*, et montrerons comment la notion d'alternance codique y est traitée.

L'analyse d'une séquence d'interaction en classe viendra éclairer les notions théoriques abordées et nous permettra d'illustrer les bénéfices cognitifs des dispositifs didactiques d'intercompréhension intégrée. Nous verrons que ceux-ci sont à mettre en relation avec le basculement, dans les interactions, de l'*in-ter-compréhension* des langues à la *compréhension* des savoirs. Notre réflexion s'achèvera par quelques considérations sur les notions de *contact* et d'*alternance* des langues et des disciplines.

## Abstract

This article focuses on a new plurilingual approach referred to as *Integrated Intercomprehension*. It begins by situating this approach within the framework of the didactics of plurilingualism and looks at the way it interacts with two approaches: *intercomprehension*, on the one hand, and *bilingual education*, on the other. It then presents a didactic tool for Integrated Intercomprehension, the *Euromania* manual, and shows how the notion of "code-switching" is addressed. Through the analysis of a sequence of class verbal exchanges, it sheds light on the theoretical notions presented and illustrates the cognitive benefits of Integrated Intercomprehension. Then the case is made that these outcomes are due to the switching over from the *in-ter-comprehension* of languages to the *comprehension* of knowledge. To conclude, the concepts of *contact* and *alternation* of languages and so-called non-linguistic knowledge are discussed.

## De la didactique du plurilinguisme à l'intercompréhension intégrée

Notre contribution s'intéressera à une approche didactique émergente dénommée intercompréhension intégrée et essaiera de montrer, à travers l'analyse d'une interaction en classe, ses bénéfices pour une construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires. Nous commencerons par situer l'intercompréhension intégrée parmi d'autres approches plurilingues et finirons notre réflexion par quelques considérations sur les notions de *contact* et d'*alternance*, deux ingrédients fondamentaux de la didactique du plurilinguisme.

Selon nous, l'intercompréhension intégrée devrait être envisagée à l'intérieur du paradigme de la didactique du plurilinguisme (voir Gajo 2011 et 2013). Cette notion, parue en aire francophone dans les années 90, fonctionne aujourd'hui comme un terme parapluie<sup>1</sup> pour se référer à différentes approches qui didactisent, à des degrés variés, le contact de langues. Gajo (2013) en recense cinq : la pédagogie interculturelle, l'éveil aux langues, la didactique intégrée, l'intercompréhension et l'enseignement bilingue. L'auteur suit la distinction mise en avant par Beacco & Byram (2003) et propose d'organiser ces approches en deux grandes catégories, selon leur objectif vis-à-vis du plurilinguisme. Ainsi, les deux premières, étant davantage axées sur la sensibilisation à la diversité linguistique et culturelle, favoriseraient une *éducation au plurilinguisme*, tandis que les trois autres, se focalisant sur la construction de compétences en différentes langues, promouvraient une *formation plurilingue*.

Parmi ces démarches, et comme sa dénomination le suggère, l'intercompréhension intégrée mobilise particulièrement des outils de deux approches appartenant à la seconde catégorie, à savoir : l'intercompréhension et l'enseignement bilingue. Sans rentrer dans une analyse approfondie des caractéristiques de chacune d'entre elles<sup>2</sup>, essayons de déterminer quels sont leurs principaux points en commun.

D'une manière générale, nous pouvons affirmer que de l'intercompréhension, l'intercompréhension intégrée puise notamment le *présupposé de départ* et la *modalité codique*. Le premier dit qu'il est possible de comprendre – surtout à l'écrit – des langues appartenant

1. Voir aussi la notion « d'approches plurielles », Candelier 2008 et Candelier & Castellotti 2013.

2. Voir notamment Escudé & Janin 2010 et Caddéo & Jamet 2013 pour la première et Coyle, Hood & Marsh 2010, García 2009 ainsi que Gajo 2011 pour la seconde.

à la même famille que sa langue source (ou encore à une autre langue de son répertoire, à condition de bien la maîtriser). Le second prévoit que chaque locuteur puisse communiquer dans « sa » propre langue (ou dans une de « ses » langues) et comprendre « celle(s) » de l'autre, ou encore, si nous songeons à des contextes scolaires, que les élèves soient confrontés à des documents dans une langue étrangère, mais que le travail en classe soit fait dans la langue d'enseignement.

De l'enseignement bilingue, c'est l'*orientation disciplinaire* qui a été retenue, selon une définition *a minima* qui l'envisage en tant que « l'enseignement complet ou partiel d'une ou de plusieurs disciplines [dites non linguistiques (DdNL)] dans une langue seconde d'enseignement (L2) » (Gajo 2011 :56) ainsi qu'un *point de vue original* sur cette démarche qui considère l'intégration des langues et des disciplines comme sa plus grande spécificité. La notion d'intégration des savoirs réinterroge la séparation classique des paradigmes linguistiques et disciplinaires. Elle se base notamment sur l'idée que l'*opacité* des L2 devrait stimuler un travail conjoint entre langue et discipline, travail qui permettrait de mieux appréhender la *densité* des savoirs.

Les notions d'*opacité* et de *densité* doivent être comprises en lien avec deux grandes fonctions du discours qui sont celles de *remédiation*, d'une part, et de *médiation*, de l'autre. Alors que la première fait référence aux liens entre le discours et les moyens linguistiques qu'il mobilise pour communiquer (*remédier* pouvant être compris comme *réparer* ou alors comme *reformuler, re-médier*), la seconde renvoie aux objets de connaissance structurés (« médiatisés ») *dans* et *par* le discours. Dans le cadre d'un travail disciplinaire en L2, la non disponibilité de certains outils linguistiques stimule une réflexion sur les savoirs portés par la langue « opaque ». C'est dans ce sens que l'*opacité* de la langue devient une chance pour un travail sur la *densité* des savoirs (pour une présentation détaillée de ces notions voir Gajo 2006, 2007 ainsi que Gajo & Berthoud 2008).

Remarquons, par ailleurs, que si la centralité de la notion « d'intégration » pour l'enseignement bilingue est déjà suggérée par les acronymes anglophone CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) et francophone EMILE (*Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère*), elle a été peu problématisée dans la recherche et encore moins dans les pratiques didactiques<sup>3</sup>.

---

3. Certains travaux suisses font néanmoins figure d'exception, comme, par exemple, Gajo 2011, Gajo & Berthoud 2008, 2013 ainsi que Steffen 2012.

Si nous essayons désormais de définir l'objectif de l'intercompréhension intégrée à partir des éléments que nous venons de présenter, nous pouvons affirmer que sa particularité consiste dans l'appui sur l'intercompréhension écrite de plusieurs langues de la même famille pour bâtir des savoirs non exclusivement *interlinguistiques*. En d'autres termes, la capacité à comprendre des langues parentes devrait servir d'*input* pour un travail qui irait au-delà de la comparaison inter-langues et permettrait d'aborder *autrement* les savoirs portés par ces langues<sup>4</sup>.

Au fond de cette affirmation se trouve le présupposé de départ de notre travail (voir Fonseca 2013 et Fonseca & Gajo 2014) selon lequel le statut particulier dans lequel se présentent les langues mobilisées par la tâche d'intercompréhension intégrée – à mi-chemin entre la *transparence* souvent attribuée à la langue d'enseignement<sup>5</sup> et l'*opacité* à laquelle sont généralement réduites les langues étrangères – fonctionnerait comme une source de stimulation pour les apprentissages<sup>6</sup>. C'est dans ce sens que l'on pourrait postuler que l'*intercompréhension* (des langues) devrait permettre une meilleure compréhension (de la matière étudiée). Autrement dit, le *contact* entre langues, d'une part, et entre langue(s) et discipline(s), de l'autre, favoriserait une construction plus intégrée des savoirs.

---

4. Escudé (2013) résume le fonctionnement de l'intercompréhension intégrée comme suit : « c'est par les langues que l'on apprend les connaissances, les compétences et les comportements des programmes scolaires ; ces langues sont elles-mêmes intégrées entre elles. L'intégration est le maître mot de cette méthodologie d'apprentissage et la didactisation des contacts (entre langues ; entre langues et contenu disciplinaire) en est la clef » (Escudé 2013 :43).

5. Nous parlerons de langue d'enseignement plutôt que de langue de scolarisation, car cette première notion a l'avantage d'embrasser les classes monolingues et bilingues, pour lesquelles la langue de l'institution ne correspond pas toujours à la langue d'instruction.

6. Dans une discussion avec Machteld Meullemans lors de la Journée d'étude dont cet ouvrage témoigne, la notion de « translucidité » a émergé pour qualifier cette position intermédiaire, cet espace de tension entre *transparence* et *opacité*, dans lequel se présentent les langues en intercompréhension intégrée. Cette notion demeure tout à fait empirique, néanmoins elle nous semble intéressante dans la mesure où elle apporte une nuance à la signification de « transparent » : « un corps translucide laisse passer la lumière mais ne laisse pas reconnaître (« paraître ») nettement les formes » (Rey & Rey-Debove 2004 : 3894).

## Le manuel *Euromania* et l'alternance codique

L'émergence de l'intercompréhension intégrée dans le paysage didactique européen est intrinsèquement liée au manuel scolaire *Euromania* (Escudé 2008). Adressé à des élèves de 8 à 11 ans, *Euromania* propose un travail sur plusieurs champs disciplinaires (mathématiques, histoire, sciences et technologie) en mettant en contact 7 langues romanes (catalan, espagnol, français, italien, occitan, portugais et roumain). Le manuel se présente sous la forme de fichiers disciplinaires (dans un total de 20 documents) centrés sur le développement d'une ou de deux notions liées à la matière en question (première partie) ainsi que sur deux points de langue (seconde partie). A l'intérieur de chaque cahier, et en particulier dans les pages dédiées à la construction des savoirs disciplinaires, on observe une alternance entre différentes langues et types de documents (schémas, images légendées, textes à trous, questions accompagnées d'images, etc.)<sup>7</sup>.

Afin d'accomplir les tâches proposées et bâtir progressivement les notions étudiées, les élèves doivent reformuler le contenu de ces documents dans la langue d'enseignement. En d'autres mots, ils devront s'appuyer sur l'intercompréhension écrite des documents pour produire un discours oral en langue d'enseignement (reformulation de la consigne puis réalisation de l'activité). Dans ce parcours, le passage d'une langue à une autre, d'un type de discours (écrit) à un autre (oral), voire d'un document à un autre, aiderait à mettre en évidence des *incompréhensions*, souvent manifestées en tant que problèmes d'*in-ter*-compréhension qui, dans le cours des interactions, finiraient par s'avérer pertinents, voire centraux, pour la compréhension des notions disciplinaires étudiées. On observe ainsi qu'*Euromania* travaille l'alternance selon deux dimensions principales. Il y a, d'une part, une alternance de langues d'un document à un autre et, d'autre part, une alternance de langues entre les activités de compréhension écrite (qui se font en L2) et celles de production orale (qui ont lieu en L1).

Ce type d'alternance opéré sous forme de séquences successives a été décrit par Duverger (2007 et 2009) en termes d'*alternance*

---

7. Le lecteur peut avoir un aperçu du manuel *Euromania* à travers la consultation de son premier module « Le mystère du « mormoloc' » disponible en ligne à l'adresse : <http://www.euro-mania.eu>. Pour une analyse détaillée d'*Euromania*, voir notamment Escudé 2013 et 2010 ; Fonseca 2013 ainsi que Gajo 2010.

*séquentielle* ou de *méso-alternance*<sup>8</sup>. Gajo *et al.* (2015 : 30) définissent la *méso-alternance* comme « un changement de langue, dans les interactions didactiques, entre deux séquences consécutives (Gajo 2007) associées à une activité discursive, une tâche didactique (définition, résumé, exemplification, etc.) ou à une étape de l'élaboration conceptuelle des savoirs disciplinaires ». Remarquons encore que la notion de *méso-alternance* correspond à certaines acceptions du concept émergent de *Translanguaging* (voir García & Wei 2014), notion à manipuler avec une certaine prudence au vu de son caractère polysémique.

Sans rentrer dans les détails des différents types de *code-switching*, observons que la *méso-alternance* proposée dans *Euromania* ouvre des possibilités intéressantes pour les classes monolingues et bilingues. Alors que pour les premières elle les éveille à la diversité linguistique et leur montre que les savoirs peuvent être construits dans une autre langue que celle de l'école, pour les secondes elle les invite à repenser leur rapport aux langues et notamment à la complémentarité des langues pour la construction des savoirs. Sur cet aspect, malgré les avancées de la recherche sur l'enseignement bilingue (voir, entre autres, Gajo *et al.* 2013 et Gajo & Berthoud 2008) on observe que celui-ci est encore trop souvent associé au système de *macro-alternance* (la répartition des langues est programmée en avance dans les *curricula*) qui proscriit le recours en classe à une autre langue (*micro-alternance*) que celle prévue en amont. Or, interdire le recours à d'autres langues en classe ne semble ni naturel (et ce d'autant plus lorsqu'il s'agit de classes bilingues) ni profitable d'un point de vue didactique. Comme nous le montrerons plus loin, des dispositifs de *méso-alternance* favoriseraient un mode d'interaction plurilingue (*micro-alternances*) qui s'avérerait bénéfique pour les apprentissages.

---

8. « Cette mésoalternance, composée d'une suite de séquences monolingues plus ou moins longues et qui peut prendre par conséquent différentes configurations, a pour objet d'enrichir les contenus, de croiser les documents en différentes langues, de varier les entrées méthodologiques. En stimulant les comportements de concentration, de curiosité, d'attention, de mémorisation, de flexibilité cognitive en général, cette mésoalternance peut permettre de faciliter les constructions conceptuelles disciplinaires, et ceci, semble-t-il, quelle que soit la discipline concernée. » (Duverger 2009 : 99).

## De la théorie à la pratique : qu'observe-t-on en classe ?

Si des outils didactiques comme *Euromania* sont tout à fait séduisants d'un point de vue théorique, qu'en est-il dans les faits ? Comment les enseignants et les élèves travaillent-ils effectivement avec ce manuel ? Est-il réellement possible de construire des savoirs disciplinaires à partir de l'intercompréhension de plusieurs langues et, si oui, comment s'effectue le passage *in-ter*-compréhension – compréhension dans les interactions en classe ?

C'est dans l'objectif de répondre à ces questions que nous nous sommes rendue (entre fin 2012 et début 2014) dans deux terrains européens particulièrement concernés par l'utilisation d'*Euromania* : le terrain catalan, d'une part, et le terrain occitan, de l'autre. En nous basant sur une approche qualitative (et en nous référant à des outils théorico-méthodologiques empruntés à l'analyse conversationnelle, à l'analyse du discours et aux théories du bi-plurilinguisme), nous avons enregistré, transcrit et ensuite analysé un grand nombre de séquences didactiques réalisées à partir de la partie disciplinaire d'*Euromania*.

Analysées du point de vue de l'orientation donnée aux reformulations en classe, nous avons observé deux tendances majeures dans les séquences recueillies : l'orientation linguistique, d'un côté, et l'orientation disciplinaire, de l'autre. La première montre que la « frontière » *inter*compréhension – *inter*compréhension intégrée n'est pas toujours franchie, ce qui revient à dire que le travail sur les langues est traité en classe comme étant séparé, voire « étranger » au travail sur la discipline. La conséquence d'un tel positionnement consiste en une inversion didactique : la comparaison interlinguistique finit par prendre le pas sur le travail notionnel. La seconde montre, au contraire, que la frontière qui séparerait langues et disciplines est en réalité artificielle et donc perméable. Autrement dit, il est tout à fait possible de travailler des contenus disciplinaires à partir de documents écrits dans différentes langues (romanes, en l'occurrence). Cependant, le franchissement du passage « langue(s) – discipline » ne mène pas toujours plus loin dans le travail sur ces paradigmes, ce qui veut dire que le « détour » par d'autres langues ne constitue pas toujours un atout pour la construction des savoirs.

Dans le cadre de notre recherche, derrière cette métaphore de la « frontière » se trouve en réalité un continuum de séquences interactionnelles selon l'orientation donnée aux reformulations L2-L1 (plus ou moins proches de la *clarification* et donc d'un travail linguistique ou de la *conceptualisation*, c'est-à-dire, d'une réflexion disciplinaire).

Plutôt que de décrire les caractéristiques de chacune des tendances documentées dans notre typologie (ce qui dépasserait largement le cadre de notre article), nous allons nous concentrer sur un type de séquence en particulier, les « séquences d'expansion ». En nous basant sur un extrait d'interaction en classe, nous détaillerons ses différents mouvements et montrerons comment s'y effectue le basculement « *in-ter*-compréhension – compréhension ».

## Les « séquences d'expansion » : de l'*in-ter*-compréhension à la compréhension


La séquence qui suit a été enregistrée dans une classe *Calandreta*, classe occitane en immersion, comprenant des élèves de 9 à 11 ans. Le champ disciplinaire abordé était celui de la « technologie » et le document sur lequel travaillait la classe était consacré à la pile de Volta (voir image ci-dessous). Nous reproduisons ici-bas la séquence en question en occitan et en proposons ensuite une analyse détaillée<sup>9</sup>.

9. L'éventuelle incompréhension de certaines parties de la séquence sera éclairée par notre analyse.


Conventions de transcription :

E	enseignant
N, A, An, etc.	abréviation des prénoms des élèves
?	élève non identifié
Els	plusieurs élèves
. . . . .	pauses courtes non chronométrées, chaque « . » indiquant la durée estimée de la pause
2' », 3' », etc.	pauses chronométrées indiquées en secondes
<ajouta>	production originale (concerne normalement des mots occitans prononcés à la française)
/	intonation montante
[ ]	chevauchement
=	enchaînement rapide entre deux tours de parole
-	interruption
:	allongement syllabique
XXX	passages inaudibles, chaque X correspondant, normalement, à une syllabe
<i>italique</i>	indique l'occurrence de <i>code-switching</i>
(?)	transcription incertaine
(( <i>bas</i> ))	commentaires du transcripteur
(...)	parties omises

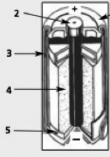
**DOCUMENT 5**



Alessandro Volta  
Fisico italiano.  
Inventò la pila  
elettrica nell'anno  
milleottocento.



Pila elettrica di Volta



Pila moderna

**Legenda**

1. Cassa metallica
2. Coperchio metallico
3. Separatore
4. Pasta chimica che avvolge la barra di carbonio
5. Rivestimento di zinco

Che cosa vogliono dire i segni □ e □, nello schema della pila? Sai che vuol dire la V che sta nella pila del documento 2? Sai che è in onore del fisico Alessandro Volta?

Source : Escudé, Pierre (dir.), *J'apprends par les langues : Manuel européen EURO-MANIA*, Toulouse, Centre National de Documentation Pédagogique, 2008 , module 15, p. 3.

1E vos vau fau escotar las explicacions sus aquelas pilas (...) é/ vos vau fau escotar tot çò que i a a costat del\ (1'') del retrait de l'òmè\

((les élèves écoutent l'audio du document 5 qu'ils ont sous les yeux : Alessandro Volta Fisico italiano. Invento la pila elletrica nell'anno milleottocento))

2E alavetz qué nos dison\ traduccion\ as soscat ((prénom de N))/  
3N òc/

4E ah bon\ be ((prénom de N))\

5N alessandro volta es son nom/

6E é/ oc es son nom\ [vai-s-i\ contunha\

7N [fisico italiano/ euh es qualqu'un que fa de la fisica/ e qu'es italian/

8E òc/

9N e: inventa la pila electrical/ . e aprèp sai pas ((bas))

10E ah/ qui pòt ajudar ((prénom de N))/ inventet la pila electrical ((prénom de A))/

11A a l'an: al euh:\ al euh:\ a/

12? a l'annada

13A l'annada euh eu: mila: dos . cents/

14? ah ((bruits))

15E mila dos cents/ mila dos cents/ sètz totis d'accòrdi/

16Els òc

17E l'annada mil dos cents\

18Els òc\

19E qué i a que te fa pensar a mila/ e que te fa pensar a dos cents\

20A çò que me fa pensar a mila es milleo/ milleo e oto- ottocento

21? atocenta=

22P = yo soi ((lève le bras))

23E òc

24P mila . mila centanta\ mila.mila XX ((essaie de prononcer le mot opaque)) i'a i'a ochento/

25E e a e

26P qui me fa pensar a ocho e ocho vol dire huit (?)= ((bas))

27Es =i a pas ochento= ((en regardant Pi))

28E =i a pas ochento mas i a otto ditz e [otto li fa pensar a ocho. ocho es/

- 29? [i a *ottocento* ( ? )  
 30 P oi es *oito* ((en regardant la dernière page du fichier, page huit, où ce chiffre est décliné dans les six langues du manuel))  
 31E òc/ eh eh gaitatz / al mitat *ot- oito* i a *ocho vuit uèit huit\ otto* es l'abans-darrèr= ((en pointant la dernière page du manuel où le chiffre huit est décliné en six langues))  
 32N [=ah/  
 33E [e vòl dire *uèit* . alavetz mila/=  
 34An = ((lève la main)) uèit cents  
 35E mila uèit cents\ euh: sabetz qu'en mila dos cents aver lo retrait de qualqu'un dessenhât coma aquò ((rires)) es pas l'estil de l'edad mejana é/ sètz d'accòrdi\  
 36Els òc\  
 37E doncas *inventól* fisician italian/ euh: qu'inventèt la pila electrica en mil uèit cents:\ (1") es vièlh o pas vièlh aquò/  
 38? es vièlh  
 39? pas tròp  
 40E quant de temps que la pila electrica existis alavetz/  
 41Els euh  
 42E qualqu'un/ calcul (?)  
 43Els euh:  
 44E ((*prénom de I*))/  
 45I dos cent dotze ans/  
 46E dos cent/ DOTZE ans/ es fôrça/  
 47? òc  
 48? non pas tròp  
 49? es pas fôrça  
 50E sus nòstra frisa es eu/ un pauc euh pas tròp luènh é/  
 51? XXX  
 52? mille huit cents XXX  
 53E bon/ doncas vesètz que/ sabètz la primièra primièra . vesètz cossí era la primièra pila de volta aquí/ [la primièra pila electrica era doncas a la fin de la frisa\ è/  
 54 ? [XX  
 55Els òc  
 56E l'utilizacion de l'electricitat es recenta/  
 57? òc  
 58I ? eu:/ plan  
 59N es de mila uèit cents\ a pus près\  
 60E e ben a pus près òc\ mila uèit cents\ bon/ nos va caler arrearar aquí:/ per uèi

Cette séquence s'ouvre suite à l'écoute du document sonore qui oralisait en « langue cible » le contenu de la légende de l'image de Volta. Comme nous pouvons l'observer, cette activité donne lieu, dans un premier temps, à un travail de reformulation incité par

l'enseignant qui en 2 hétéro-sélectionne<sup>10</sup> un élève pour clarifier le sens de l'énoncé en question. Comme nous pouvons l'observer en 5 (« alessandro volta es son nom/ ») et en 7 (« [físico italiano/ euh es qualqu'un que fa de la física/ e qu'es italian/ ») ainsi que dans la première partie de 9 (« e: inventa la pila electrica/ [...] »), l'élève N accomplit la tâche avec une certaine aisance, en « décortiquant » le texte : chaque noyau sémantique est ainsi reformulé à partir du verbe être, ce qui résulte dans un changement de temps du passé au présent.

Ces mouvements initiaux, centrés sur la *re-médiation* (autrement dit sur le passage de l'italien à l'occitan), ouvriront sur une phase plus longue de *remédiation* suite à un problème de compréhension émergé dans la seconde partie du tour 9 (« e après sai pas »). Cependant, comme nous le verrons, l'incompréhension du syntagme « nell'anno », au lieu de compliquer la résolution de la tâche, contribuera à son approfondissement et elle constitue ainsi l'élément fondateur de cette *séquence d'expansion*.

Ainsi, dans l'objectif de continuer à avancer dans la clarification du sens, l'enseignant invite la classe à poursuivre la tâche (« ah/ qui pòt ajudar ((prénom de N))/ inventet la pila electrica ((prénom de A))/ » ; tour 10). Remarquons que dans la seconde partie de son énoncé, E reprend le dernier élément de la reformulation de N et rectifie son temps verbal (du présent « inventa » au passé « inventet »). Le guidage de l'enseignant dans la résolution de la tâche et la transformation qu'il opère d'un problème individuel en collectif constitue la deuxième étape de ce type de séquence, étape qui se manifestera à chaque émergence d'un nouvel élément considéré comme opaque.

Si l'élève désigné arrive à avancer dans la reformulation malgré une certaine hésitation (« a l'an: al euh:\ al euh:\ a/ » ; tour 11), il n'arrive pas pour autant à reconstituer de façon exacte le chiffre qui accompagne le syntagme éclairé. L'incertitude vis-à-vis du chiffre proposé se lit aussi bien dans les hésitations de son énoncé que dans son intonation montante : « l'annada euh eu: mila: dos . cents/ » (tour 13). Encore une fois, au lieu d'hétéro-réparer cette réponse erronée, l'enseignant réengagera toute la classe dans la réflexion (« mila dos cents/ mila dos cents/ sètz totis d'accòrdi/ » ; tour 15), en suggérant implicitement que le chiffre proposé n'est pas correct (« l'annada mil

10. L'hétéro-sélection est le mécanisme privilégié de la gestion des tours de parole en classe. Dans ce contexte, contrairement à ce qui se passe dans la conversation ordinaire, l'enseignant centralise les demandes de parole en « hétéro-sélectionnant » l'interlocuteur (ici l'élève) à qui il souhaite attribuer la parole. L'hétéro-sélection passe souvent par l'énonciation du nom de l'élève ou par un geste.

dos cents\ » ; tour 17). Ce procédé s'avérant inefficace, E incitera A à expliciter son raisonnement, en procédant à une stratégie couramment utilisée dans les méthodes intercompréhensives, dénommée *think aloud* (Bonvino 2011). On passe ainsi à la troisième phase de ce type de séquence, caractérisée par des négociations autour de l'unité problématique.

La question posée par l'enseignant (« qué i a que te fa pensar a mila/ e que te fa pensar a dos cents\ » ; tour 19), bien qu'adressée à A, mobilisera à nouveau l'ensemble de la classe. Rapidement et par comparaison interlinguistique, l'élève P réussit à identifier dans « *otto-cento* » son équivalent espagnol (« [...] i'a i'a *ochento* » ; tour 24) qu'il décompose à son tour et arrive ainsi à rapprocher du chiffre français « huit » (« qui me fa pensar a *ocho* e *ocho* vol dire *huit* » ; tour 26).

Cette déduction rapide n'est pas comprise par tous les élèves (« i a pas *ochento* » ; tour 27), ce qui mène l'enseignant à reprendre le raisonnement de P, en montrant la ressemblance entre les chiffres « *otto* » et « *ocho* » et en invitant la classe à trouver l'équivalent de ce dernier (« i a pas *ochento* mas i a *otto* ditz e [*otto* li fa pensar a *ocho*. *ocho* es/ » ; tour 28).

P rebondit aussitôt sur cette question et il est intéressant de remarquer qu'au lieu de fournir le chiffre occitan « *uèit* », qui serait la réponse la plus immédiate, cet élève propose son équivalent portugais « *oito* » (tour 30). En réalité, au lieu de se cantonner au seul document étudié, l'apprenant s'est approprié l'utilisation du fichier et a trouvé un indice dans sa dernière page – la huitième – qui, comme toutes les pages d'*Euromania*, propose en toutes lettres les numéros de page déclinés dans toutes les langues du manuel. Sa façon de procéder nous dévoile que la notion de *continuum linguistique*, qui postule que de proche en proche les différentes variétés linguistiques sont intercompréhensibles, a été saisie par cet élève.

Sa stratégie ayant été explicitée par l'enseignant à l'ensemble de la classe (« eh gaitatz / al mitat *ot- oito* i a *ocho* *vuit* *uèit* *huit*\ *otto* es l'abans-darrèr » ; « [e vòl dire *uèit* » ; tours 31 et 33), il est désormais aisé d'identifier le chiffre recherché, ce qui est fait de façon collaborative par E et l'élève A (« E : alavetz mila/= » « An : *uèit* cents » ; tours 33 et 34). Le processus d'intercompréhension étant arrivé à son terme avec la résolution du problème linguistique (quatrième phase des *séquences d'expansion*), l'enseignant aurait pu poursuivre la tâche initiale qui, avant cette « parenthèse », portait sur la compréhension d'un document sur la pile électrique.

Cependant, il profitera de ce détour pour formuler une série de remarques qui, dans l'espace de quelques instants, rendront les savoirs

mobilisés par cette tâche pertinents pour différents champs disciplinaires. Ceci montre que les enjeux de cette activité vont bien au-delà du domaine circonscrit par la matière de la « technologie » (on passe donc à la cinquième phase de ce type de séquence).

Ainsi, en 35, l'enseignant s'appuie sur l'image qui accompagne le texte pour attirer l'attention des élèves sur l'importance du co(n)texte pour l'intercompréhension (mais aussi pour la compréhension). Même si les élèves ne comprenaient pas le sens de « *ottocento* », le style iconographique de la représentation de Volta constituait déjà une piste non négligeable pour la situer dans le temps. Comme nous avons pu l'observer dans d'autres séquences, l'utilisation de documents écrits dans d'autres langues que la langue d'enseignement possède également l'avantage de rendre les élèves attentifs aux différents éléments qui structurent et/ou accompagnent les textes, éléments qui passent souvent inaperçus en L1.

Après ce commentaire, E recadre la tâche, en 37, en reformulant l'essentiel de l'énoncé initial qu'il fait précéder par la conjonction « donc » (ce qui marque une certaine rupture avec ce qui vient d'être dit). À la fin de son tour de parole, E pose une nouvelle question : maintenant, il s'agira de déterminer la portée temporelle de l'invention de la pile électrique : « *doncas inventó/ fisician italian/ euh: qu'inventè la pila electrica en mil uèit cents:\ (1") es vièlh o pas vièlh aquò/* ». Il est intéressant d'observer que la formulation choisie (« es vièlh o pas vièlh aquò/ »), faisant appel à la perception individuelle des élèves, n'aboutit pas à des réponses unanimes (« es vièlh » ; « pas tròp » ; tours 38 et 39 respectivement).

La mise en place du savoir disciplinaire demandant une précision aiguë, E reformule sa question (« quant de temps que la pila electrica existis alavetz/ » ; tour 40) et invite au calcul mathématique (tour 42). Très vite, un élève fournit la réponse attendue (« dos cent dotze ans/ »), ce qui permettra à E de relancer la question posée en 37 (« dos cent/ DOTZE ans/ es fòrça/ » ; tour 46). Malgré la détermination du chiffre exact, encore faut-il pouvoir définir si 212 ans est « beaucoup ». Si à l'échelle humaine, c'est sans doute « beaucoup », recontextualisé dans le temps historique c'est « peu ». L'indéfinition que l'on voit dans les réponses des élèves (tours 47, 48 et 49) montre la difficulté qui se cache derrière cette simple question. Celle-ci comporte en réalité un double enjeu éducatif : différencier le temps humain du temps historique et évaluer la portée temporelle d'une invention par rapport à ce dernier.

C'est donc en prenant la frise historique par échelon que l'enseignant indiquera que sa question doit être comprise dans une

temporalité plus large, par rapport à laquelle la pile électrique se place du côté du présent (« sus nòstra frisa es eu/ un pauc euh pas tròp luènh é/ » ; tour 50 ). Ce commentaire sera ratifié et précisé au tour 53 qui marque la fin de ce parcours *interdisciplinaire* : « [...] [la primiera pila electrica era doncas a la fin de la frisa\ ». Il est intéressant de noter ici l'utilisation, à nouveau, de la préposition « donc » ainsi que d'un vocabulaire plus précis (« a la fin de la frisa » au lieu de « pas tròp luènh »).

Finalement, la remarque de l'enseignant en 56 (« l'utilizacion de l'electricitat es recenta/ ») reprend le sujet étudié par le module – l'électricité – ce qui montre que l'objectif disciplinaire a été maintenu tout au long de la séquence. Observons également que la séquence se clôt par un énoncé de N, le même élève qui avait déclenché les négociations 51 tours de parole plus haut, qui complète la remarque de E en 56 en précisant la date de l'invention de la pile électrique (« es de mila uèit cents\ [...] »). Cet élève, en répétant le chiffre sur lequel il avait buté, achève ainsi le cercle vertueux engendré par l'intercompréhension intégrée.

## Retour sur les notions de *contact* et d'*alternance*

D'une manière plus générale, cette séquence nous fait réfléchir sur la notion de *contact* – entre langues, entre langues et disciplines – et sur celle d'*alternance* – de langues, de phases plus dédiées à un travail linguistique et de phases plus centrées sur une réflexion disciplinaire – et notamment sur les liens entre ces deux phénomènes.

Didactiser le *contact* présuppose non seulement l'admettre mais également comprendre comment il s'effectue dans les interactions en classe selon l'approche plurilingue travaillée. Comme nous venons de voir, en intercompréhension intégrée, le travail n'est pas seulement *sur* plusieurs langues mais, d'une certaine façon, *en* plusieurs langues. Les modalités de d'*alternance* (*code-switching*) sont diverses et ses « matérialisations » affectent variablement le cours de l'interaction. Si l'intercompréhension intégrée se fonde sur une alternance entre compréhension et production, celle-ci n'empêche pas l'émergence d'un discours en L2<sup>11</sup>. Ainsi, dans le cas de la séquence étudiée, c'est en comparant le même chiffre en différentes langues (et donc en les énonçant dans le discours) que la classe arrive à compléter la tâche d'intercompréhension.

11. Voir Fonseca & Gajo (2013) pour une réflexion sur la notion d'alternance en intercompréhension intégrée.

Cependant, il est intéressant de noter que, dans l'extrait choisi, l'*alternance* à une phase plus centrée sur la réflexion disciplinaire, indispensable à l'intercompréhension intégrée, se fait uniquement en L1. Dans la deuxième partie de la séquence, le *contact* ne se fait pas entre les langues, mais entre les différents champs disciplinaires (histoire, mathématiques et technologie) convoqués dans la réflexion.

*Contact* et *alternance* décloisonnent le rapport aux langues et aux savoirs et contribuent à une *intégration* des langues et des disciplines. Ils sont ainsi deux ingrédients constitutifs de l'intercompréhension intégrée mais aussi, plus largement, de la didactique du plurilinguisme. Si les perspectives éducatives ouvertes par le plurilinguisme sont riches, les défis sont tout aussi importants. Parmi eux, et pour ne citer que l'intercompréhension intégrée, il semble désormais indispensable de comprendre les incidences didactiques d'un autre type de *contact*, celui qui touche aux types de documents proposés et aux langues convoquées par ces documents.

## Bibliographie

- BEACCO, Jean-Claude & BYRAM, Michael (2003) : *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.
- BONVINO, Elisabetta (dir.), *Eurom5, Lire et comprendre 5 langues romanes*. Milan : Hoepli.
- CADDÉO, Sandrine & JAMET, Marie-Christine (2013) : *L'intercompréhension : une autre approche pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- CANDELIER, Michel (2008) : « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre ». *Cahiers de l'ACEDLE*, n° 5/1, pp. 65-90.
- CANDELIER, Michel & CASTELLOTTI, Véronique (2013) : « Didactique(s) du (des) plurilinguisme(s) », in *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*. J. Simonin & S. Wharton (dir.). Lyon : ENS Editions, pp. 179-219.
- DUVERGER, Jean (2007) : « Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL ». *Tréma*, 28, pp. 81-88.
- DUVERGER, Jean (2009) : *L'enseignement en classe bilingue*. Paris : Hachette.
- COYLE, Do, HOOD, Philip & MARSH, David (2010) : *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ESCODÉ, Pierre (dir.) (2008) : *J'apprends par les langues : Manuel européen EURO-MANIA*. Toulouse : Centre National de Documentation Pédagogique.

- ESCODÉ, Pierre (2010) : « L'intercompréhension et ses compétences *euro-mania* : une première lecture de l'emploi de la méthode d'apprentissage en intercompréhension ». *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven*. Franz-Joseph Meissner et Peter Doyé (dir.). Tübingen: Narr Verlag, pp. 61-73.
- ESCODÉ, Pierre (2013) : « Intégrer les langues au cœur des apprentissages : politique, économie et didactique de l'intercompréhension ». *Passages de Paris*, n° 8, Disponible en ligne : [http://www.apebfr.org/passagesdeparis/editione2013/articles/pdf/PP8\\_Dossie3.pdf](http://www.apebfr.org/passagesdeparis/editione2013/articles/pdf/PP8_Dossie3.pdf).
- ESCODÉ, Pierre & JANIN, Pierre (2010) : *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris: Clé International.
- FONSECA, Mariana (2013) : « Intercompréhension intégrée: des potentialités d'un support didactique à la réalité de la classe », *Passages de Paris*, n° 8. Disponible en ligne: [http://www.apebfr.org/passagesdeparis/editione2013/articles/pdf/PP8\\_Dossie4.pdf](http://www.apebfr.org/passagesdeparis/editione2013/articles/pdf/PP8_Dossie4.pdf)
- FONSECA, Mariana & GAJO, Laurent (2014) : « Didactique du plurilinguisme et intercompréhension intégrée à la lumière d'*Euro-mania* ». *Revista MOARA*, n° 42, Estudios Lingüísticos, pp. 83-98.
- GAJO, Laurent (2006) : « Types de savoirs dans l'enseignement bilingue : problématicité, opacité, densité ». *Education et sociétés plurilingues*, n° 20, pp. 75-87.
- GAJO, Laurent (2007) : « Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation ». *Tréma*, n° 28, pp. 37-48.
- GAJO, Laurent & BERTHOUD, Anne-Claude (2008) : *Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire. Rapport final*. Fonds national suisse de la recherche scientifique : PRN 56.
- GAJO, Laurent (2011): « Trabajar en otra lengua para elaborar saberes en una disciplina ». *Aprender en una altra llengua*. Luci Nussbaum et Cristina Escobar (coord.). Bellaterra: Servei de publicacions de l'Universitat Autònoma de Barcelona, pp. 53-70.
- GAJO, Laurent (2012) : « Vers l'enseignement bilingue d'une langue minoritaire ou régionale : l'exemple de l'occitan ». *Actes de la Journée d'études du Centre d'Etudes francoprovençales de la Vallée d'Aoste, 17 décembre 2011*.
- GAJO, Laurent (2013) : « La enseñanza integrada, la didáctica del plurilingüismo y la enseñanza bilingüe: ¿jerarquía o alternativas? ». *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües*, Joaquim Dolz et d'Itziar Idiazabal (dir.). Bilbao: Argitaipen Zerbitzua, pp. 51-72.
- GAJO, Laurent, GROBET, Anne, SERRA, Cecilia, STEFFEN, Gabriela, MÜLLER, Gabriele & BERTHOUD, Anne-Claude (2013): "Plurilingualisms and Knowledge Construction in Higher Education".

- Language Dynamics and Management of Diversity*. Anne-Claude Berthoud, François Grin et George Lüdi (dir.). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 279-298.
- GAJO, Laurent, GROBET, Anne & STEFFEN, Gabriela (2015) : « Saisir le niveau méso-interactionnel dans l'interaction didactique ». *Bulletin VALS-ASLA*, n° 101, pp. 27-49.
- GARCÍA, Ofelia (2009): *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*. Malden/Oxford/Chichester: Wiley-Blackwell.
- GARCÍA, Ofelia & WEI, Li (2014): *Translanguaging, Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- REY, Alain & REY-DEBOVE, Josette (dir.) (2004) : *Le nouveau petit Robert*. Paris : Dictionnaires *Le Robert*.
- STEFFEN, Gabriela (2012) : *Les disciplines dans l'enseignement bilingue*. Frankfurt am Main: Peter Lang.



# Comment apprendre une langue sans l'apprendre vraiment... Plaidoyer pour l'enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère (EMILE)

Piet Van de Craen  
Vrije Universiteit Brussel

## Résumé

Depuis le milieu des années 1990 l'UE a recommandé une nouvelle approche d'apprentissage de langues... Elle se nomme EMILE (enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère). Cette approche s'étend au-delà du pur linguistique mais touche aussi au développement cognitif et cérébral. Dans cette contribution, un aperçu de ce projet d'origine européenne est présenté ainsi que quelques résultats et implications pour l'enseignement en général et en France en particulier. Après une discussion sur ce que c'est l'EMILE et les changements engendrés, nous parlons des retombées de cette approche ainsi que les questions les plus fréquentes posées concernant cette approche. Dans les dernières parties l'apprentissage implicite, un concept clé de l'EMILE est introduit, les explications des bons résultats de l'EMILE et, finalement, d'autres effets sont discutés. Nous terminons cette contribution en présentant quelques aspects frappants touchant à la didactique et l'apprentissage implicite ainsi qu'à la dyslexie, aspects découverts grâce à l'introduction de l'EMILE dans les écoles.

## Abstract

Since the 1990s, the EU has recommended a new approach to language learning, it is called *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*. Not limited to purely linguistic considerations, *CLIL* takes into account things like cognitive and cerebral development. In this contribution, insight is offered into what this EU sponsored initiative actually consists of and what its implementation entails for teaching in general, particularly in France. After a general presentation of *CLIL* and the changes it has brought about, we speak of the fall-out of this approach and address some of the questions raised by those who are unfamiliar with it. In the latter part of the article « implicit learning », a key concept for *CLIL*, is introduced. Discussed also are the reasons why *CLIL* is so successful, as are some of the other consequences presaged by its implementation.

## **EMILE, qu'est-ce que c'est ?**

Une définition simple est donnée par Coyle : « EMILE est une approche éducative dans laquelle une langue additionnelle est employée pour l'apprentissage du contenu et du langage » (Coyle *et al.* 2010 :1). Dans la pratique une partie du curriculum (normalement entre 20 et 50 %) est enseignée dans une langue cible par un autre professeur que celui qui enseigne en français. Ceci peut se produire à tous les niveaux de la maternelle jusqu'au secondaire.

Cette approche est assez simple mais elle suscite pas mal de réactions parmi ceux qui ne sont pas au courant de la philosophie derrière cet enseignement. Examinons cette philosophie tout d'abord. Dans tous les pays européens il existe un enseignement des langues étrangères. Dans certains cas à partir de l'enseignement primaire, dans d'autres à partir du secondaire. La langue la plus étudiée est l'anglais mais bien sûr d'autres langues aussi font partie du curriculum dépendant des pays concernés. Néanmoins les résultats sont les mêmes. Malgré beaucoup d'effort et d'heures dévouées à l'étude d'une ou de plusieurs langue(s) étrangère(s) avec des approches traditionnelles les résultats sont très décevants. En effet, rares sont les élèves qui sortent du secondaire avec une connaissance pratique d'une langue acquise à l'école et qui savent se débrouiller en tenant, par exemple, une petite conversation de tous les jours dans la langue cible (Survey 2012).

Comme ce résultat est très contre-productif voire inacceptable, la Commission européenne a décidé dans les années 1990 de recommander que chaque élève sortant du secondaire sache parler au moins deux langues étrangères à côté de sa première langue. Pour arriver à ce résultat ambitieux l'approche EMILE a été recommandée (cf. Livre blanc 1995, Commission 2005). Certains pays n'ont pas tardé à réagir. Un précurseur était les Pays-Bas qui, déjà en 1989, a organisé des classes bilingues. L'Allemagne a suivi, ainsi que la Belgique francophone et l'Espagne. En 2015, il n'y a plus que très peu de pays dans lesquels on ne trouve pas d'écoles EMILE dans l'enseignement officiel. Malheureusement, la France en fait partie (Bertaux 2007, Lyster & Costa 2011) hormis le cas des classes bilingues dans les sections européennes.

## **Les changements engendrés par EMILE**

Imaginons la scène suivante dans une classe de CP. Après une leçon sur l'addition, un(e) autre professeur entre en classe et reprend la même matière mais dans une deuxième langue (L2), disons l'anglais.

Les mêmes opérations figurent au tableau et font l'objet de manipulations faites par le professeur et les élèves mais tout se passe en anglais. Le professeur parle tout le temps anglais, montre, démontre, illustre, donne des exemples et veille à ce que tout le monde comprenne le message, c'est-à-dire, ce que c'est qu'additionner. En aucun cas, il ne parle de grammaire, ni de vocabulaire, ni de conjugaison. Au début les élèves seront silencieux, ils ne savent qu'écouter, mais au bout de quelques semaines, certains commencent à répondre aux questions simples et plus tard toute la classe se met à réagir en anglais. Ceci est un bon exemple de l'apprentissage implicite qui a lieu dans les classes EMILE.

Une autre scène se passe au niveau secondaire. Après concertation, l'école décide que la biologie sera enseignée en allemand. Dans ce cas le rôle du professeur d'allemand change fondamentalement. Au lieu de suivre un manuel pour enseigner l'allemand, le professeur se met au courant du curriculum de biologie et il adapte ces cours en tenant compte du vocabulaire et des structures langagières que les élèves ont vu pendant les leçons de biologie en allemand. Pour cela une collaboration avec la/e collègue de biologie s'impose. Ce genre de collaboration constitue une plus-value certaine pour l'établissement concerné et change les attitudes des profs envers eux-mêmes. C'est pour cela qu'on parle souvent de l'aspect innovateur de l'EMILE.

Les changements engendrés par EMILE dépassent donc le cadre strict de l'apprentissage des langues et d'autres matières et se laissent aussi sentir au niveau de l'organisation des cours et du curriculum. Mais le plus surprenant, ce sont les résultats obtenus par cette approche au niveau des résultats des élèves.

## **Les retombées d'EMILE**

Au fil des années un nombre croissant et impressionnant d'articles ont paru démontrant les avantages de l'EMILE. Quelques exemples : Huybregtse (2001), Jäppinen (2005), Dalton-Puffer & Smit (2007), Lorenzo *et al.* (2010), Marsh & Wolff (2007), Van de Craen *et al.* (2007a,b,c), Zydatis (2007), Marsh *et al.* (2009), Murray (2010), Dalton-Puffer (2011) et Linares *et al.* (2012), Pérez-Cañado (2012), Van de Craen (2014), Van de Craen *et al.* (2015) et Lasagabaster & Doiz (2015). Dans tous les travaux cités on observe une connaissance pragmatique de la langue cible plus développée que dans l'enseignement traditionnel et des attitudes positives vis-à-vis des langues étudiées.

Certains chercheurs ont aussi étudié le développement cognitif chez les élèves EMILE ainsi que leur développement cérébral par rapport aux élèves issus de l'enseignement classique (cf. Jäppinen 2005, Van de Craen *et al.* 2007a,b,c, Lorenzo *et al.* 2009, et Murray 2010 et Mondt *et al.* 2011). Au niveau cognitif, on constate une meilleure maîtrise des concepts mathématiques et au niveau cérébral une différence neuronale entre les bilingues issus des écoles, les bilingues de souche et les monolingues. Il est clair que ces derniers résultats ne sont pas faciles à interpréter dans un sens didactique mais cela n'empêche pas certains chercheurs de supposer que ces élèves ont une meilleure aptitude envers l'apprentissage.

Apprendre dans une autre langue que la langue véhiculaire à l'école a énormément d'avantages d'abord au niveau de la connaissance de la langue cible, mais aussi au niveau cognitif. En plus, il n'y a aucun inconvénient ni pour les élèves, ni pour les professeurs. En somme, l'EMILE semble promettre (1) une meilleure connaissance de la langue cible par rapport à l'enseignement traditionnel des langues, (2) une meilleure connaissance de la langue maternelle, (3) une meilleure connaissance de la matière scolaire, (4) des attitudes favorables vis-à-vis de l'école et la matière ainsi qu'une bonne motivation, (5) des avantages cognitifs et (6) une meilleure aptitude vis-à-vis de l'apprentissage en général.

## Les questions les plus fréquentes sur EMILE

Malgré ces résultats convaincants il reste à répondre à quelques questions fréquemment posées. La première question est toujours : apprendre dans une autre langue, cela ne diminue-t-il pas la compétence en français ? D'autres questions concernent les élèves, exemple : que se passe-t-il avec ceux qui ne parlent ni la langue véhiculaire de l'école, ni la langue cible ? Que se passe-t-il avec des élèves qu'on qualifie de « sous-doués » pour l'apprentissage des langues ? Que se passe-t-il avec les élèves ayant certains troubles du langage, comme l'apraxie, la dyslexie ou la dyscalculie ? D'autres encore concernent les professeurs : est-ce qu'on a assez de professeurs qualifiés qui peuvent enseigner une matière dans une autre langue que leur langue maternelle, en l'occurrence le français ? Et si la réponse est non, où trouver ces professeurs qualifiés ?

En France, la réponse la plus convaincante à la question de savoir si une éducation bilingue pourrait nuire à la connaissance du français est sans doute le résultat du bac. Or, pour la troisième année consécutive, c'est un lycée bilingue qui a les meilleurs résultats au

bac<sup>1</sup>. Ceci corrobore les résultats obtenus en Belgique francophone où les résultats de français des élèves EMILE dépassent ceux des classes traditionnelles monolingues.

Les expériences au niveau de l'enseignement primaire démontrent que les élèves qui ne parlent aucune des langues de l'approche EMILE se portent aussi bien que ceux qui les parlent chez eux. Un enfant jeune absorbe très facilement une langue et atteint très vite le niveau qu'il faut pour bien suivre. Sur la remarque souvent entendue qu'il y a des enfants qui ne sont « pas doués pour les langues » on peut être clair : il n'existe aucun enfant au monde qui n'arrive pas à acquérir la langue de son environnement. Nulle part ailleurs la démystification du mythe de l'enfant « pas doué pour les langues » ne s'effondre de façon aussi convaincante que dans une classe EMILE en maternelle ou en primaire. En ce qui concerne les enfants avec des troubles du langage il n'est point de raison pour ne pas appliquer l'approche EMILE (cf. Bird *et al.* 2005, Bijleveld *et al.* 2014). Les problèmes concernant les professeurs sont plutôt d'ordre « politique » et de formation que didactique et pour preuve du bienfondé de ce constat il suffirait de prendre le cas de l'Espagne qui, il y a dix ans, était dans la même situation que la France au niveau de la maîtrise des langues étrangères par les jeunes. Aujourd'hui, en guise d'exemple, dans la région de Madrid il y a plus de 70.000 élèves dans les écoles primaires qui sont touchés par EMILE. Les professeurs viennent d'une part via des projets d'échange avec le British Council, mais d'autre part ils sont de plus en plus formés dans les académies espagnoles. Ceci implique que l'application de l'EMILE a aussi – et cela est tout à fait logique – des conséquences pour la formation des professeurs (cf. Lasagabaster & de Zarobe 2010).

## **L'apprentissage implicite**

La force de l'approche EMILE est sans doute l'apprentissage implicite. Contrairement à l'apprentissage explicite, cette forme d'apprentissage n'est pas associée aux écoles. En fait, l'apprentissage implicite fait référence à une forme d'apprentissage non structuré, non guidé, holistique et intuitif. Dans le cadre de l'EMILE on apprend une matière dans une langue donnée sans que pour autant on apprenne cette langue d'une façon explicite, puisque qu'au début il n'est aucunement question d'étude formelle de la langue, c'est-à-dire de grammaire et

---

1. Il s'agit du lycée Jeannine-Manuel (Paris XV<sup>e</sup>) voir : <http://www.linterneute.com/actualite/education/1215432-classement-lycee/>

de vocabulaire. Cette façon d'apprendre a un tout autre statut que l'apprentissage explicite (cf. Rebuschat 2015).

Une bonne définition de l'apprentissage implicite est celle de Seger : « [complex information] is [learned] without complete verbalisable knowledge of what is learned » (Seger 1994 :164). De son côté, DeKeyser (2003) examine la littérature concernant l'apprentissage implicite et il constate que bon nombre de recherches se passent dans des laboratoires de psychologie ce qui rend les résultats considérablement artificiels.

Examinons ce statut différent de l'apprentissage implicite. Reber (1993) nous fournit une liste des caractéristiques. Premièrement, l'apprentissage implicite serait plus robuste, c'est-à-dire qu'un élève retient plus dans un contexte où il a appris de façon implicite que dans une classe traditionnelle ; deuxièmement, l'on observe moins de disparité dans un groupe d'élèves lorsque le processus d'apprentissage se passe implicitement ; troisièmement, l'apprentissage implicite est très bien adapté à l'apprentissage partagé dans un groupe d'élèves. Il rajoute encore que l'apprentissage implicite est indépendant de l'âge et du QI de l'apprenant, mais ces deux aspects nous regardent moins dans le contexte de l'EMILE.

L'apprentissage implicite trouve un équivalent inattendu dans l'apprentissage de la musique. Ou bien un enfant passe un ou deux ans à apprendre le solfège avant de passer à un instrument, ce qui risque fort de le décourager, ou bien il est incité à jouer de l'instrument dès la première leçon en « imitant » son professeur de musique. La deuxième façon, appelée la méthode Suzuki, a toutes les caractéristiques de l'enseignement implicite des langues proposé par l'EMILE.

Cette connaissance implicite forme la base de la connaissance explicite acquise plus tard dans la formation. Ainsi dans une école hôtelière en Flandre, Belgique, on a pu constater un intérêt significatif pour les cours de français après avoir commencé à apprendre le français de façon implicite dans les cours de cuisine et sans que les élèves aient la moindre connaissance grammaticale. En même temps, on a vu s'améliorer leurs résultats en maths (cf. Van de Craen *et al.* 2013). On peut dire que passer de l'implicite à l'explicite constitue un puissant outil d'apprentissage. Dans les mots d'un des directeurs d'une école avec laquelle nous travaillons : « les élèves faibles deviennent plus forts et les forts restent forts » (cf. Van de Craen 2014).

## Les explications des bons résultats d'EMILE

Comment expliquer les bons résultats de l'EMILE sur tant de niveaux, c'est-à-dire au niveau de la connaissance langagière, au niveau de la cognition, et au niveau cérébral ? Il y a au moins trois explications possibles. La première relève de l'approche didactique de l'enseignement des langues, la deuxième de la façon dont nous apprenons et la troisième des idées récentes sur l'auto-organisation et l'acquisition de la parole. Examinons ces aspects un par un.

### L'approche didactique d'EMILE

Depuis plus de trente ans une révolution se répand parmi les approches d'apprentissage de langues. Traditionnellement, l'on considère que l'apprentissage d'une langue va de pair avec la connaissance de sa grammaire et de son vocabulaire. Aujourd'hui encore bon nombre de professeurs de langues et autres sont convaincus que la connaissance de la grammaire d'une langue équivaut à la connaissance de la langue en question. Si cela était le cas, il faudrait impérativement étudier la grammaire. Même chose pour le vocabulaire. Pour beaucoup parler une langue sans connaissance explicite du vocabulaire de la langue cible est impossible.

Avec la venue de l'approche communicative dans l'enseignement des langues, les esprits se sont peu à peu élargis (cf. Richards 2006). Cette approche favorise trois aspects qui sont au cœur du processus d'apprentissage et sont bien résumés dans Gatbonton & Segalowitz (Gatbonton & Segalowitz 2005). Une approche communicative doit d'abord être authentique et réellement communicative. Faire semblant ne suffit point. Le professeur utilise donc des textes authentiques dans la langue cible et parle la langue comme s'il était un locuteur natif (*native speaker*). Deuxièmement, une approche communicative est intrinsèquement répétitive, pour la bonne raison que dans les interactions quotidiennes la répétition est présente à tout moment et qu'elle constitue donc un moyen pour apprendre vite. D'autre part il n'existe point de processus d'acquisition où la répétition ne joue aucun rôle. Troisièmement, une approche communicative est fonctionnelle et pragmatique. Ceci implique que les thématiques traitées et les interactions en classes doivent se référer à la réalité de tous les jours et qu'elles doivent tirer leur signification de cette réalité.

Dans une classe EMILE on ne peut être qu'authentique et vrai parce que les activités sont vraies et authentiques. Toute activité dans l'autre langue exige la participation des élèves qui sont absorbés par l'activité et dès lors « dans le bain », c'est-à-dire dans un état

d'immersion. Ceci stimule fortement l'apprentissage et est une des raisons principales des bons résultats de l'approche EMILE partout en Europe.

### **L'approche cognitive de l'apprentissage**

Qu'est-ce que l'apprentissage ? Avec la vague des études neuroscientifiques, à partir des années 1995, la réponse à cette question est devenue plus pointue qu'auparavant. Apprendre, c'est la formation de connexions dans le cerveau et mémoriser ou se rappeler quelque chose c'est la capacité de former la ou les bonnes connexion(s) au bon moment (voir Gazzaniga *et al.* 2002). Quel genre d'apprentissage favorise la formation de ces connexions dans le cerveau ? La réponse est claire : un apprentissage qui stimule le plus possible. Un contexte d'apprentissage qui rassemble des aspects visuels, auditifs, tactiles et autres est donc plus intéressant qu'un contexte stérile où il n'y a qu'un seul aspect qui est stimulé.

Dans une classe EMILE les élèves ne se contentent pas simplement d'écouter. Ils sont invités à écouter bien sûr, mais aussi à intervenir, à réagir, à réfléchir, à manipuler et aussi à lire et à écrire, à évaluer et à critiquer. Ceci constitue un tout autre environnement d'apprentissage avec des conséquences neuroscientifiques considérables. Les activités EMILE forment donc un environnement riche et stimulant qui permet d'améliorer les performances des enfants.

C'est pourquoi les résultats des enfants EMILE dépassent ceux des autres groupes, non seulement au niveau de la compétence de la langue cible mais aussi au niveau des connaissances des autres matières notamment les mathématiques (Jäppinen 2005, Van de Craen *et al.* 2007a, 2007b, 2007c, Lorenzo *et al.* 2010).

### **Les idées sur l'auto-organisation et sur l'acquisition de la parole**

Une autre explication des bons résultats des enfants issus de l'enseignement EMILE est donnée par la recherche sur le mécanisme derrière l'origine de la parole par le chercheur français Pierre-Yves Oudeyer et son équipe (Oudeyer 2006, 2013). Comment l'origine de la parole peut-elle s'expliquer sans supposer que l'homme possède des systèmes langagiers innés comme le font Chomsky et ses disciples (Chomsky 1980, Pinker 1994) ? Oudeyer n'a pas besoin de structures innées pour expliquer l'origine du langage chez l'homme. Un petit résumé de la pensée d'Oudeyer se présente comme suit.

Si la communication est définie comme étant l'émission d'un signal par un individu qui vise à modifier l'état interne ou le comportement

d'un autre individu, alors dans ce sens les individus dans ces modèles ne communiquent pas. Il n'y a pas non plus de pression de communication qui pousserait les individus à former des répertoires de sons contrastés les uns avec les autres. Et pourtant, grâce aux propriétés d'auto-organisation du système complexe formé par le couplage neuronal entre les modalités perceptuelles et motrices dans chaque individu, et par le couplage des individus entre eux par le simple fait de les placer dans un environnement qui les fait s'entendre les uns les autres, les simulations ont montré qu'un système de vocalisations organisées apparaissait spontanément (Oudeyer 2013 :204).

L'idée d'auto-organisation est également présente dans les travaux du biologiste Gerald Edelman qui a étudié ce qui se passe dans le développement du cerveau de l'homme (cf. Edelman & Tononi 2000). Cette évolution, comme il est bien connu, est dépendante des expériences de l'environnement. Ainsi, un enfant exposé à la musique depuis qu'il est tout jeune, développera un cerveau différent d'un enfant qui n'a pas eu cette expérience. De la même manière un enfant qui, tout jeune, est exposé à une autre langue développera un cerveau différent d'un enfant monolingue. Or, ces cerveaux exposés à la musique et/ou aux langues sont considérés comme des cerveaux plus performants. Cette forme de stimulation (musique, langues) provoque dans le cerveau un échange constant et récursif de signaux qui mènent à la création massive de connections neuronales et donc à un renforcement du cerveau.

Ces idées relativement récentes sont nouvelles par rapport à la didactique en général et à la didactique des langues en particulier. Néanmoins, elles méritent de l'attention surtout quand on est témoin des bons résultats d'une approche si nouvelle qu'elle se voit encore, dans certains cercles, controversée. Mais l'introduction des aspects neuroscientifiques est aussi un effet secondaire de l'introduction d'EMILE par rapport aux élèves dans l'enseignement traditionnel. Dans la partie suivante on examinera quelques autres effets secondaires liés à l'introduction de l'EMILE.

L'explication des bons résultats se retrouve donc au niveau des facteurs ayant trait à la didactique, au développement cognitif et enfin au niveau du développement neurologique. Si ce n'était que cela on pourrait déjà parler d'une approche innovatrice mais il y a d'autres aspects à envisager encore.

## **Les effets secondaires de l'introduction d'EMILE**

En gros deux grands aspects peuvent être considérés au niveau des effets secondaires : les écoles et leur organisation d'une part et l'apprentissage même de l'autre. Commençons par les écoles.

L'introduction de l'EMILE dans les écoles en Europe a engendré bon nombre de changements à différents niveaux, changements qui n'étaient pas tous prévisibles. Dans un article fort utile, Mehisto, qui fait référence à son expérience estonienne, énumère les aspects à considérer avant que l'adoption de l'approche EMILE se soit mise en vigueur. Mis à part les conditions préliminaires (support des autorités, assez d'espace dans l'école...), il distingue six autres points de réflexion qui portent sur : les élèves, les professeurs, l'école, le curriculum, les parents et les partenaires éventuels (Mehisto 2007). Autant dire que l'introduction de l'EMILE touche à la vie scolaire d'une façon significative. Dans cette partie je me contente de résumer quelques aspects des points relevés par Mehisto en me référant à nos propres expériences avec l'EMILE.

### **Les élèves**

Une école, qu'elle soit primaire ou secondaire, peut s'attendre à une autre sorte d'élève au bout de quelques mois déjà. L'apprentissage d'une matière dans une autre langue engendre des transformations telles que la confiance en soi comme résultat d'une maîtrise croissante de cette matière. Dans la plupart des cas observés, on voit des élèves heureux qui se sentent stimulés par l'école et son environnement. Si dans certains cas le début est un peu hésitant cela ne dure pas plus que quelques semaines après quoi les nouvelles pratiques deviennent la norme. Il est vrai qu'on reporte pratiquement partout plus de fatigue au début mais cela aussi passe au bout de quelques semaines. Citons un préfet d'une école secondaire belge : les élèves faibles deviennent plus forts, tandis que les élèves forts restent forts.

### **Les professeurs**

Il est clair que pour être opérationnels les professeurs doivent se sentir capables d'enseigner dans une autre langue que le français ou la langue dans laquelle ils ont l'habitude d'enseigner. Ils doivent non seulement en maîtriser le vocabulaire, mais aussi être capables de s'expliquer clairement et se sentir à l'aise dans cette langue. Dans beaucoup de cas aussi on rapporte plus de fatigue surtout au début. Dans un environnement EMILE les professeurs sont obligés de collaborer avec leurs collègues. Aussi bien en primaire qu'en secondaire, la

situation idéale serait que les professeurs se rencontrent régulièrement pour se concerter. L'idée, bien sûr, consiste à bien suivre les élèves afin qu'ils ne se perdent pas dans la nouvelle situation dans laquelle ils se retrouvent. Il est clair aussi qu'il ne convient pas que les enseignants sceptiques, qui ne croient pas en la plus-value de l'EMILE, prennent part au projet.

### **L'école**

Une école qui décide de se lancer dans un projet EMILE est une école sur la route pour changer. C'est une école qui a créé un groupe d'accompagnement EMILE qui se rencontre régulièrement. C'est une école qui aime que ses professeurs collaborent et qui n'est pas trop conservatrice dans ses idées. C'est aussi une école bien gérée par une équipe enthousiaste, dynamique et active. Il n'existe point d'école EMILE qui ne réponde pas à ces conditions.

### **Le curriculum**

Bien sûr le curriculum est suivi tel que les autorités scolaires l'exigent. Mais le simple fait que, par exemple, une partie des mathématiques soit enseignée dans la langue cible provoque quelques réflexions sur le curriculum, en l'occurrence sur celui de la langue cible. La compétence langagière des élèves s'accroît quand ils reçoivent des cours dans l'approche EMILE. Si le professeur de la langue cible ne fait que suivre le curriculum normal prévu pour l'enseignement traditionnel, et donc non-EMILE, les élèves risquent de s'ennuyer parce qu'au bout de quelques semaines déjà ils auront un niveau plus élevé qu'auparavant. Les professeurs de langues doivent donc être prêts à accueillir un autre type d'élèves que ce dont ils ont l'habitude. Un élève EMILE est un élève différent de l'élève classique.

### **Les parents**

Comme toute école, une école EMILE doit tenir compte des parents, d'autant plus que ceux-ci ne sont parfois pas bien au courant des aspects didactiques en général et encore moins de la didactique liée à l'approche EMILE en particulier. Avant de commencer, une soirée d'information organisée par l'école pour faire connaissance avec l'approche s'impose. Il est prudent d'avertir les parents que l'EMILE n'est pas une approche miracle mais que cette approche est basée sur une recherche pointue réunissant les résultats des études menées dans des domaines aussi divers que la didactique des langues, les sciences de l'éducation et la neuroscience.

Tous ces aspects mènent à une école différente d'une école traditionnelle monolingue, une école plus consciente aussi et plus adaptée aux exigences multilingues et autres de notre société.

Au niveau de l'apprentissage les effets secondaires de l'EMILE ne sont point moins spectaculaires qu'au niveau de la réorganisation de l'école. Nous avons déjà mentionné la meilleure maîtrise de la langue cible et de la langue maternelle ainsi que des bonnes performances aux tests de mathématiques dues à l'apprentissage implicite. Néanmoins une connaissance implicite n'est pas le seul but de l'approche EMILE.

## **Ce qu'EMILE nous apprend**

L'approche EMILE jette une nouvelle lumière sur bon nombre de débats sur l'acquisition d'une langue seconde et/ou sur les activités cérébrales liées à l'apprentissage des langues. Deux questions sont abordées ici à titre d'exemple : (i) quel est le rôle de l'apprentissage explicite voire implicite dans l'apprentissage des langues ?, et (ii) quel est l'impact de l'apprentissage EMILE sur la dyslexie et le cerveau ?

### **Le rôle de l'apprentissage explicite et implicite**

A la littérature abondante qui existe à ce sujet (cf. Rebuschat 2015 pour un état de la question) l'EMILE peut contribuer d'une façon intéressante. L'apprentissage implicite aussi caractéristique qu'il soit de l'apprentissage EMILE ne suffit pas toujours pour arriver à des résultats tout à fait remarquables au niveau de la maîtrise approfondie de la langue cible. Une connaissance approfondie, qu'on peut définir comme une connaissance exacte des règles de la grammaire et de la morphologie d'une langue, est justement une des forces de l'enseignement traditionnel des langues et il n'est pas question de s'en passer avec l'approche EMILE.

Dans la littérature scientifique sur l'acquisition des langues secondes une distinction est faite entre l'apprentissage des langues axé sur la forme et l'apprentissage axé sur le sens (Doughty & Williams 1998). Cependant la recherche s'est majoritairement concentrée sur l'étude d'apprentissage des formes et, dans la plupart des cas, l'apprentissage explicite des formes est considéré comme une meilleure forme d'apprentissage que l'apprentissage axé sur le sens (pour un aperçu de cette recherche voir Ellis 2015). Mais dans cette littérature rares sont les cas où les participants ont appris la langue cible par l'approche EMILE. En tout état de cause il n'est point clair si l'apprentissage explicite présente un réel avantage par rapport à l'apprentissage implicite ou inversement (cf. Ellis 2015).

La question est importante par rapport aux activités de l'EMILE en classe, parce que l'approche fait, surtout au début, appel aux stratégies d'apprentissage implicite puisque l'accent est sur l'acquisition du sens. Les résultats de l'EMILE démontrent ainsi que cette forme d'apprentissage a ses mérites bien que dans la littérature sur l'acquisition d'une langue seconde, non par EMILE, la préférence est donnée à un apprentissage axé sur la forme.

En tout cas l'approche EMILE n'est pas forcément tenue de choisir entre les deux types d'apprentissage. Les écoles EMILE doivent simplement opter pour une approche mixte. D'abord les enfants apprennent spontanément la langue cible par le biais des activités en classe et au bout de quelques années on veille à ce que les formes soient également étudiées, comme dans une classe de langue classique sauf que ces enfants-ci ont déjà acquis une base langagière considérable de la langue cible. Ici aussi on voit le nouveau rôle du professeur de langues qui reçoit en classe un nouveau type d'apprenants, qui comprennent et parlent déjà convenablement. Ce genre d'approche donne pour ainsi dire un contrepoids aux aspects implicites acquis auparavant et assure que la connaissance explicite de la langue arrive au niveau de l'enseignement traditionnel et au-delà (cf. Lyster 2007).

Par rapport au rôle de l'apprentissage implicite ou explicite de la langue cible, l'EMILE montre d'une part l'importance de l'apprentissage implicite et d'autre part le fait qu'une vraie connaissance approfondie se construit sur la base de l'expansion de l'implicite vers l'explicite.

### **La dyslexie et l'apprentissage des langues**

Traditionnellement on déconseille aux parents d'enfants dyslexiques d'éduquer leur enfant dans deux ou plusieurs langues. Néanmoins il n'y a aucune raison de priver un enfant des avantages du plurilinguisme au motif que cela ne marcherait pas s'il souffre de dyslexie. Il y a même des contre-indications qui suggèrent que contrairement aux idées reçues, un enfant dyslexique peut tirer bénéfice d'une éducation bi- ou multilingue.

Le raisonnement qui est au cœur de cette hypothèse se laisse résumer comme suit. D'abord il faut savoir qu'il y a un lien indissociable entre la dyslexie et le fonctionnement du cerveau. Ainsi, Nicolson et son équipe démontrent que des dyslexiques atteints également de problèmes de développement moteur, profitent de faire des exercices d'équilibre parce que les stimulations du cervelet stimulent à leur tour le reste du cerveau, y compris les parties du cerveau essentielles à

l'usage de la langue avec une nette amélioration comme conséquence (Nicolson *et al.* 2001).

Un deuxième point est lié à une observation qui, à grande échelle, reste à tester mais qui est très prometteuse. Dans bon nombre d'écoles EMILE, on constate qu'il y a très peu d'élèves dyslexiques, ou en tout cas moins que ce à quoi on pourrait s'attendre ; c'est-à-dire moins que le taux normal dans les écoles en Europe qui est de 5 à 12 %<sup>2</sup>. Ceci pourrait être lié au fait que dans certains pays les enfants EMILE font l'objet d'une sélection mais il y a aussi une autre explication possible, de nature neuroscientifique.

Ainsi, il a été démontré que l'apprentissage implicite moteur stimule le cervelet de la même façon que dans la recherche de Nicolson *et al.* 2001 (voir Matsumura *et al.* 2004). Si tant est qu'il soit ainsi, les enfants d'une école EMILE sont en effet, en quelque sorte, « protégés » contre la dyslexie, puisque leur cervelet est stimulé d'emblée. Pour l'instant cette hypothèse doit être vérifiée mais on sait déjà avec certitude qu'entre la lecture et le développement multilingue, il existe des liens étroits à explorer qui touchent sans aucun doute à l'évolution et au développement de la dyslexie (Anton 2004, Lecocq *et al.* 2009, Lallier *et al.* 2016).

EMILE serait dans ce cas non pas « seulement » un moyen fort et efficace d'apprentissage des langues, et non « seulement » un outil pour améliorer les prestations cognitives des élèves mais même un moyen pour contrecarrer un des problèmes les plus mystérieux et difficiles dans l'enseignement, la dyslexie.

## EMILE et l'avenir de l'éducation

Aujourd'hui il n'est point possible d'ignorer l'approche EMILE. Dans l'éducation de la plupart des pays européens un grand nombre d'écoles appliquent ses principes dans les écoles maternelles, primaires et/ou secondaires. Les résultats démontrent la valeur de cette approche bien que, logiquement, il subsiste des problèmes au niveau de l'organisation et de la formation des enseignants. Mais, d'ores et déjà, on peut dire que l'approche EMILE a changé fondamentalement le paysage de l'éducation scolaire européenne. On ne peut qu'espérer que la France réagira et que dans un délai raisonnable un grand nombre d'écoles puissent enseigner des contenus par le biais d'une langue étrangère que ce soit l'anglais, l'allemand, l'espagnol, voire l'italien.

---

2. Chiffres de l'Association européenne pour la dyslexie – [www.eda-info.eu/dyslexia-in-europe](http://www.eda-info.eu/dyslexia-in-europe)

Pour conclure, je résume les conclusions de Genesee, un chercheur canadien, qui au bout de quarante ans de recherche dans les écoles d'immersion nous fait découvrir le top dix des caractéristiques de cet enseignement.

1. Les élèves EMILE atteignent le même niveau de maîtrise ou un niveau supérieur que leurs homologues monolingues dans leur langue maternelle.
2. Dans pratiquement tous les cas les élèves atteignent un bon niveau comparable à un *native speaker* de la langue cible.
3. L'apprentissage dans une langue cible ne nuit en rien à leurs performances dans leur langue maternelle.
4. L'approche EMILE est accessible à tous les niveaux et à tous les apprenants dans n'importe quel genre d'école, lycée, technique ou professionnel.
5. Des soi-disant élèves faibles obtiennent de meilleurs résultats que dans des classes monolingues classiques.
6. Les élèves EMILE obtiennent un niveau de maîtrise de langue supérieur à ceux issus de l'enseignement traditionnel.
7. Plus les élèves sont exposés à la langue cible plus les résultats seront satisfaisants.
8. Ce n'est pas une approche miracle mais une approche qui tient compte des dernières recherches sur l'apprentissage des langues, la recherche neuroscientifique incluse.
9. L'approche EMILE ne connaît aucune limite au niveau des langues et en théorie chaque combinaison de langues significatives fonctionne bien.
10. Les élèves EMILE développe les mêmes attitudes et appréciations pour leur première langue ou langue maternelle que ceux issus de l'enseignement classique (d'après Genesee 2007).

L'avenir de l'enseignement passe à travers l'enseignement bi- et multilingue, ceci est clair. Il est clair aussi que les jours de l'enseignement classique sont comptés et que l'enseignement devrait tirer profit des préconisations se basant sur des recherches scientifiques portant sur des expériences sur le terrain. Nos élèves ne peuvent que profiter de ces évolutions.

## Bibliographic

- ANTON, M. (2004): "Dyslexia in the immersion classroom". *ACIE (American Council on Immersion Education)*. 7.3. – [www.carla.umn.edu/immersion/acie/vol7/May2004\\_Dyslexia\\_in\\_the\\_Immersion\\_Classroom.html](http://www.carla.umn.edu/immersion/acie/vol7/May2004_Dyslexia_in_the_Immersion_Classroom.html)
- BERTAUX, P. (2007): "France". *Windows on CLIL. Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight*. Eds. A. Maljers, D. Marsh & D. Wolff. Alkmaar: European Platform for Dutch Education: 84-92.
- BIJLEVELD, H., ESTIENNE, F. & VANDER LINDEN, F., Dir. (2014) : *Multilinguisme et orthophonie. Réflexions et pratiques à l'heure de l'Europe*. Issy-les-Moulineaux: Elsevier Masson.
- BIRD, E., CLEAVE, P., TRUDEAU, N., THORDARDOTTIR, E., SUTTON, A. & THORPE, A. (2005): "The Language Abilities of Bilingual Children with Down Syndrome". *American Journal of Speech Language Pathology*. 14.3: 187-199.
- CHOMSKY, N. (1980): *Rules and Representations*. Oxford: Blackwell.
- Commission. (2005): *A New Framework Strategy for Multilingualism*. Brussels: European Commission.
- COYLE, D., HOOD, PH. & MARSH, D. (2010): *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge UP.
- DALTON-PUFFER, C. & SMIT, U., dir. (2007): *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- DEKEYSER, R. (2003): "Implicit and Explicit Learning". *The Handbook of Second Language Acquisition*. Eds. C. Doughty & M. Long. Oxford: Blackwell: 313-348.
- DOUGHTY, C. & WILLIAMS, J., dir. (1998): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge UP.
- EDELMAN, G. & TONONI, G. (2000): *Consciousness*. London: The Penguin Press/Allen Lane.
- ELLIS, R. (2015): "Form-focused Instruction and the Measurement of Implicit and Explicit L2 Knowledge". *Implicit and Explicit Learning of Languages*. Ed. P. Rebuschat. Amsterdam: Benjamins: 417-442.
- GATBONTON, E. & SEGALOWITZ, N. (2005): "Rethinking Communicative Language Teaching: a Focus on Access to Fluency". *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*. 61.3: 325-353.
- GAZZANIGA, M., IVRY, R. & MANGUM, G. (2002): *Cognitive Neuroscience. The Biology of the Mind*. New York: Norton.
- GENESE, F. (2007): "Top Ten Most Consistent Findings from Research on Foreign Language Immersion". *ACIE Newsletter*. 10.3. [www.carla.umn.edu/immersion/acie/vol10/may2007\\_research-findings.html](http://www.carla.umn.edu/immersion/acie/vol10/may2007_research-findings.html).

- HULSTIJN, J. (2003): "Incidental and Intentional Learning". *The Handbook of Second Language Acquisition*. Eds. C. Doughty & M. Long. Oxford: Blackwell: 349-381.
- HUYBREGTSE, I. (2001): *Effecten en didactiek van tweetalig voortgezet onderwijs in Nederland*. Utrecht: IVLOS.
- JÄPPINEN, A.-K. (2005): "Thinking and Content Learning of Mathematics and Science as Cognitive Development in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Teaching through a Foreign Language in Finland". *Language and Education*. 19.2: 148:169.
- LALLIER, M. J., ACHA, J. & CARREIRAS, M. (2016): "Cross-Linguistic Interactions Influence Reading Development in Bilinguals: A Comparison Between Early Balanced French-Basque and Spanish-Basque Bilingual Children". *Developmental Science*. 19.1: 76-89.
- LASAGABASTER, D. & RUIZ DE ZAROBÉ, Y. (2010): *CLIL in Spain. Implementation, Results and Teacher Training*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- LASAGABASTER, D. & DOIZ, A. (2015): "A Longitudinal Study on the Impact of CLIL on Affective Factors". *Applied Linguistics*. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/amv059>
- LECOCQ, K., KOLINSKY, R., GOETRY, V., MORAIS, J., ALEGRIA, J. & MOUSTY, P. (2009): "Reading Development in Two Alphabetic Systems Differing in Orthographic Consistency: A Longitudinal Study of French-Speaking Children Enrolled in a Dutch Immersion Program". *Psychologica Belgica*. 49.2-3: 111-156.
- LINARES, A., MORTON, T. & WHITAKER, R. (2012): *The Roles of Languages in CLIL*. Cambridge: Cambridge UP.
- Livre blanc (1995): *Enseigner et apprendre: vers la société cognitive*. Bruxelles: Commission européenne.
- LORENZO, F., CASAL, S. & MOORE, P. (2010): "The Effects of Content and Language Integrated Learning in European Education: Key Findings from the Andalusian Bilingual Sections Evaluation Project". *Applied Linguistics*. 31.3: 418-442.
- LYSTER, R. (2007): *Learning and Teaching Languages through Content. A Counterbalanced Approach*. Amsterdam: John Benjamins.
- LYSTER, R. & COSTA, J. (2011): "Revitalization of Regional Languages in France through Immersion" *Canadian issues/Thèmes canadiens*. Association d'études canadiennes: 55-58.
- MARSH, D. & WOLFF, D., dir. (2007): *Diverse Contexts – Converging Goals. CLIL in Europe*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- MARSH, D., BAETENS BEARDSMORE, H., DE BOT, K., MEHISTO, P., WOLFF, D. & HILL, R. (2009): *Study on the Contribution of Multilingualism to Creativity*. Deux volumes: Compendium Part One and Final Report. Brussels ([www.europublic.com](http://www.europublic.com)).

- MATSUMURA, M., SADATO, N., KOCHIYAMA, T., NAKAMURAB, S., NAITO, E., MATSUNAMI, K. & KAWAS, R. (2004): "Role of the Cerebellum in Implicit Motor Skill Learning: a PET Study". *Brain Research Bulletin*. 63: 471-483.
- MEHISTO, P. (2007): "What a School Needs to Consider Before Launching a CLIL Programme: The Estonian Experience". *Diverse Contexts – Diverse Goals. CLIL in Europe*. Eds. D. Marsh & D. Wolff. Frankfurt am Main: Lang: 61-77.
- MONDT, K., STRUYS, E., VAN DEN NOORT, M., BALLÉRIAUX, D., METENS, T., PAQUIER, PH., VAN DE CRAEN, P., BOSCH, P. & DENOLIN, V. (2011): "Neural Differences in Bilingual Children's Arithmetic Processing Depending on Language of Instruction". *Mind, Brain and Education*. 5.2: 79-88.
- MURRAY, D. (2010). "Irish-Medium Language Immersion Programs. Effects on Mathematics Education". *Journal of Mathematics Education at Teachers College*. 1: 28-32.
- NICOLSON, R., FAWCETT, A. & DEAN, P. (2001): "Developmental Dyslexia: The Cerebellar Deficit Hypothesis". *Trends in Neurosciences*. 24.9: 508-511.
- OUDEYER, P.-Y. (2006): *Self-Organization in the Evolution of Speech*. Oxford: Oxford UP.
- OUDEYER, P.-Y. (2013): *Aux sources de la parole*. Paris: Odile Jacob.
- PÉREZ-CAÑADO, M. (2012): "CLIL Research in Europe: Past, Present and Future". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 15.3: 315-341.
- PINKER, S. (1994): *The Language Instinct*. New York, NY: Harper.
- REBER, A. (1993): *Implicit Learning and Tacit Knowledge: An Essay on the Cognitive Unconscious*. Oxford: Oxford UP.
- REBUSCHAT, P. Dir. (2015): *Implicit and Explicit Learning of Languages*. Amsterdam: Benjamins.
- RICHARDS, J. (2006): *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge UP.
- SEGER, C. (1994): "Implicit learning". *Psychological Bulletin*. 115.2: 163-196.
- Survey (2012): *First European Survey on Language Competences. Final Report*. Luxembourg Publications Office of the European Union.
- VAN DE CRAEN, P., LOCHTMAN, K., CEULEERS, E., MONDT, K. & ALLAIN, L. (2007a): "An Interdisciplinary Approach to CLIL Learning in Primary Schools in Brussels". *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse*. Eds. C. Dalton-Puffer & U. Smit. Frankfurt am Main: Peter Lang: 253-274.
- VAN DE CRAEN, P., CEULEERS, E. & MONDT, K. (2007b): "Cognitive Development and Bilingualism in Primary Schools: Teaching Maths in a CLIL Environment". *Diverse Contexts – Converging Goals. CLIL in Europe*. Eds. D. Marsh & D. Wolff. Frankfurt am Main: Peter Lang: 185-200.

- VAN DE CRAEN, P., MONDT, K., ALLAIN, L. & GAO, Y. (2007c): "Why and How CLIL Works. An Outline for a CLIL Theory". *Vienna English Working Papers*. 16.3 : 70-78.
- VAN DE CRAEN, P. (2014) : « Le défi du multilinguisme dans l'enseignement: enjeux, solutions et résultats ». *Multilinguisme et orthopophonie. Réflexions et pratiques à l'heure de l'Europe*. Eds. H.A. Bijleveld, F. Estienne & F. Vander Linden. Issy-les-Moulineaux: Elsevier Masson : 41-57.
- VAN DE CRAEN, P., JORET, M.-E. & SURMONT, J. (2015) : « Emile dans tous ses états. Pourquoi l'enseignement multilingue est un enseignement meilleur. Le rôle de l'apprentissage implicite ». *Agir dans la diversité des langues. Mélanges en honneur d'Anne-Claude Berthoud*. Eds. X. Gradoux, J. Jacquin & G. Merminod. Bruxelles: De Boeck : 237-250.
- ZYDATISS, W. (2007): *Deutsch-Englische Züge in Berlin (DEZIBEL). Eine Evaluation des bilingualen Sachfachunterrichts an Gymnasien*. Frankfurt-an-Main: Peter Lang.



# L'impact de l'EMILE sur la capacité d'intercompréhension opérationnelle par la mise à profit de la littératie pratique

Felicia Constantin  
Université d'Oradea

## Résumé

La littératie pratique, composante centrale de l'alphabétisation unilingue et plurilingue, permet aux élèves et aux adultes d'accéder à un système d'indices graphophonétiques, sémantiques, pragmatiques et syntaxiques qui sont à la base de la compréhension des textes. Une étude empirique réalisée sur des étudiants économistes soumis pour la première fois à un exercice d'intercompréhension révèle des différences notables entre le niveau de compréhension des sujets qui font leurs études en roumain langue maternelle et celui des apprenants qui font les mêmes études en anglais dans un dispositif de type EMILE. Les étudiants en contexte EMILE, plus sensibles au potentiel de développement plurilingue caché dans les langues non étudiées, ont obtenu des performances supérieures dans leurs productions, grâce à une habileté supérieure de mettre au profit le système d'indices. La recherche a révélé une attitude plus courageuse et plus créative, un comportement qui tend à dépasser la pratique de découverte dans la zone de confort représentée par la langue maîtrisée. L'EMILE et l'intercompréhension, des approches plurielles qui se nourrissent mutuellement en quelque sorte, se télescopent car les deux dispositifs ont des retombées sur la compétence de littératie pratique.

## Abstract

“Practical literacy”, a central component of unilingual and plurilingual literacy, enables students and adults to access a system of graphophonetic, semantic, pragmatic and syntactic “indices” that underlie the comprehension of texts. An empirical study of economic sciences students subjected for the first time to an Intercomprehension exercise reveals significant differences between the levels of understanding in students who learned content exclusively through their Romanian mother tongue and those of learners studying the same content in English in a CLIL type class. Students in CLIL type classes, more sensitive to the potential for multilingual development concealed in non-studied languages, performed better in their classroom productivity, thanks to superior skill in using the above mentioned system of indices. The study has also revealed that CLIL type classes produce learners who are more audacious and creative in their endeavours and do not confine themselves to the limiting heuristic practices characteristic of learners who operate within the comfort zone furnished by the mastered language. CLIL and Intercomprehension, multi-faceted approaches that feed on each other in some way, telescope because the two devices have an impact on practical literacy competence.

## Préambule

Quand on dit *alphabétisation*, on pense en premier lieu aux pays du tiers monde, dépourvus des moyens et ressources à même de fournir aux citoyens illettrés, jeunes ou âgés, les bases d'un apprentissage minimal. Et lorsque l'alphabétisation de base est assurée, on affirme que l'analphabète de demain est celui qui ne maîtrise pas l'ordinateur. Cependant, même là où les apprenants savent lire, écrire et maîtriser l'ordinateur, il existe une sorte d'analphabétisme fonctionnel, reflété dans l'incapacité de réellement comprendre les textes et d'y réfléchir de façon critique. Si la sous-alphabétisation de base a pour effet « de priver les gens d'opportunités, de restreindre leur potentiel, et de les exclure de la vie politique et économique » (Page, 2004 : 7), les effets d'une sous-alphabétisation fonctionnelle ne peuvent être ignorés non plus. Redevables à l'idée qu'« il ne suffit pas d'alphabétiser les gens, encore faut-il s'assurer que les compétences qu'ils auront acquises correspondent à une demande socio-économique » (*ibidem*), les responsables devraient dépasser le stade de l'alphabétisation fonctionnelle rudimentaire et s'adapter au nouveau cadre géostratégique marqué par l'effondrement des frontières linguistiques.

Depuis une vingtaine d'années on a commencé à parler de la *littératie* comme partie intégrante de l'alphabétisation des élèves et des adultes dans leur langue maternelle (dorénavant LM). À peu près à la même époque, on a commencé à parler de *l'intercompréhension* (dorénavant IC) dans le domaine de l'enseignement et apprentissage des langues étrangères (dorénavant LE). Dans une réception non avisée, la littératie est facilement assimilée à la littérature, tout comme l'intercompréhension est identifiée à l'incompréhension, dans une confusion phonétique qui n'exclut cependant pas une certaine intersection de sens. Les deux concepts – *littératie* et *intercompréhension* – se télescopent l'un l'autre, dans le sens qu'une littératie pratique favorise l'intercompréhension opérationnelle de l'individu, tout comme l'habileté d'intercompréhension opérationnelle renforce les stratégies de littératie pratique.

## La littératie

En 1987, « Broken Words », la première enquête approfondie menée au Canada sur la compétence de littératie, a indiqué un taux inquiétant d'analphabétisme fonctionnel perçu comme un vrai « problème caché » de la société canadienne (OCDE, 2011 : 24). Cette étude a représenté le point de départ de toute une série d'enquêtes

internationales sur le sujet, qui ont mis en évidence l'importance de la littératie, considérée comme un atout pour la vie.

Dans le référentiel de l'OCDE relatif à la sélection et à la définition des compétences clés qui fondent le *Programme international pour le suivi des acquis des élèves* (PISA), la littératie est définie comme « la capacité des élèves à analyser, à raisonner et à communiquer lorsqu'ils énoncent, résolvent et interprètent des problèmes relevant de matières différentes » (OCDE, 2005 : 5). Le sens principal de la littératie repose donc sur la capacité des individus à utiliser le langage, les symboles et les textes, afin de mettre à profit toutes les sources d'information dont ils disposent. Accéder à la compréhension des textes écrits en LM signifie, pour tout lecteur ayant atteint un certain niveau de littératie, être capable de se servir d'un ensemble de stratégies et d'habiletés, telles que l'identification de l'intention de lecture, l'activation de ses connaissances antérieures, l'utilisation des systèmes d'indices et des stratégies de compréhension et l'analyse du sens (OCDE, 2004 : 71).

La littératie accompagne tout le parcours scolaire : depuis le début de la scolarisation, l'enseignant développe et aiguisé la capacité des apprenants de travailler avec des textes de tous genres afin qu'ils découvrent « de nouvelles façons d'accéder aux ressources d'un monde multiculturel et multimédia » (*ibidem* : 5). Il s'agit donc d'une compétence pratique, qui relève à la fois de l'éducation, du social et de la culture, et qui permet d'« utiliser le langage et des images dans des formes riches et variées pour lire, écrire, écouter, s'exprimer oralement, examiner et représenter des idées et y réfléchir de façon critique » (*ibidem* : 130). Si la littératie favorise l'accès optimisé à un monde multiculturel, elle optimise également l'accès à une communication multilingue.

### **La littératie pratique**

L'adaptation de l'individu à l'afflux d'informations multilingues par la mise en œuvre des stratégies propres à la littératie confère à celle-ci un caractère pratique prononcé, qui relève d'une triple détermination.

En premier lieu, la compétence de littératie dépasse le cadre des analyses théoriques en ce qu'elle a un impact sur la vie personnelle et professionnelle des individus, que ce soit dans des contextes familiaux ou nouveaux. On ne peut parler de littératie en l'absence de contextes pratiques, diversifiés grâce à la globalisation : les gens circulent, la communication n'est plus confinée à l'espace national et l'information devient globale. Elle est censée assurer aux élèves,

les futurs adultes, un éventail de compétences qui répondent à leurs besoins en matière d'autonomisation personnelle et professionnelle, en les aidant à « se livrer à des extrapolations à partir de ce qu'ils ont appris » et à « utiliser leurs connaissances dans des situations qui ne leur sont pas familières » (OCDE, 2014 : 3).

En deuxième lieu, la littératie est un critère dans l'évaluation des politiques éducatives internationales et l'un des facteurs déclencheurs de changements au niveau des ministères nationaux<sup>1</sup>. En effet, loin d'être un concept statique, « la littératie rassemble et transforme les communautés, et s'avère un outil essentiel à l'épanouissement personnel et à la participation active à la société démocratique » (OCDE, 2004 : 5).

Le troisième aspect rendant la littératie pratique réside dans son passage d'un contexte unilingue (celui de la LM) vers un contexte bilingue. Les spécialistes considèrent que l'apprenant inscrit dans des programmes d'immersion en LE a besoin d'apprendre à s'appuyer sur ses acquis en LM, « pour lui donner de l'assurance et étayer ses compétences dans la langue d'enseignement » (*ibidem* : 8). La compétence de littératie en LM représente par conséquent le fondement d'un autre type de littératie qui se met en place lors de l'apprentissage d'une LE dans des contextes immersifs de type EMILE (L'enseignement d'une matière intégré à une LE) (Van de Craen, 2015). En effet, les études réalisées dans l'espace canadien révèlent que les apprenants sachant intégrer la littératie aux matières enseignées en LM ou dans d'autres langues, disposent des outils nécessaires pour lire un éventail plus large de textes ; ils deviennent « compétents en réflexion stratégique et en résolution de problèmes et savent appliquer des compétences et des stratégies en littératie à de nombreux contextes pertinents » (OCDE, 2004 : 32).

Accéder à la compréhension de textes écrits en LM suppose la capacité de l'apprenant à faire consciemment appel à des systèmes d'indices qui relèvent de la sémantique, de la syntaxe, de la graphophonétique et de la pragmatique :

- *les indices sémantiques* se réfèrent au « sens [...] des mots, des expressions et des phrases, seuls et en contexte » ;
- *les indices syntaxiques* désignent « la structure prévisible d'une langue et les façons dont les mots sont agencés pour former des expressions, des propositions et des phrases ». Maîtriser ces indices

---

1. On retient dans ce sens les tests d'évaluation nationale en Roumanie (au niveau de l'école élémentaire et du collège), conçus d'après le modèle des tests PISA ; cf. <http://subiecte2016.edu.ro/2016/> (consulté le 10 octobre 2015).

signifie pouvoir identifier « des catégories de mots (comme les noms, les verbes et les adjectifs) et leurs fonctions (par exemple, le sujet et l'objet) » ;

– *les indices graphophonétiques* désignent « les liens entre les symboles et les sons d'une langue [...], les liens entre [...] les familles de mots et les mots que le lecteur reconnaît à première vue » ;

– *les indices pragmatiques* désignent « l'étude de la façon dont on choisit ce que l'on dit ou écrit à partir de l'éventail de possibilités que réserve la langue, et l'incidence de ces choix sur les auditeurs ou les lecteurs » (*ibidem* : 73).

Si l'on sait déjà que l'individu arrive à gérer ces indices de façon systématique et consciente dans sa propre LM et dans d'autres langues étrangères étudiées, on peut s'interroger sur sa performance dans un contexte de lecture plurilingue simultanée de LE inconnues ou peu connues.

## L'Intercompréhension

En 2004, au moment de la parution de l'étude sur la littératie au service de l'apprentissage, l'intercompréhension entendue comme nouvelle approche didactique dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, était en train de capter l'attention de la didactique des langues. Les mots suivants des rapporteurs, qui mettaient en relation la littératie traditionnellement confinée à une seule langue et les nouvelles formes de littératies, spécifiques à des contextes multilingues et plurilingues, apparaissent aujourd'hui comme prophétiques : « Les enseignants [...] d'aujourd'hui doivent aller au-delà de la littératie traditionnelle afin de préparer les élèves à des formes de littératie et à des rôles qui n'existent peut-être pas encore dans la conjoncture culturelle, sociale et économique actuelle » (*ibidem* : 5). Cette littératie de l'avenir allait s'harmoniser parfaitement avec un contexte de type intercompréhensif, représentant un type de conjoncture nouvelle pour la plupart des étudiants. La perception publique de l'intercompréhension, initialement « partielle, chaotique ou inconnue » (Castagne, 2007) s'est systématisée grâce aux centaines de projets, de conférences, d'articles et de livres qui lui ont été consacrés. Aujourd'hui, l'IC est une approche plurielle connue et valorisée dans la didactique des langues.

### L'intercompréhension opérationnelle

Le qualificatif *opérationnel*, qui désigne quelque chose qui est prêt à l'emploi, sied bien à l'intercompréhension. La plupart des acceptions mettent en avant le côté didactique de l'IC, dont la nouveauté se remarque par rapport aux modèles didactiques antérieurs : pour

Tyvaert, il s'agit d'« une nouvelle tactique d'exploration du champ des langues s'écartant des procédures habituelles fondées sur la mémorisation forcée d'associations lexicales interlangues et de transferts grammaticaux hors contexte d'usage et élaboration sémantique synthétique de données textuelles » (Tyvaert, 2004 : 64). Les nombreux programmes construits autour de l'intercompréhension marquent le passage d'une recherche théorique à un dispositif prêt à l'emploi, donc opérationnel.

Mais l'intercompréhension est non seulement une approche nouvelle dans la didactique des langues étrangères ; elle est également perçue comme une capacité individuelle, une compétence développée par des entraînements spécifiques dans des contextes plurilingues, qui « englobe l'ensemble du répertoire langagier à la disposition d'une personne » (CECR, 2001 : 129). Arriver à une IC opérationnelle oblige à donner aux apprenants les instruments qui la rendent efficace. Selon Escudé et Janin (2010 : 37), la didactique de l'intercompréhension « promeut ses concepts opérationnels » : l'intentionnalité, la prédictibilité par le contexte et par la forme et les stratégies qui en découlent : l'approximation, le transfert et l'entrée par l'écrit. Si l'apprenant devient conscient de l'efficacité de cet ensemble de mécanismes et de stratégies pour l'identification et la valorisation des indices offerts par des textes écrits dans des langues étrangères, il sera plus motivé à rendre sa capacité d'intercompréhension opérationnelle.

Agir dans un esprit intercompréhensif signifie faire évoluer la littératie traditionnelle et la mener vers une forme adaptée à des contextes plurilingues ; la réussite d'une intercompréhension opérationnelle semblerait être conditionnée par la mise en place d'une littératie pratique, qui transfère l'interprétation des indices et l'application des stratégies issues de la littératie en LM vers le traitement d'autres LE moins connues ou totalement inconnues.

## **Simulation d'une situation authentique d'intercompréhension**

### **Hypothèses et méthodologie de l'étude**

Cette étude fait suite à une recherche réalisée en 2014, dans laquelle nous avons avancé l'idée qu'il existe une relation de réciprocité entre la compétence de littératie en LM et la compétence d'IC des langues étrangères. Cette relation est fondée sur la similarité des stratégies activées par les deux concepts en relation avec la gestion de l'information et l'infocompétence : l'appel aux connaissances et

expériences antérieures, l'imagerie mentale, la capacité d'anticipation, les inférences, l'autonomie, etc. À la fin de notre étude de 2014 faite sur un groupe d'une trentaine d'étudiants roumains en économie, nous avons observé que la pratique de l'approche intercompréhensive des langues peut développer les techniques et stratégies associées à la compétence de littératie en LM, et que la compréhension d'un message en version plurilingue s'appuie sur les habiletés de compréhension en LM (Constantin, 2014 : 167).

Afin de mettre en évidence l'impact de l'EMILE sur les compétences de littératie pratique par l'intermédiaire d'une expérience intercompréhensive, nous avons simulé la situation de compréhension d'un document plurilingue authentique, à même de mettre en valeur les habiletés de compréhension des textes dans un contexte d'apprentissage nouveau pour les étudiants roumains interrogés.

L'objectif de notre étude empirique a été de tester des sujets n'ayant jamais fait d'exercice d'intercompréhension – un groupe faisant des études en LM (en l'occurrence le roumain) et un groupe faisant les mêmes études dans une LE (en l'occurrence l'anglais) – et d'observer s'il y a une différence entre leurs niveaux de compréhension respectifs des textes plurilingues. Notre hypothèse est que le groupe qui étudie dans un contexte de type EMILE obtiendra de meilleurs résultats en termes de compréhension ; ainsi, le fait d'avoir été soumis plus souvent à des contextes plurilingues serait à même de rendre plus efficaces les stratégies appliquées naturellement en littératie de la LM et de les transférer spontanément dans une situation d'intercompréhension de plusieurs LE.

Sans avoir donné d'information sur les sources, nous avons demandé aux étudiants d'identifier et de rendre compte du sens global de plusieurs textes de dimensions réduites, rédigés en huit langues et disposés *recto-verso* sur un document attaché à une veste en laine. Ce document authentique exploitable dans une perspective intercompréhensive était *le mode d'emploi* d'un vêtement, présenté en plusieurs langues étrangères. L'expérience s'est réalisée en deux temps, selon la modalité la plus naturelle de lecture d'un document à plis imposant un certain ordre, c'est-à-dire en commençant avec une première série de quatre textes rédigés en autant de langues étrangères et en enchaînant avec une deuxième série de quatre textes, écrits dans encore d'autres langues étrangères. Les sujets ont travaillé individuellement recevant la double tâche de souligner les mots qui semblaient les aider à la compréhension d'une part et de rayer les mots qui leur étaient totalement inaccessibles d'autre part. En l'absence d'une version oralisée des textes écrits fournie par l'enseignant ou à

travers l'enregistrement, les étudiants ont été incités à faire chacun sa lecture silencieuse individuelle. La compréhension des textes n'a pas été vérifiée à travers des questions de compréhension globale ou sélective, mais elle a été évaluée à partir des productions rédigées en roumain, la LM des sujets interrogés, des résultats qui pourraient rendre compte d'une compréhension globale et sélective à la fois.

La présente étude a été réalisée sur deux échantillons constitués d'étudiants de la Faculté des Sciences Économiques d'Oradea (en Roumanie) : 9 étudiants en première année étudiant les Affaires internationales en roumain (dorénavant AIROU) et 9 étudiants de la même année étudiant la même spécialisation en anglais (dorénavant AIEN), donc dans un contexte d'apprentissage de type EMILE. Tous ces étudiants, qui présentent les mêmes caractéristiques par rapport à l'âge et à la répartition des sexes, ont été soumis pour la première fois à une expérience de lecture et de compréhension plurilingue.

La comparaison des performances de compréhension des étudiants a été possible par l'analyse des productions écrites des étudiants qui ont dû rapporter les informations comprises après chaque étape ; les réponses ont été évaluées en fonction d'un classement constitué par les idées principales du document, que nous avons ordonnées selon leur pertinence pratique. Nous avons considéré que le document était « compris » si les idées suivantes étaient saisies globalement ou en détail :

1. *L'article est en laine ;*
2. *Ne pas laver en machine ;*
3. *Laver à la main ;*
4. *Respecter une procédure : a) utiliser un shampoing spécial ; b) dissoudre le détergent dans de l'eau tiède, c) rincer à l'eau claire, d) éviter de froter, e) ne pas tordre le vêtement, f) le rouler et le presser dans une serviette de bain propre (de préférence à plat) pour éviter la déformation ;*
5. *Le produit est réalisé avec attention dans les laboratoires / les ateliers du producteur ;*
6. *Le produit a certaines qualités : il est beau et moelleux.*

Nous avons observé que tous les groupes interrogés ont mis naturellement en place les mêmes stratégies d'accès au sens, afin de saisir le plus d'indices possibles, selon l'habileté acquise à partir de leur LM. L'analyse quantitative des réponses a mis en évidence certaines différences dans les inventaires d'indices repérés, mais la différence fondamentale a consisté plutôt dans l'habileté même de recueillir, de valoriser et de mettre en commun ces indices.

Grâce à un questionnaire (Tableau 1) soumis aux étudiants en complémentarité du texte plurilingue, nous avons pu enregistrer

les réponses individuelles, ce qui nous a permis d'évaluer le taux de réussite pour chaque groupe interrogé.

<b>Questionnaire</b>
<i>Données initiales concernant le sujet : la LM, les langues étrangères étudiées à l'école ou en contexte extra-scolaire (nombre d'années)</i>
<i>Identification du type de texte</i>
<i>Sens du message – à partir des 4 premiers textes</i>
<i>Reconnaissance des langues de rédaction des textes 1 à 4</i>
<i>Sens du message – à partir des 4 derniers textes</i>
<i>Reconnaissance des langues de rédaction des textes 5 à 8</i>
<i>Classification des textes en fonction de leur contribution à la compréhension (textes qui sont très utiles, assez utiles, peu utiles, inutiles)</i>

(Tableau 1 : Questionnaire appliqué aux étudiants)

### Présentation de la première série de textes : 1, 2, 3, 4

Voici la première série de textes soumis aux deux groupes d'étudiants (Tableau 2) :

<b>Wollen weefsel</b>	<b>Ylleplagg</b>	<b>Шерстяные Изделия</b>	<b>ΤΑ ΜΑΛΛΙΝΑ ΥΦΑΣΜΑΤΑ</b>
<i>Om u aangenaam te zijn, werd in ons laboratorium alle aandacht aan dit artikel besteed.</i>	<i>Våra laboratorier har satsat mycket energy på att du ska bli riktigt nöjd med det här plagget.</i>	<i>Данное изделие – результат работы специалистов наших лабораторий стремящихся наиболее полноудовлетворить запросы своих клиентов.</i>	<i>Για να σας ικανοποιήσουμε, αυτό ήταν το αντικείμενο της προσοχής στα εργαστήριά μας.</i>
<i>Om dit wollen weefsel volledig zacht en mooi te houden, bijna net zo zacht als haar, raden wij u ten zeerste aan het niet in de wasmachine te wassen. Alleen met de hand wassen is geschikt.</i>	<i>Yllet är nästan lika mjukt som hår och för att dess skönhet ska bevaras bör du absolut inte maskintvätta det.</i>	<i>Для того чтобы сохранить мягкость и красату этого шерстяного изделия, волокна которого сравнимы по своей тонкости с волосом ,мы не рекомендуем стирать его в машине.</i>	<i>Για να διατηρήσετε καλύτερα και να κρατήσετε την ομορφιά αυτού του μάλλινου, σε λεπτότητα συγκρίσιμη με αυτή των μαλλιών, σας συστήνουμε: – Να μην πλένετε στο πλυντήριο ρούχων. Μόνο πλύσιμο στο χέρι αρκεί.</i>
	<i>Endast handtvätt rekommenderas.</i>	<i>Только стирка вручную обеспечивает бережный уход за ним.</i>	

<p>– Een shampoo voor wollen weefsels kiezen.</p> <p>– Het wasproduct goed oplossen in water dat net lauwwarm is, voordat u het te wassen kledingstuk in het water dompelt</p> <p>– Meerdere keren met schoon water (net lauwwarm) spoelen.</p> <p>– Niet laten weken, meerdere keren voorzichtig erop drukken, niet wrijven.</p> <p>– Het kledingstuk niet wringen, maar oprollen en in een schone badhanddoek drukken voordat u het laat drogen (het liefst plat, als het kledingstuk zwaar is) zodat het zich niet vervormt.</p>	<p>– Välj ett tvättmedel som är avsett för ylleplagg.</p> <p>– Lös upp tvättmedlet noga I knappt ljummet vatten innan du lägger net plagget.</p> <p>– Skölj flera gånger i klart vatten (knappt ljummet).</p> <p>– Låt inte plagget ligga i blöt utan krama det flera gånger utan att gnugga.</p> <p>– Vrid inte plagget för att torka det. Du kan däremot rulla in det i en ren handduk innan du låter det torka (helst plant om plagget är tungt) för att förhindra att det förlorar formen.</p>	<p>– Подобрать шампунь для стирки шерсти</p> <p>– В слегка теплой воде, тщательно растворить моющее средство перед тем, как погрузить туда изделия из шерсти</p> <p>– Прополоскать несколько раз в слегка теплой воде до полного удаления мыла</p> <p>– Не замачивать, осторожно сжать изделия руками несколько раз, ни в коем случае не тянуть</p> <p>– не выкручивать для удаления влаги</p> <p>рекомендуется завернуть изделие в чистое махровое полотенце аккуратно промакивая. Для того чтобы изделие не потеряло форму сушить его следует в разложенном виде предпочтительно на плоской поверхности если оно тяжелое.</p>	<p>– Να επιλέγετε σαπούνι ειδικό για μάλλινα,</p> <p>– Σε χλιαρό νερό, να διαλύετε καλά το προϊόν πλύσης πριν να βάλετε το αντικείμενο που θέλετε να πλύνετε,</p> <p>– Να ξεπλένετε πολλές φορές με καθαρό νερό (σχεδόν χλιαρό),</p> <p>– Να μην αφήνετε να μουλιάσουν, να τα πιέζετε απλά πολλές φορές και να αποφεύγετε να τα τρίβετε,</p> <p>– Μη τα στρίβετε για να στραγγίξουν, αντιθέτως, κυλήστε τα πάνω σε καθαρή πετσέτα μπάνιου πριν να τα στεγνώσετε (επίπεδα, κατά προτίμηση, αν τα ρούχα είναι βαριά) για να αποφύγετε στην παραμόρφωση.</p>
---	--	---	---

(Tableau 2 : face du document type *mode d'emploi* présenté aux étudiants : textes 1, 2, 3, 4)

### *Comportement*

Lors de l'analyse des réponses des étudiants au sujet des premiers textes écrits en néerlandais, en suédois, en russe et en grec, nous avons observé un comportement initial identique, indépendamment de leur profil (études en roumain ou en contexte EMILE) ; après un premier moment de surprise et de méfiance, de refus et d'hésitation, les étudiants ont commencé timidement à accomplir la tâche.

Si l'on reste au niveau des mots soulignés, les étudiants en contexte EMILE ont indiqué plusieurs similarités avec leur langue maternelle. À part le cas d'un étudiant en AIROU qui n'a souligné et n'a rayé

aucun mot et qui, rejetant toute consultation des langues qui ne lui étaient pas familières, n'a pas agi dans le sens de la découverte et de la valorisation maximale des ressources disponibles, nous avons enregistré des comportements différents : a) certains étudiants ont souligné des mots sans les utiliser ensuite dans leurs productions, ce qui suggère qu'ils ont au moins reconnu certains mots ; b) d'autres étudiants n'ont souligné aucun mot mais ont produit une version acceptable ; c) d'autres étudiants encore ont souligné des mots isolés, des parties de mots et des fragments de texte et les ont utilisés dans leurs réponses.

Les étudiants en AIROU et en AIEN ont eu un comportement similaire par rapport aux textes en russe et en grec, qu'ils ont rayés d'un seul trait, en diagonale. L'observation des documents des étudiants prouve qu'un groupe a travaillé davantage les deux premiers textes : plusieurs étudiants en EMILE ont rayé ligne par ligne et même mot par mot les textes en néerlandais et en suédois, tandis que trois fois moins d'étudiants en AIROU ont eu ce comportement d'analyse attentive du texte.

*Évaluation du taux de compréhension de la première série de textes – 1, 2, 3, 4*

En ce qui concerne la compréhension du message fourni par les quatre premiers textes, nous avons constaté que dans le cas des sujets qui étudient en AIROU quatre n'ont rien écrit et que les autres ont compris bien moins que la moitié du sens du message. Ainsi, en moyenne, le groupe a saisi à peine 14 % du sens du message. Dans le cas des sujets qui étudient en anglais, aucun étudiant n'a saisi au moins la moitié du sens du message, mais tous ont produit une version, même rudimentaire, en roumain. En moyenne, le groupe a saisi presque 21 % du sens du message.

La pratique de cette lecture plurilingue s'est mise en place assez difficilement, mais elle a produit assez vite un effet saisissable : les étudiants ont commencé à réfléchir de manière consciente et active à ce que signifiait l'adjectif *inconnu*, concluant sur une variation importante – *inconnu* peut être réellement *inconnu* (comme dans le cas du grec et du russe, inaccessibles à cause de leur alphabet), mais également *pas vraiment inconnu* (un cinquième du sens du message a été cependant saisi à partir de deux langues que les étudiants n'ont jamais étudiées, vues ou entendues directement, à savoir le néerlandais et le suédois).

*Les indices exploités pour la première série de textes – 1, 2, 3, 4*

a) *Les indices graphophonétiques* sont les plus susceptibles d'être remarqués et exploités prioritairement dans le cas des quatre premières langues étrangères inconnues. Le russe et le grec attirent l'attention en priorité mais les alphabets – indications visuelles et sonores grâce auxquelles les lecteurs démarrent le décodage des textes – empêchent toute tentative de compréhension des étudiants. La lecture silencieuse individuelle saisissable grâce aux mouvements des lèvres et aux murmures dans la salle de classe a éveillé des effets de famille linguistique. C'est ainsi que certains étudiants, sans avoir étudié ou rencontré le néerlandais ou le suédois, ont saisi leur appartenance à la famille germanique. Nous avons regroupé les réponses comme il suit :

langue correspondante dans le document	langue identifiée par les étudiants (nombre de réponses)	
	$AI_{ROU}$	$AI_{EN}$ (en contexte EMILE)
néerlandais (texte 1)	allemand (4), polonais (2), 3 non-réponses	allemand (3), néerlandais (2), polonais (1), flamand (1), slovaque (1), 1 non-réponse
suédois (texte 2)	polonais (2), 7 non-réponses	hongrois (2), slovaque (1), tchèque (1), suédois (1), norvégien (1), hollandais (1)
russe (texte 3)	russe (5), bulgare (2), 2 non-réponses	russe (7), marocain (1), 1 réponse représentée par un point d'interrogation
grec (texte 4)	russe (2), bulgare (1), polonais (1), 5 non-réponses	grec (3), arabe (2), russe (3), bulgare (1)

(Tableau 3 : langues reconnues par les étudiants après la lecture de la première série de textes)

Le tableau de la reconnaissance des langues de la série des premiers textes (Tableau 3) révèle le fait que les étudiants qui étudient en roumain ont nommé quatre langues possibles et ont donné quinze non-réponses, tandis que les étudiants en contexte EMILE ont nommé quinze langues possibles et deux non-réponses. En évoquant quatre fois plus de langues, ces derniers semblent se sentir plus à l'aise devant la diversité linguistique, même si certaines de leurs réponses sont plutôt inexplicables. Le ratage du grec est une preuve de l'inhabileté des étudiants de scruter les textes, où ils auraient pu identifier des symboles largement utilisés en mathématiques.

b) *Les indices pragmatiques* : la littératie est en rapport direct avec les textes de toute nature et sur tout support. L'identification exacte du type de texte, en relation avec le type de document choisi, projette un effet d'éclaircissement sur un texte écrit dans une LE inconnue et met le lecteur sur des pistes. Le lecteur éveille instantanément un cadre d'interprétation, parce que l'expérience antérieure lui fournit une série d'informations probables (Rossi, 2008: 195-200) : le document se trouve sur un carton beige plié et attaché à un vêtement. Même sans avoir lu le moindre mot du document, le lecteur configure son interprétation, en excluant les textes du genre recette, ordonnance ou lettre. Par conséquent, le texte en question devrait présenter des informations sur le vêtement et des instructions d'entretien (lavage, repassage, entretien, composition, etc.).

Ce cadrage pragmatique est par la suite confirmé, partiellement ou intégralement, lors de la lecture du texte ; puisque la création d'images mentales se réalise souvent à partir d'un mot ou d'un syntagme, cette vérification s'avère plus difficile quand il s'agit de langues inconnues ou peu connues. Cette liberté mène parfois à des créations. Ainsi, nous avons trouvé dans les versions des étudiants interrogés des ajouts sans aucune référence dans le texte : *cintres, veste en élasthanne, température à laquelle le produit résiste*. Dans un autre cas (appartenant au groupe AIEN), l'identification du type de document s'est matérialisée dans une information enrichie, sans aucun fondement formel : *c'est la traduction de l'étiquette pour la commercialisation en Europe*.

c) *Les indices sémantiques*, intimement liés aux indices graphophonétiques, sont peu exploités, parce que les mots ont été perçus isolément ou en petits cotextes ; ils sont donc de faible impact, parce qu'ils sont peu nombreux et situés sous le signe d'un doute permanent. Les étudiants interrogés ont souligné en général des mots isolés, indiqués comme compréhensibles, accessibles et utiles à la compréhension à partir de leur forme, sans avoir de certitude par rapport à leur sens. Nous avons regroupé les réponses dans plusieurs catégories :

– des formes courtes qui existent en roumain avec le même sens ou avec des sens différents<sup>2</sup>:  $de_{FR} \rightarrow de_{ROU}$  ;  $te_{FR} \rightarrow te_{ROU}$ ,  $om_{NE} \rightarrow$

2. La structure du type  $A \rightarrow B$  se lit « la forme A renvoie à la forme B ». Le subscript indique la langue dans laquelle apparaît la forme analysée. Les langues sont représentées dans notre analyse par les abréviations suivantes : ROU pour le roumain, NE pour le néerlandais, SU pour le suédois, ES pour l'espagnol, GE pour l'allemand, EN pour l'anglais, ES pour l'espagnol. Entre les guillemets nous avons écrit le sens d'un mot ; par exemple  $dat_{NE} \rightarrow dat_{ROU}$  (« donné »<sub>FR</sub>) se lit : la forme  $dat_{NE}$  renvoie

*om*<sub>ROU</sub> (en roumain cela signifie « homme »<sub>FR</sub>) ; *dat*<sub>NE</sub> → *dat*<sub>ROU</sub> (« donné »<sub>FR</sub>) ; *ten*<sub>NE</sub> → *ten*<sub>ROU</sub> (cette forme du roumain pourrait bien renvoyer à « teint »<sub>FR</sub> ou bien à « ten »<sub>EN</sub>) ; *net*<sub>SU</sub> → *net*<sub>ROU</sub> (« net »<sub>FR</sub>). Les étudiants qui ne connaissent pas le sens réel de ces formes dans les langues inconnues activent le sens qu'ils supposent en roumain, leur LM. Quand ce sens n'est pas cohérent avec l'ensemble, le mot est ignoré (personne n'a utilisé dans ses productions les sens « homme »<sub>FR</sub>, « teint »<sub>FR</sub> ou « net »<sub>FR</sub>). Quant à la forme *in*<sub>NE</sub> → *in*<sub>ROU</sub>, pouvant renvoyer à « lin »<sub>FR</sub> ou bien à « in »<sub>EN</sub>, les étudiants qui l'ont souligné ont donné le sens qui leur était le plus familier (« in »<sub>EN</sub>), malgré le fait que le contexte invite à sélectionner un sens du domaine des vêtements.

– des formes courtes qui n'existent pas en roumain mais apparaissent à plusieurs reprises (ex. : *niet*, *het*, *du*, *det*) ; elles sont ignorées dans le processus de compréhension par les étudiants en AIROU tout comme par ceux en contexte EMILE.

– des formes qui présentent certaines similarités avec des formes existant en roumain : *laboratorium*<sub>NE</sub> ou *laboratorier*<sub>SU</sub> → *laborator*<sub>ROU</sub> (« laboratoire »<sub>FR</sub>) ; *artikel*<sub>NE</sub> → *articol*<sub>ROU</sub> (« article »<sub>FR</sub>) ; *shampoo*<sub>NE</sub> → *șampon*<sub>ROU</sub> (« shampooing »<sub>FR</sub>) ; *rekommanderas*<sub>SU</sub> → *recomandare*<sub>ROU</sub> (« recommandation »<sub>FR</sub>). Malgré l'identification de la ressemblance, certains indices accessibles ne sont pas valorisés : le mot *laborator*<sub>ROU</sub> n'apparaît dans aucune version des sujets qui étudient en AIROU et seulement dans une réponse des étudiants en AIEN (une personne de ce groupe a trouvé aussi le correspondant *atelier specializate*<sub>ROU</sub> / *ateliers spécialisés*<sub>FR</sub>). Personne, indépendamment du profil, n'a souligné les mots *plat*<sub>NE</sub>, *energy*<sub>SU</sub> ou *absolut*<sub>SU</sub>, qui renverraient sans difficulté aucune aux mots roumains *plat*, *energie* ou *absolut*, similaires avec des mots en français et en anglais.

– des formes qui, sans exister en roumain, renvoient à des formes dans des LE connues : *wollen*, *wassen*, *hand*, *is*, *wasproduct*, *water*, *wasmachine* (tous ces mots renvoyant formellement à l'anglais ou à l'allemand, deux langues plus familières aux sujets interrogés) ; elles ont fourni quelques informations nécessaires pour la reconstruction du scénario de l'utilisation de l'objet matériel accompagné du texte, cela s'avérant plus profitable pour les étudiants en contexte EMILE.

d) *Les indices syntaxiques* sont de faible impact dans le cas de la première série de quatre langues, parce que les mots soulignés sont isolés et ne permettent pas de voisinages révélateurs. Certains étudiants ont mis en évidence de petits fragments de textes indiqués comme

---

à la forme *dat*<sub>ROU</sub> le sens en roumain est identique avec le sens du mot « donné », en français.

compréhensibles, organisés autour d'un ou de deux mots relativement accessibles à partir de la forme : *wassen is geschikt, wasmachine te wassen, in ons laboratorium, met de hand wassen is geschikt, Een shampoo voor wollen weefsels, het niet in de wasmachine te wassen, niet in de wasmachine te wassen, met schoon water*. L'insécurité ressentie par les lecteurs qui ne maîtrisent pas les structures syntaxiques des langues en question conduit à des productions écrites lacunaires, imprécises ou très synthétiques : celles-ci n'apparaissent que rarement sous la forme spécifique d'un texte d'informations d'entretien, mais sous la forme d'une énumération de mots ou d'un récit reformulé. Les étudiants n'agissent pas dans l'esprit d'une conversion de textes, mais ils résumant ce qu'ils ont compris ou deviné, utilisant souvent le métalangage. Les productions des étudiants en AIEN sont indiscutablement plus consistantes, parce que tout en reconnaissant leurs lacunes, ils rajoutent des informations et imaginent, mettant en jeu tous les indices disponibles, tandis que les étudiants en AIROU sont plus réticents.

### Présentation de la deuxième série de textes – 5, 6, 7, 8

Voici la deuxième série de textes soumis aux deux groupes d'étudiants (Tableau 4) :

Artículos de lana	Wollwaren	Woolen fabrics	Les lainages
<p><i>Con el objeto de proporcionarle entera satisfacción, nuestros laboratorios le han prestado toda su atención a este artículo.</i></p>	<p><i>Dieser Artikel ist in unseren Labors mit größter Sorgfalt entwickelt worden, damit er zu Ihrer vollsten Zufriedenheit ausfällt.</i></p>	<p><i>This garment was developed with utmost care in our laboratories in order to achieve your full satisfaction.</i></p>	<p><i>Afin de vous satisfaire, cet article a été l'objet de toute notre attention en nos laboratoires.</i></p>
<p>Para conservar el tacto esponjoso y la belleza de este artículo de lana, casi tan suave como el cabello, le aconsejamos que no lo lave a máquina.</p>	<p>Damit dieser Wollartikel lange schön und kuschelig weich bleibt, empfehlen wir Ihnen, ihn nicht in der Waschmaschine, sondern nur mit der Hand zu waschen.</p>	<p>To keep this exceptionally fine woollen fabric soft and beautiful, we strongly advise against machine washing.</p>	<p>Pour conserver tout le moelleux et la beauté de ce lainage, d'une finesse comparable aux cheveux, nous vous conseillons vivement de ne pas le laver en machine.</p>

<p>El lavado a mano será lo más adecuado.</p> <p>– seleccionar un champú para artículos de lana,</p> <p>– disolver bien el producto detergente en el agua ligeramente tibia y sumergir el artículo que desee lavar,</p> <p>– aclarar varias veces con agua limpia (ligeramente tibia),</p> <p>– no lo deje sumergido, muévalo varias veces delicadamente y sin frotarlo,</p> <p>– no retuerza el artículo para escurirlo ; en cambio, enróllelo y escúrralo con una toalla de baño limpia antes de tenderlo (preferentemente en posición plana, si el artículo pesa mucho) para evitar que se deforme.</p>	<p>– Ein spezielles Wollwaschmittel benutzen,</p> <p>– Das Waschmittel in lauwarmem Wasser auflösen und erst dann das zu waschende Kleidungsstück ins Wasser legen,</p> <p>– Mehrmals mit lauwarmem Wasser ausspülen,</p> <p>– Nicht einweichen lassen, mehrmals vorsichtig ausdrücken, nicht reiben,</p> <p>– Nicht auswringen, sondern aufrollen und in ein sauberes Badehandtuch drücken und dann trocknen lassen (vorzugsweise flach ausgelegt, wenn es sich um ein schweres Kleidungsstück handelt), um Verformungen zu vermeiden.</p>	<p>Only hand washing is suitable</p> <p>– Use special wool shampoo</p> <p>– In cool water, dissolve the shampoo completely before soaking the garment</p> <p>– Rinse several times in cool water</p> <p>– Do not leave garment to soak for a long time. Gently squeeze the garment several times without rubbing it</p> <p>– Do not wring the garment. Instead, roll it in a clean towel and squeeze it before leaving it to dry (preferably by laying it flat if the garment is heavy) to avoid stretching it if any way.</p>	<p>Seul le lavage main convient.</p> <p>– Choisir un shampoing pour lainage,</p> <p>– Dans une eau à peine tiède, bien dissoudre le produit de lessive avant d’y plonger le vêtement à laver,</p> <p>– Rincer plusieurs fois à l’eau claire (à peine tiède),</p> <p>– Ne pas le laisser tremper, le presser délicatement plusieurs fois en évitant de le froter,</p> <p>– Ne pas tordre le vêtement pour l’essorer, par contre, le rouler et le presser dans une serviette de bain propre avant de le faire sécher (à plat, de préférence, si le vêtement est lourd) afin d’éviter toute déformation.</p>
--	---	--	---

(Tableau 4 : deuxième partie du document type  
*mode d’emploi* présenté aux étudiants)

### *Comportement*

Le passage à la deuxième partie du document remet instinctivement les étudiants dans une zone de confort linguistique. La lecture des quatre derniers textes est plus confortable, parce que les étudiants reconnaissent les langues : l’espagnol, l’allemand, l’anglais et le français (pour les apprenants étudiant les affaires internationales en anglais, le texte en anglais a été volontairement caché). On n’a pas saisi de différences notables entre le début et la fin de la tâche ; les langues étant plus connues, les étudiants ont pu mieux saisir les indices maîtrisés grâce à la compétence de littératie dans leur LM.

Cette détente a donné un nouvel élan au travail des étudiants qui se sont mis en marche en reprenant le sourire. L'observation des documents de travail des étudiants a indiqué cependant que deux étudiants en AIROU n'ont souligné aucun mot dans aucune langue et que deux autres ont souligné seulement quelques mots dans une seule langue étrangère. Les étudiants en EMILE se sont investis davantage, soulignant et rayant un nombre important de mots et des fragments de texte.

*Évaluation du taux de compréhension de la deuxième série de textes – 5, 6, 7, 8*

L'analyse des réponses obtenues pour les quatre derniers textes révèle que 56 % des étudiants qui apprennent en roumain ont saisi plus de la moitié du message, alors que 44 % d'entre eux en ont saisi moins de la moitié ; une seule personne a rendu intégralement le sens du texte. En moyenne, le groupe a eu accès à environ 54 % du sens général du message.

En revanche, dans le cas des sujets qui étudient en anglais, 78 % d'entre eux ont saisi plus de la moitié du message et seuls 22 % en ont saisi moins de la moitié ; dans ce groupe il y a également eu une personne ayant rendu le sens du texte dans son intégralité. En moyenne, le groupe a eu accès à environ 71 % du sens général du message.

*Les indices exploités pour la deuxième série de textes – 5, 6, 7, 8*

a) *Les indices graphophonétiques* sont plus directement reliés dans cette étape aux b) *indices sémantiques*.

La présence des langues romanes et germaniques remet le texte dans une autre lumière ; il multiplie et rend plus visibles les indices sémantiques. Chaque texte représente une source réelle d'indices sémantiques pour les lecteurs roumains, qui ont souligné cette fois-ci un nombre important de mots. Nous les avons regroupés comme il suit :

– des formes courtes qui existent en roumain, la langue de représentation des étudiants :  $el_{ES} \rightarrow el_{ROU}$  (« il »<sub>FR</sub>) ;  $la_{ES} \rightarrow la_{ROU}$  (« à »<sub>FR</sub>) ;  $se_{ES} \rightarrow se_{ROU}$  (« se »<sub>FR</sub>) ;  $in_{EN} \rightarrow in_{ROU}$  (« lin »<sub>FR</sub>), mais aussi  $in_{EN} \rightarrow \hat{in}_{ROU}$  (« en »<sub>FR</sub>) ; etc. Ni les étudiants en AIROU, ni les étudiants en EMILE n'ont souligné systématiquement ces mots, qui apparaissent à maintes reprises dans les textes. Ces mots courts ont toujours été soulignés et englobés dans des unités plus importantes, à savoir dans des syntagmes et des phrases.

Il y a dans certains cas un écart sémantique important entre le mot étranger et le mot en roumain ; le lecteur élimine le sens activé initialement à cause de la similarité formelle et soit il sélectionne un

autre sens plus approprié, soit il élimine le mot de la version en LM : *este*<sub>ES</sub> → *este*<sub>ROU</sub> (le verbe « est »<sub>FR</sub>) ; *para*<sub>ES</sub> → *para*<sub>ROU</sub> (« poire »<sub>FR</sub>) ; *han*<sub>ES</sub> → *han*<sub>ROU</sub> (« auberge »<sub>FR</sub>) ; *con*<sub>ES</sub> → *con*<sub>ROU</sub> (« cône »<sub>FR</sub>) ; *tibia*<sub>ES</sub> → *tibia*<sub>ROU</sub> (« tibia »<sub>FR</sub>) ; *soft*<sub>EN</sub> → *soft*<sub>ROU</sub> (« logiciel »<sub>FR</sub>) ; *afin*<sub>FR</sub> → *afin*<sub>ROU</sub> (« myrtille »<sub>FR</sub>) ; *pas*<sub>FR</sub> → *pas*<sub>ROU</sub> (« pas »<sub>FR</sub>) ; *dans*<sub>FR</sub> → *dans*<sub>ROU</sub> (« danse »<sub>FR</sub>), etc. Aucun des étudiants interrogés n'a rendu dans sa version en roumain les sens susmentionnés.

– tout comme ils n'ont pas souligné les formes courtes qui existent en roumain, les étudiants n'ont pas souligné individuellement les formes courtes qui n'existent pas dans leur langue maternelle : *no*, *lo*, *en*, *a* (de l'espagnol) ; *er*, *zu*, *ein*, *das*, *nur*, *mit* (de l'allemand) ; *it*, *to*, *do*, *not*, *if*, *by* (de l'anglais) ; *et*, *une*, *à* (du français). Ils ont pourtant sélectionné *nicht*<sub>GE</sub> *pour*<sub>FR</sub> *not*<sub>EN</sub> certaines formes qui, sans exister dans la LM, ressortaient grâce à leur fréquence d'apparition dans les textes (ou peut-être grâce aux études antérieures des langues respectives).

– les formes qui ressemblent à des formes qui existent en roumain sont très nombreuses dans les langues romanes (en espagnol et en français) : *artículos*, *lana*, *objeto*, *satisfacción*, *laboratorios*, *atención*, *artículo*, *conservar*, *artículo de lana*, *suave*, *máquina*, *mano*, *adecuado*, *seleccionar*, *artículos de lana*, *disolver*, *bien*, *producto detergente*, *artículo*, *delicadamente*, *preferentemente*, *posición*, *plana*, *artículo*, *evitar*, *se deforme*, *satisfaire*, *article*, *objet*, *toute*, *attention*, *laboratoires*, *conserver*, *finesse comparable*, *machine*, *un*, *shampooing*, *bien*, *produit*, *plonger*, *claire*, *laisser*, *presser délicatement*, *évitant*, *contre*, *presser*, *serviette*, *plat*, *préférence*, *éviter*, *toute*, *déformation*. Cela peut paraître surprenant, mais dans le cas des étudiants en AIROU, trois étudiants n'ont souligné aucun mot en espagnol, alors que quatre étudiants n'ont souligné aucun mot en français. Les mots espagnols *artículo*, *laboratorios*, *lana*, *seleccionar* ont été signalés trois fois et autant de fois ont été soulignés les mots français *article*, *objet*, *attention*. Les étudiants en EMILE ont mieux travaillé les textes en espagnol et en français : tous ont identifié un nombre significatif de mots espagnols similaires en forme avec des mots roumains et presque tous ont souligné (avec une seule exception) des mots français formellement proches du roumain (dont le plus souvent *article*, *attention*, *objet*, *délicatement*, *éviter*, *déformation* ou *comparable*). En ce qui concerne l'allemand, cinq étudiants sur neuf en AIROU n'ont souligné aucun mot, tandis que seulement trois sur neuf étudiants en EMILE ont eu la même réaction. Les mots qui ont paru accessibles aux deux profils d'étudiants ont été des mots sans aucune similarité formelle avec le roumain, ce qui laisse penser que l'allemand avait été étudié par les répondants ; des mots cependant accessibles formellement tels que *Artikel*, *Waschmaschine*, *Wasser* ou *spezielles* apparaissent seulement à deux reprises dans chaque groupe interrogé.

– d'autres formes qui ont été indiquées par les sujets interrogés ne renvoient pas au roumain, mais à d'autres LE connues : les mots espagnols *limpia* (→ *limpide<sub>FR</sub>*), *varias* (→ *varié<sub>FR</sub>*, *various<sub>EN</sub>*), *ligeramente* (→ *légèrement<sub>FR</sub>*, *leggermente<sub>IT</sub>*), *entera* (→ *entière<sub>FR</sub>*, *entire<sub>EN</sub>*), *proporcionarle* (→ *proportion<sub>EN</sub>*, *proportion<sub>FR</sub>*) ; les mots néerlandais *wollen* (→ *wool<sub>EN</sub>*), *wassen* (→ *wash<sub>EN</sub>*), *hand* (→ *hand<sub>EN</sub>*), *is* (→ *is<sub>EN</sub>*), *wasproduct* (→ *wash product<sub>EN</sub>*), *wasmachine* (→ *wash machine<sub>EN</sub>*) ; les mots anglais *rinse* (→ *rinser<sub>FR</sub>*), *times* (→ *temps<sub>FR</sub>*), *gently* (→ *gentil<sub>FR</sub>*) ; les mots français *choisir* (→ *choice<sub>EN</sub>*), *propre* (→ *proper<sub>EN</sub>*), *peine* (→ *pain<sub>EN</sub>*). Certains mots de cette catégorie ont été considérés comme indices sémantiques par moins de la moitié des étudiants en AIROU, mais par plus de la moitié des étudiants en contexte EMILE.

Le parcours de reconstitution du message conduit parfois à des contradictions que l'étudiant semble ignorer, malgré le non-sens. Par exemple, dans le cas du mot *serviette<sub>FR</sub>*, qui ressemble au mot roumain *servietă<sub>ROU</sub>* avec le sens « grand porte-feuille en cuir »<sub>FR</sub>, il apparaît des versions discutables : *pentru a se evita deformarea produsului, după spălare presați-l ca pe o servietă<sub>ROU</sub> / pour éviter la déformation du produit, après lavage pressez-le comme une serviette<sub>FR</sub> ; nu îl așezați pe umeraș, ci rulați și presați sub o servietă plată<sub>ROU</sub> / ne le mettez pas sur un cintre, mais roulez-le et pressez-le sous une serviette<sub>FR</sub>. Ces créations et ces ajouts apparaissent surtout chez les étudiants en EMILE, qui semblent à un moment donné très attentifs à la récupération d'un nombre important de détails, tandis que les étudiants en AIROU donnent des informations avec un degré élevé de généralité. L'abondance d'indices sémantiques facilite l'accès au sens global et même à certains détails du texte du *mode d'emploi*.*

c) *Les indices pragmatiques* déclenchés lors de l'expérience de la première série de textes restent actifs lors de la pratique de la deuxième série de textes, d'autant plus que les étudiants savent déjà qu'il s'agit des versions plurilingues d'un texte unique ; le fait qu'ils arrivent à comprendre un nombre massif de mots contribue à mieux définir le contexte de communication. Grâce à la compétence de littératie, on arrive à intérioriser le fait que les textes de tous genres, produits sous forme imprimée ou électronique, sont rédigés selon un point de vue et dans un style particulier (OCDE, 2004 : 41). Par conséquent, les étudiants ont déjà des informations sur le type de texte analysé : le *mode d'emploi* est un texte qui accompagne les marchandises, figurant sur des étiquettes ou dans des instructions. C'est un type de texte qui accompagne des produits qui circulent partout dans le monde ; les législations nationales imposent leur présentation dans la langue

de l'acheteur, ce qui oblige à une présentation plurilingue. Tous les éléments d'ordre pragmatique que les étudiants connaissent contribuent à compléter les indices directement saisissables.

d) *Les indices syntaxiques* sont plus accessibles dans la deuxième série de langues. Même s'ils n'ont pas une maîtrise sémantique intégrale, les étudiants qui ont déjà étudié l'anglais, le français ou l'allemand pendant leur scolarité sont plus habitués à la syntaxe de ces langues et ils combinent les mots provenant de plusieurs langues. L'analyse des versions données en roumain pour chaque phrase du texte révèle que les étudiants roumains des deux groupes interrogés ne traduisent pas à partir d'une seule langue, mais qu'ils passent d'une langue à l'autre, en combinant les indices sémantiques et syntaxiques. On a constaté une très grande liberté dans les réponses, allant de versions correctes ou acceptables, plus ou moins complètes à des versions incomplètes et incorrectes en roumain, la LM des sujets.

Si l'on prend en considération seulement l'une des phrases les plus importantes que les étudiants ont relativement bien repérée, on constate que les versions les plus utilisées en roumain suivent le schéma des langues romanes présentes dans le texte, exprimant l'acte à accomplir par un verbe : *le aconsejamos que no lo lave<sub>ES</sub>* et *nous vous conseillons vivement de ne pas le laver<sub>FR</sub>* et les versions roumaines *vă recomandăm să nu o spălați*, *vă recomandăm să nu îl spălați*, *vă sugerăm să nu o spălați*, *vă sfătuim să nu îl spălați*, *vă sfătuim să nu o spălați*.

La maîtrise sémantique permet dans certains cas de créer des phrases plus complexes : à partir de la version française, un seul étudiant traduit l'adverbe *vivement* avec une structure formée par préposition + nom – *cu vehemență<sub>ROU</sub>* / *avec véhémence<sub>FR</sub>* – ce qui est trop fort pour le contexte d'une recommandation (*vă recomandăm cu vehemență să nu o spălați*). Tandis que la plupart des réponses sont construites autour d'un verbe *să nu o spălați*, une seule réponse en roumain utilise le substantif *spălarea în mașină*, selon le modèle des langues germaniques : *Waschmaschine<sub>GE</sub>* et *machine washing<sub>EN</sub>*. Un autre mot a été rendu en roumain à partir de l'allemand : presque tous les sujets interrogés ont utilisé le nom composé *mașină de spălat* à partir du *Waschmaschine<sub>GE</sub>* même si en espagnol et en français il apparaît des noms simples *máquina<sub>ES</sub>* et *machine<sub>FR</sub>*. D'autres constructions appropriées pour un *mode d'emploi* sont celles réalisées avec le participe présent : *evitându-se pe cât posibil mașina de spălat<sub>ROU</sub>* ou l'infinitif : *A nu se pune în mașina de spălat<sub>ROU</sub>*, mais elles sont très rares.

Du point de vue des indices syntaxique, les étudiants en AIROU et les étudiants en contexte EMILE ont manifesté des réactions similaires : les versions produites en langue maternelle prouvent parfois la préoccupation pour le contenu du message, sans nécessairement une grande attention pour la syntaxe correcte du texte construit en roumain. Dans le cas des textes 5, 6, 7 et 8, les deux groupes d'étudiants exploitent les mêmes types d'indices graphophonétiques, sémantiques, pragmatiques et syntaxiques, mais à des rythmes différents. Les étudiants en EMILE se lancent plus attentivement et rigoureusement dans le travail des textes et dans l'exploit des indices, soulignant, rayant, traduisant et inventant, tandis que les étudiants en AIROU restent hésitants ; de manière surprenante, certains ne soulignent aucun mot dans des langues qui leur étaient indiscutablement plus familières (espagnol, français ou anglais). Même si les différences observées entre les deux groupes pour les textes en LE inconnues (1, 2, 3 et 4) deviennent plus significatives dans le cas des langues plus connues (5, 6, 7 et 8), on constate que même dans la deuxième étape de l'exercice les sujets des deux profils ont ignoré ou abandonné des indices très accessibles et importants pour l'accès au sens du texte. Cette attitude peut être facilement expliquée par l'inhabileté des étudiants de pratiquer consciemment et systématiquement l'IC dans des contextes plurilingues.

## **Conclusions**

La relation qui s'établit entre la littératie pratique et l'intercompréhension opérationnelle a été mise en évidence lors d'une pratique de compréhension plurilingue, réalisée avec deux groupes d'étudiants roumains économistes, révélant que les étudiants du dispositif EMILE, qui étudient l'économie en anglais, obtiennent de meilleurs résultats en termes de taux de compréhension par rapport aux étudiants qui font les mêmes études en roumain, leur LM. L'évaluation du taux de compréhension de textes plurilingues montre des différences sensibles entre les étudiants qui apprennent l'économie en roumain et les étudiants qui l'apprennent en anglais. L'analyse quantitative et qualitative permet de relever :

– une différence de compréhension de 7 % en faveur des étudiants qui sont formés dans un dispositif EMILE : après le traitement des textes 1, 2, 3 et 4, le groupe d'AIROU a saisi seulement 14 % du sens du message, tandis que le groupe d'AIEN a saisi presque 21 % du sens du message.

– une différence de 17 % en faveur des étudiants du dispositif EMILE est mise en évidence lors du traitement des textes 5, 6, 7 et 8. En ce qui concerne AIROU, le groupe a saisi 54 % du sens du message, tandis que les apprenants d'AIEN ont saisi 71 % du sens du message.

Dans l'ensemble, les sujets qui étudient en roumain et ceux qui étudient en anglais ont identifié les mêmes indices syntaxiques et sémantiques, par un « essorage des textes » favorisé par la pratique de diverses stratégies de compréhension. Les étudiants en contexte EMILE ont obtenu cependant des performances supérieures dans leurs productions, grâce à une habileté supérieure à mettre à profit ces indices et à une approche plus courageuse et plus créative. Cette réussite est probablement due au fait qu'ils ont investi plus de temps et d'effort dans leur formation et qu'ils ont de l'intérêt pour les affaires à l'international et particulièrement pour les langues appliquées au contexte professionnel. Cela a conduit au développement d'une prédisposition pour l'effort assumé et soutenu, pour un travail supplémentaire et pour le plurilinguisme et l'assouplissement d'une série de démarches stratégiques impliquées dans la compréhension des textes en langues étrangères inconnues.

Les étudiants qui font leurs études en roumain restent relativement tributaires des réflexes acquis dans leurs scolarités : la traduction mot à mot, le blocage et la difficulté de reconstituer, même partiellement, un message à partir de certains mots donnés. Nous avons observé la tendance des étudiants de se focaliser sur l'une des langues, celle qu'ils estimaient mieux connaître. La bonne maîtrise d'une seule langue est profitable en termes d'efficacité, mais elle est également appauvrissante : quand on connaît une langue, on renonce à l'exploitation des autres, on se limite à la pratique de découverte dans la zone de confort, représentée par la langue maîtrisée, ignorant le potentiel de développement plurilingue caché dans les langues non étudiées.

La conduite même des étudiants a été différente : après la première série de textes, ceux qui étudient en langue maternelle ont fait preuve d'un mécontentement non dissimulé, leur désaccord étant argumenté par le fait qu'ils n'avaient jamais étudié les langues. Dans le groupe d'AIEN on a saisi des sourires et une certaine curiosité. À la fin du test, les étudiants du premier groupe ont quitté assez vite la salle, tandis que les apprenants en anglais sont restés pour poser des questions concernant l'objectif de l'exercice, la définition de l'IC et la possibilité de faire d'autres exercices d'intercompréhension.

Dans un monde multiculturel qui suppose le traitement d'un volume considérable d'informations plurilingues, la littératie pratique

de l'avenir et l'IC opérationnelle de l'avenir dépasseront le cadre d'une analyse théorique, ayant certainement des retombées sur la participation à « un nouvel environnement placé sous le signe de la diversification et de l'interdépendance » (OCDE, 2005 : 6).

## Bibliographie

- CASTAGNE, Éric (2007) : « L'intercompréhension : un concept qui demande une approche multidimensionnelle ». CAPUCHO, F. et al. (Ed.). *Diálogos em Intercompreensão, Actes du Colloque organisé à Lisbonne du 6 au 8 septembre 2007*. Lisboa: Universidade Catolica Editora, 2007. Disponible sur [http://redinter.eu/dialintercom/Coloq\\_Site\\_FR.swf](http://redinter.eu/dialintercom/Coloq_Site_FR.swf) (consulté le 09.11.2014).
- CONSTANTIN, Felicia (2014) : « L'intercompréhension et sa relation avec la compétence de littératie ». *Lingua. Language and Culture*, Issue 2. (Consulté le 10.02.2015). Disponible sur <http://www.ceeol.com/aspx/issuedetails.aspx?issueid=4bea66dc-b750-417e-96cd-6418caafe816>
- ESCUDE, Pierre, et JANIN, Pierre (2010) : *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris : CLE international.
- OCDE (2005) : *DeSeCo – la définition et la sélection des compétences clés. Résumé*. Disponible sur <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/01.parsys.34011.downloadList.72115.DownloadFile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.fr.pdf> (consulté le 09.11.2014).
- OCDE (2004) : *La littératie au service de l'apprentissage : rapport de la Table Ronde des experts en littératie de la 4<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année*. (Consulté le 09.11.2014). Disponible sur <http://www.edu.gov.on.ca/fr/document/reports/literacy/panel/literacyf.pdf>
- OCDE (2004) : *Principaux résultats de l'enquête PISA. Ce que les élèves de 15 ans savent et ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils savent*. (Consulté le 09.11.2014). Disponible sur <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview-FR.pdf>
- OCDE Statistique Canada(2011) : *La littératie, un atout pour la vie : nouveaux résultats de l'enquête sur la littératie et les compétences des adultes*. (Consulté le 09.11.2014). Disponible sur <http://dx.doi.org/9789264091283-frfr>
- PAGE, E. James (2004) : *La décennie pour l'alphabétisation : ses débuts*, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO, Division de l'éducation de base, Section de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle ED/BAS/LIT). Disponible sur <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001354/135400f.pdf> (consulté le 10 février 2015).
- ROSSI, Jean-Pierre (2008) : *Psychologie de la compréhension du langage*. Bruxelles : De Boeck.
- TYVAERT, Jean-Emmanuel (2004) : « Pour une Europe des langues et des cultures ». Castagne, Éric et Tyvaert, Jean-Emmanuel

(éd.). *L'avenir du patrimoine linguistique et culturel de l'Europe. Actes du colloque international de politique linguistique de Reims 3 juillet 2003*. Reims : CIRLEP/URCA, 2004.

*Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR)* (2001) : Strasbourg, Division des politiques linguistiques. Disponible sur [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf) (consulté le 9 novembre 2014).

VAN DE CRAEN, Piet (2015) : « Comment apprendre une langue sans l'apprendre vraiment... l'apprentissage implicite selon l'EMILE », communication présentée aux Journées d'Étude internationale du CIRLEP EA 4299, Axe Intercompréhension et didactique du plurilinguisme, *Regards croisés sur l'EMILE et l'intercompréhension intégrée*, 2-3 avril 2015.

# **EMILE : pour une analyse stratégique des besoins, ou...**

## **« comment appeler un chat un chat »**

Gail Taillefer  
Université Toulouse I-Capitole

### **Résumé**

Face à la question difficile de l'intégration universitaire de l'enseignement plurilingue – qu'il s'agisse de l'Intercompréhension intégrée (ICi) ou de l'Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère (EMILE) –, nous proposons certaines lignes directrices pour tenter d'y répondre d'une perspective à la fois théorique et pratique dans l'esprit d'une analyse stratégique des besoins. Notre réponse, fondée sur l'expérience de près de 40 ans d'enseignement et de recherche dans le cadre des langues pour spécialistes d'autres disciplines, implique trois recommandations « faciles » : comprendre le contexte de l'enseignement supérieur français, connaître et comprendre les modèles théoriques et les pratiques internationales et nationales (en l'occurrence, de l'EMILE) pour anticiper ce qu'« on » – les décideurs, les acteurs (enseignants disciplinaires, enseignants de langue, étudiants), les professionnels – pourrait vouloir, et enfin, en connaissance de cause, définir une stratégie de mise en œuvre au sein d'une politique linguistique dédiée. L'enseignant de langues joue un rôle clé de médiateur dans ce processus de changement, impulsant une réflexion stratégique et didactique. Le défi est de procéder non de manière révolutionnaire, en cercle vicieux dans l'isolement, mais de manière évolutionnaire, en cercle vertueux collaboratif.

### **Abstract**

In facing the difficult question of integrating plurilingual teaching into higher education —be it Integrated intercomprehension (IC) or Content and language integrated learning (CLIL)—, we suggest certain guidelines based on both theory and practice and inspired by strategic needs analysis. Nearly 40 years' teaching and research in the context of English for specific purposes have led us to make three « easy » recommendations : thoroughly understand the context of French higher education, be familiar with and understand both theoretical models and national and international practices (in the case of CLIL) to anticipate what “they” —decision-makers, stakeholders (content teachers, language teachers, students), professionals— might want, and finally, define an implementation strategy within the framework of a dedicated language policy. The language teacher plays a key role as mediator in this process of change management, fostering strategic and didactic reflection. The challenge is one of not provoking revolution, resulting in a vicious circle of isolation, but of encouraging evolution, giving rise to a virtuous circle of collaboration.

Le texte de cadrage de la journée d'étude sur la didactique du plurilinguisme organisée par le CIRLEP (Université de Reims Champagne-Ardenne) pose clairement la question de l'intégration scolaire et universitaire de l'enseignement plurilingue, et notamment celle de la compatibilité éventuelle de deux approches qui s'y implantent avec plus ou moins de difficulté — *Content and language integrated learning* / l'Enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère (CLIL/EMILE) et l'Intercompréhension intégrée (ICi). Notre expérience après près de 40 ans d'enseignement et de recherche dans le cadre des langues pour spécialistes d'autres disciplines (LANSAD) à l'université, aussi bien en France qu'au niveau européen et canadien, nous permet de proposer quelques lignes directrices pour tenter de répondre à cette interrogation aussi bien d'un point de vue théorique que pratique, dans l'esprit d'une analyse stratégique des besoins — en « appelant un chat un chat ».

Tout d'abord, le texte de cadrage soulève le paradoxe que si la « plus-value » de tels enseignements est « aujourd'hui incontestée, force est de constater que ces approches plurielles [qualifiées dans le même document d'« innovations pédagogiques »] peinent à se mettre en place ». Des explications sont suggérées : « sans doute à cause d'une certaine inertie institutionnelle et d'un désaccord dans les rangs des professionnels », malgré les incitations de la Commission Européenne pour valoriser et construire le plurilinguisme. Ces explications, pour nous, comme pour d'autres (Braud *et al.* 2015), reflètent de manière réaliste le climat ambiant dans l'enseignement supérieur universitaire où règne toujours autour de la question des langues étrangères une certaine inconscience quant à la nature même de leur acquisition en même temps que perdurent des certitudes « historiques » qui freinent un questionnement pédagogique « novateur ».

« Comment y faire face ? » se pose alors le texte de cadrage. La réponse que nous pouvons suggérer s'inspire de notre expérience directe avec l'EMILE — un terme à multiples facettes (cf. Taillefer 2013a) qui désigne une approche, concrétisée de manière plus ou moins réfléchie et coordonnée, à double objectif disciplinaire et linguistique. Cette réponse implique trois recommandations « faciles » : comprendre le contexte de l'enseignement supérieur, connaître et comprendre les modèles théoriques et pratiques pour anticiper ce qu'« on » — les décideurs, les acteurs (enseignants disciplinaires, enseignants de langue, étudiants), les professionnels — pourrait vouloir, et enfin, en connaissance de cause, définir une stratégie de mise en œuvre au sein d'une politique linguistique réfléchie. Qu'il soit question de l'EMILE et/ou de l'IC, il s'agit, donc, de réfléchir « tout

simplement » à la conduite du changement. Expérience oblige, ces lignes directrices ont pour la plupart déjà fait part de réflexions que nous avons partagées avec la communauté universitaire, surtout des anglicistes et souvent en anglais ; par conséquent, pour ce volume, nous traduirons certaines informations<sup>1</sup>, et pour d'autres, nous renverrons le lecteur aux travaux originels.

## Comprendre le contexte

A la fois actrice du système d'enseignement supérieur français, d'abord en tant que lectrice (donc, d'origine étrangère) en LANSAD, puis maître de conférences et professeure des universités, nous avons, pendant de longues années et jusqu'à la retraite, également été observatrice — *participant-observer*, dans l'esprit ethno/anthropo/sociologique —, ceci d'abord pour décoder notre propre milieu professionnel, mais aussi, avec le temps, pour tenter d'y conduire au mieux possible des innovations pédagogiques. De nombreux enseignants(-chercheurs) en langues dans ce pays sont d'origine étrangère et se trouvent dans la même situation que nous avons vécue. Si les lignes qui suivent semblent évidentes pour certains d'entre eux, ainsi que pour des collègues « natifs », elles ne le seront peut-être pas pour d'autres.

## Grilles de lecture

En tant qu'étrangère d'origine, deux auteurs nous ont particulièrement aidée à cerner le contexte spécifique de l'enseignement supérieur français et à comprendre, culturellement, la manière appropriée pour agir avec efficacité en son sein. Ces deux auteurs, français et néerlandais, mettent en lumière un certain nombre de paradoxes qui caractérisent la France, des « chats » qu'il vaudrait mieux identifier et nommer dans un processus de conduite du changement. D'une part, Philippe d'Iribarne, ethnologue spécialiste des relations professionnelles interculturelles, Français de culture basque, fonde son analyse dans l'histoire, remontant au siècle des Lumières :

D'après Montesquieu, la hiérarchie sociale en France n'a jamais opposé seulement celui qui n'a pas à celui qui a, mais aussi celui qui est regardé comme vil à celui qui est regardé comme noble.

---

1. Nous remercions la rédaction d'ASp, des *Cahiers de l'Apliu*t (devenu *Recherche et pratiques pédagogiques en langue de spécialité – les Cahiers de l'Apliu*t) et *Les après-midi de LAIRDIL* (devenu *Etudes en didactique des langues*) de la permission de reprendre nos propres mots. Les références originelles sont fournies dans tous les cas.

Cette dernière opposition ne porte pas seulement sur des individus considérés dans leur vie morale, mais sur des groupes définis par leur rôle social.

D'autre part, le Néerlandais Geert Hofstede (1991) — pilier reconnu de l'analyse interculturelle — définit quatre échelles<sup>2</sup> selon lesquelles on peut croiser le positionnement d'un pays donné pour obtenir son profil et ainsi comprendre son mode de fonctionnement par rapport à d'autres pays/cultures. Si chaque pays est unique, tout en faisant, ou non, partie d'une aire culturelle, la France ressort de cette analyse certes dans une aire latine, mais caractérisée particulièrement par un certain nombre de paradoxes qu'il convient d'identifier et dont cinq seront discutés ci-après. Peut-être sont-ils le reflet extérieur du concept juridico-économique et politique recouvert par le terme de « l'exception française » ? La France se profile, donc, avec une forte hiérarchie (*high power distance*), issue du droit romain et de l'Église catholique, codifiée et laissant peu de place à l'incertitude, mais couplée avec un fort besoin individuel de s'affirmer contre cette hiérarchie écrasante, toutefois dans un esprit de solidarité « féminine » relativement fort. D'Iribarne précise, pour la France, l'enjeu de cette notion de hiérarchie telle qu'elle se traduit dans le contexte éducatif :

... le fonctionnement d'un appareil éducatif dépend étroitement de la manière dont la société où il s'insère conçoit la distribution des places qui échoient à ses membres [...]. En France, la possession d'un « titre scolaire » qui, à l'instar des titres de noblesse dans l'ancienne France, confère plus ou moins de grandeur est un enjeu considérable (2006 : 202).

Premièrement (voir également Taillefer 2007a), citons le paradoxe de l'élitisme républicain, ou la croyance (aristocratique) en l'inégalité naturelle des aptitudes (*high power distance*), qui rivalise avec l'égalitarisme républicain fondé sur l'idéal universel (clérical) d'égalité d'abord devant Dieu et ensuite devant la République (*low power distance*). Le résultat en termes d'enseignement supérieur : les facultés de droit canonique vouées « au culte du savoir désintéressé

---

2. *Power distance* : jusqu'à quel point les membres d'une société acceptent l'inégalité entre les hommes et le fait que le pouvoir soit donc distribué de manière inégale ; individualisme/collectivisme : insistance sur le « moi » par rapport au « nous » ; *uncertainty avoidance* : le niveau de confort face à l'incertitude ou l'ambiguïté, et donc le besoin de prendre des mesures pour prévenir l'incertitude autant que faire se peut ; masculinité/fémininité : accent sur les « valeurs masculines » de l'affirmation de soi, de la réussite, d'avoir et de faire, par rapport aux « valeurs féminines » de la qualité de vie, des rapports humains, d'être.

[...] pour accéder à un monde plus haut [...] qui...] préparent mal à l'exercice du pouvoir dans un monde séculier » (d'Iribarne 2006 : 216) sont devenues nos universités, alors que dans l'esprit de faire « l'éloge de la noblesse des conduites que confère et qu'exige le rang donné à chacun par ce même Dieu » (*ibid.*: 217), les grandes écoles ont été créées dès l'abolition des privilèges de l'Ancien Régime.

Deuxièmement, citons la valorisation de l'enseignement théorique par rapport à l'enseignement pratique, reflétée par la formation des enseignants (notamment agrégés), où le savoir « noble », disciplinaire, prime sur le second, « vil », pédagogique et pratique. Comme le demande d'Iribarne, « Comment éviter que l'enseignement donné aux masses n'ait une dignité inférieure à celle dont jouit l'enseignement des élites à moins d'en développer le côté théorique et abstrait ? » (2006 : 221). Mais en même temps, dans l'esprit républicain d'égalité, fidèle à la solidarité « féminine », « il n'est pas acceptable que certains soient voués à un savoir qui n'est que pratique. » (*ibid.* 2006 : 221). Enfin, toujours dans le même esprit, la notion de « pédagogie universitaire » n'est devenue une considération que récemment en France, sous l'effet de l'internationalisation croissante de l'enseignement supérieur.

Troisièmement, citons le paradoxe traditionnel entre le « produit » (ou résultat) et le « processus » d'apprentissage, souligné, entre autres, par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL, Conseil de l'Europe, 2001). Ce document fait la distinction entre connaissances et compétences, entre évaluation sommative et formative, et entre une approche positive — « je peux » — qui note en additionnant à partir de zéro et une approche négative — « je ne peux/sais pas » — qui soustrait à partir de la note maximale quasiment inaccessible de 20. Cette question de notation, d'après *Le Monde de l'éducation* (février 2006), fait écho à d'Iribarne et à Hofstede : « le débat est inséparable de celui sur la finalité du système éducatif » (*Le Monde de l'éducation* : 36), et si la notation n'est pas une finalité en soi, elle occupe néanmoins une place-clé — et paradoxale — en tant que savoir pédagogique et pratique peu noble et donc peu étudiée. Elle est caractérisée comme un outil d'exercice du pouvoir (le « dernier bastion incontesté de l'autorité », *ibid.* : 35), avec sa « religion de la moyenne »<sup>3</sup> répondant à une demande sociale très forte des parents et des apprenants (*ibid.* : 28), voire de simple commodité administrative servant de base à la sélection — tabou décrit par d'Iribarne en 2006 comme hypocritement égalitaire et tout à fait contraire à la logique

3. Voir aussi A. Antib, 2003. *La constante macabre*, édition Math'Adore.

d'apprentissage prôné officiellement par le ministre de l'Education nationale Lionel Jospin au début des années 1990 pour le primaire et secondaire, et depuis, à travers le CECRL par tous les ministres de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, y compris pour l'enseignement supérieur.

Un quatrième paradoxe se voit dans le rapport à l'argent. D'abord, dans l'idéal de l'élitisme républicain, la sélection d'une élite des talents exclut toute sélection par l'argent, d'où le principe de la gratuité des études supérieures. Mais en même temps, dans l'esprit de l'égalité républicaine et de la solidarité « féminine », « l'Etat est garant de la validité des épreuves qui vont situer chacun dans la hiérarchie scolaire », ainsi que de la définition des programmes et des diplômes nationaux. Comment cet enseignement public pourrait-il dépendre des ressources financières des citoyens, se demande d'Iribarne (2006 : 222). Ensuite, en 2001 la Loi organique relative aux lois de finances (LOLF) a imposé dans la fonction publique (et donc, dans l'éducation) le passage d'une économie de moyens à une économie de résultats. Dans une culture « de service public, sans préoccupations de concurrence et sans obligation d'équilibre des comptes » (*ibid.* 2006 : 128), il fallait définir missions, indicateurs de performance et procédures d'évaluation dans un esprit de transparence générale. Pour les universités, c'était une révolution culturelle pour laquelle les décrets d'application n'ont pu être publiés qu'en 2006.

Enfin, une dernière spécificité du contexte universitaire français, paradoxale pour des observateurs issus d'autres cultures/horizons, est son cloisonnement, entre formation initiale et formation continue — *quid* du *lifelong learning* (apprentissage tout au long de la vie) inhérent au Processus de Bologne<sup>4</sup> ? —, et entre sections du Conseil national des universités (CNU) qui gère la carrière des enseignants-chercheurs selon les lignes disciplinaires qui peuvent paraître strictes et artificielles. Analysées d'après l'échelle de *uncertainty avoidance* (Hofstede 1991), de telles compartimentations reflètent une société qui a davantage besoin que d'autres de cadres fixes pour prévenir l'incertitude autant que faire se peut, et où, comme le constate le texte de cadrage de la journée d'étude CIRLEP, « les approches plurielles peinent à se mettre en place ».

---

4. Une série de réunions internationales à partir de 1998 pour rapprocher les systèmes européens d'enseignement supérieur. Il a donné naissance à l'Espace européen de l'enseignement supérieur, constitué actuellement de 47 États.

## Analyse des besoins LMD

Poursuivant notre quête de compréhension du milieu, nous nous sommes posé un certain nombre de questions lors du passage en 2002 des décrets — Processus de Bologne oblige — instaurant le parcours d'études en licence, master et doctorat (LMD) en trois ans, deux ans, trois ans, assortis d'un nombre spécifique de crédits (*European Credit Transfer System*). Au niveau licence, il fallait « évaluer » les primo-entrants en langue vivante et leur offrir « un enseignement adapté ». Au niveau master, les étudiants devaient valider « l'aptitude à maîtriser » au moins une langue étrangère et l'université était censée leur permettre d'acquérir cette aptitude. Nous nous sommes demandé, alors, comment les étudiants et leurs enseignants se représentaient les futurs besoins linguistiques professionnels en termes de niveaux du CECRL (A1 à C2), et quels étaient les niveaux réels pratiqués par leurs aînés diplômés ?

Nous y avons apporté des réponses dans un domaine donné, les Sciences économiques (voir Taillefer 2004b pour le volet étudiants/enseignants, 2007b pour les diplômés). En résumé, si à travers un questionnaire ciblant la perception du niveau à atteindre (au moyen d'exemples de tâches concrètes) pour toutes les compétences langagières confondues (lire, écrire, parler, comprendre), les enseignants ont imaginé un niveau global de B1-B2, les presque 700 étudiants de Bac+2 à Bac+5 ont projeté la quasi « perfection » de C1-C2. Or, le niveau évalué d'un grand nombre (n=460) de ces derniers en réception (lire, écouter) se situait autour de A2-B1. Chez les diplômés de cette même formation des années 1998, 1999 et 2000 déjà sur le marché du travail, 256 personnes ont répondu au questionnaire. Un peu plus de la moitié (n=126) a dit utiliser une ou plus langues étrangères professionnellement (avec une augmentation fortement significative du nombre d'utilisateurs d'année en année pour atteindre 59 % en 2000). A travers les quatre compétences, 40 % des répondants ont dit pratiquer au niveau B2, 40 % au niveau C1, et 20 % au niveau C2. En outre, 75 % de ces diplômés suivaient une formation continue en langues, dont la moitié sur leur temps de travail et la moitié sur leur temps personnel, et dont la moitié financée par leur employeur et la moitié par eux-mêmes : *time IS money*. La conclusion majeure que nous avons tirée de cette double enquête était, comme dans le métro à Londres, « *Mind the gap* », gare au fossé entre le niveau de sortie des étudiants à Bac+5 et les exigences professionnelles.

En termes de retombées concrètes, ces recherches nous ont fourni des données parlantes pour les décideurs. Ainsi « armée », nous avons d'abord pu mettre en place des groupes de niveau pour l'enseignement

présentiel en Sciences économiques dans l'espoir, pour les étudiants, de mieux tirer profit du faible nombre d'heures allouées (30 par an). Par la même occasion, nous avons pu donner l'impulsion pour créer un Centre de Ressources en Langues au sein de l'université pour faire davantage de langues, et différemment<sup>5</sup>. Sa pérennité, comme celle du concept d'un travail par niveaux de compétences, témoigne de l'impact que peuvent avoir la recherche et les chercheurs en langues au sein de l'institution d'enseignement supérieur.

### L'état de la question EMILE

Pour terminer le tour d'horizon du contexte français de l'enseignement supérieur par rapport à l'ouverture aux « approches innovantes », nous proposons un résumé de l'état de la question EMILE, avec un léger recul de quelques années toutefois, qui correspond à la fin de notre activité professionnelle. Depuis, la réflexion sur la question continue à monter en puissance, comme en témoigne la journée d'étude du CIRLEP.

Par souci d'économie, nous abrégeons la discussion ici pour simplement résumer (en français) le contexte tel que nous l'avons observé et déjà longuement décrit ailleurs (Taillefer 2013a). A notre connaissance, la première mention de l'EMILE en France — du moins chez les anglicistes du secteur LANSAD — remonte à 2003 (Mémet 2003, Wolff 2003). Nous nous y sommes intéressée à ce moment-là et avons travaillé sur ce thème pendant une dizaine d'années, livrant le fruit de cette recherche — un état de la question en France tel que nous l'avons perçu en 2013 —, dans l'article cité ci-dessus (voir aussi Taillefer 2013b). Le premier de ces deux textes rappelle d'abord la bibliographie internationale sur la question depuis les années 1990. On peut y lire qu'au vu des recommandations internationales en termes de qualité, la France reflète « *less than optimal awareness of key quality issues* » (Taillefer 2013 : 36) ; autrement dit, la nécessaire prise de conscience des critères de qualité laisse plutôt à désirer. Nous y évoquons ensuite l'EMILE en théorie dans une perspective de démarche qualité (définitions, modèles, acteurs) et en pratique : le contexte français avec l'exemple de l'université où nous avons exercé, Campusfrance — l'organisme gouvernemental sous l'égide conjointe du ministère des Affaires étrangères et du ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche chargé de promouvoir l'enseignement supérieur en France, y compris les programmes

5. <http://www.ut-capitole.fr/universite/composantes/centre-de-ressources-en-langues/centre-de-ressources-en-langues-319341.kjsp>

enseignés en anglais —, et enfin « la bataille d’Hernani » en 2013 au sujet du pourcentage global d’enseignement universitaire qui pouvait être dispensé en langue étrangère. Devant le très grand nombre de problèmes que nous soulevons, en termes de non conscience, non considération ou non-respect des critères de qualité reconnus par la recherche et mis en lumière par les exemples de bonne pratique dans la mise en œuvre de l’EMILE, nous avons posé la question — comme le font les organisateurs de la journée d’étude CIRLEP — de ce que peut faire la communauté des enseignants-chercheurs linguistes.

## **Connaître/comprendre les modèles théoriques et pratiques**

Notre deuxième recommandation aux collègues linguistes, développée dans Taillefer (2013a) et présentée aux participants de la journée d’étude du CIRLEP, est donc de se former pour connaître et comprendre les modèles théoriques et pratiques pour anticiper ce qu’« on » — décideurs, acteurs (enseignants disciplinaires, enseignants de langue, étudiants), professionnels — pourrait vouloir, que cela soit l’EMILE ou l’IC Intégrée, voire les deux dans différentes formations. Si nous renvoyons le lecteur, encore une fois, aux fruits de notre propre recherche sur l’EMILE (Taillefer 2013a, 2013b, mais également Taillefer 2004a et 2009 pour un aperçu historique), le travail du sous-groupe *CLIL* du projet européen *Language Network for Quality Assurance* (LANQUA 2007-2010) reste toujours un modèle d’excellence et mérite discussion.

Parmi les diverses ressources sur le site de LANQUA, le lecteur trouvera une discussion des variations sur le thème de l’EMILE à travers l’Europe, décrites sous forme d’un continuum de pratiques allant du moins aux plus efficaces (voir Annexe 1, en anglais, pour sa représentation graphique). Brièvement résumé, le *CLIL continuum* commence au niveau « non-*CLIL* », qui se caractérise par un contact limité et fortuit avec la langue cible, sans aucune collaboration pédagogique entre enseignants de langue et enseignants 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 *partial CLIL*, orientés tantôt vers la langue (*language for academic purposes*) tantôt vers la discipline, et où la collaboration entre enseignants des deux bords est concevable mais ne se concrétise que rarement. Dans le premier cas, les attentes linguistiques sont déterminées d’après les besoins d’apprentissage disciplinaire ; dans le deuxième, des progrès

dans la langue cible sont attendus implicitement, par osmose. Les deux derniers paliers sont réellement des cas de *CLIL*, fondés sur une collaboration pédagogique et institutionnelle étroite entre enseignants de langue et enseignants disciplinaires, soit sous forme d'*adjunct*, où le travail en langue cible accompagne celui de la discipline avec deux séries d'objectifs et d'évaluations parallèles, soit 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.

LANQUA propose également une « Caisse à outils » (*Toolkit*), comprenant notamment une modélisation de la qualité en termes de l'EMILE et un « Cadre de référence » (*Framework*) qui, outre des études de cas illustrant les différents paliers du continuum, offre une discussion des prérequis et critères de qualité essentiels pour la mise en œuvre optimale de l'EMILE. Inspirés par Räsänen (2013<sup>6</sup>), ces paliers sont au nombre de sept :

1. l'explicitation d'objectifs clairs, précis et communément acceptés par l'établissement et par les acteurs individuels clés,
2. la reconnaissance du rôle de la langue et du développement de la langue cible comme partie intégrante de la conception pédagogique et de l'enseignement du contenu disciplinaire,
3. la promotion politique claire du programme par l'établissement comprenant l'infrastructure, l'incitation au changement et le développement professionnel systématique (en communication, en pédagogie) des enseignants et du personnel administratif,
4. une pédagogie interactive et centrée sur l'apprenant fondée sur des tâches authentiques, pertinentes et respectueuses du contexte interculturel, coordonnée en collaboration interdisciplinaire,
5. une approche pédagogique linguistiquement riche et suffisamment variée pour offrir de multiples opportunités pour construire le savoir (disciplinaire comme linguistique),
6. des formes variées et multiples de soutien et d'évaluation,
7. une documentation systématique et claire, respectueuse de la démarche qualité et facilitant la mobilité verticale (entre licence et master, notamment).

Le *Framework* explicite également une distinction que nous avons rarement vue sur le terrain en France, celle des *learning objectives* (objectifs d'apprentissage) pour les étudiants par rapport aux *learning outcomes* (résultats d'apprentissage). Pour les premiers, il s'agit du

---

6. La référence ici donnée est la présentation d'une conférence plénière au congrès annuel de RANACLES (Rassemblement national des centres de langues de l'enseignement supérieur) intitulé *Meeting the challenge of CLIL/EMILE/ICL in higher education*.

savoir — de la connaissance et de la compréhension de ce qu'est la compétence multilingue et multiculturelle dans le domaine professionnel visé, ses dimensions nationales et internationales, ses modes de fonctionnement et ses conventions communicationnelles (linguistiques et autres). Pour les seconds, il s'agit des savoir-faire — des capacités, linguistiques (réception, production) pour accéder à et traiter les informations du domaine, communicatives pour fonctionner au sein de réseaux socioprofessionnels internationaux et interculturels, mais aussi métacognitives pour mobiliser des stratégies pertinentes dans l'interaction.

Donc, si les enseignants-chercheurs de langues connaissent ce qui existe en théorie et en pratique en matière de l'EMILE et savent ce que pourraient vouloir les décideurs dans leur contexte particulier, ils seront en position d'encourager une vision cohérente de ces approches en cercle vertueux. Grâce à la collaboration entre acteurs institutionnels, la connaissance et la compréhension disciplinaires peuvent se construire et se faire évaluer à travers la langue cible qui, elle, peut s'apprendre par son utilisation dans un contexte authentique et pertinent. Dans le cas contraire — dont nous avons été témoin —, il s'agit d'un cercle vicieux avec d'un bord les enseignants stressés, fatigués et frustrés et de l'autre, leurs étudiants insatisfaits et mécontents qui se renvoient à tour de rôle la balle « c'est de leur faute ! ». Le scénario passe, alors, à côté de l'atteinte des objectifs institutionnels.

## **Définir une stratégie de mise en œuvre de l'EMILE**

Pour essayer d'éviter ce cercle vicieux, nous suggérons une troisième, et dernière, recommandation à nos collègues linguistes qui souhaitent impulser des innovations pédagogiques de type EMILE (ou d'IC Intégrée). Il s'agit de réfléchir à une stratégie de mise en œuvre de l'approche voulue au sein d'une vision de politique linguistique. D'après notre expérience, rares sont les universités françaises qui, dans le secteur LANSAD, affichent une réelle politique linguistique explicite<sup>7</sup>. La nécessité même d'une réflexion coordonnée dans ce sens, à notre avis, n'est pas toujours reconnue, ni acceptée. Ce que

---

7. A l'heure où nous écrivons, le paysage changeant des regroupements universitaires rend la question encore plus difficile à cerner. Toutefois, traditionnellement, les universités de Strasbourg, Grenoble et Lille ont été précurseurs dans cette réflexion et dans le passage à l'acte.

préconisent les résultats du projet LANQUA pour une mise en œuvre efficace de l'EMILE (ci-dessus), repose pourtant sur un tel socle.

Si peu de pays peuvent rivaliser avec la Finlande en termes d'excellence de modèle éducatif, de surcroît en matière de politique linguistique, l'Université de Jyväskylä offre un modèle du genre inspirant, dont la première version date déjà de 2004<sup>8</sup>. Les concepts clés<sup>9</sup> impliquent d'abord la reconnaissance même d'un tel besoin, et ensuite la mise à disposition de structures de soutien aux niveaux pédagogique et administratif, suffisamment dotées de moyens matériels et humains et dont le développement dans le temps est prévu. Une information explicite doit être disponible en différentes langues, compréhensible pour de futurs étudiants de cultures différentes. Surtout, des indicateurs de qualité doivent être définis et mis en œuvre, d'abord en termes d'évaluation — quel est l'objectif institutionnel ? Dans quel but ? Comment l'atteindre ? — et ensuite en termes d'amélioration — est-ce que la voie déterminée est la meilleure manière d'atteindre l'objectif ? Comment l'établissement peut-il l'affirmer ? Comment améliorer les résultats ?

### **Le rôle de médiateur dans un processus de changement *top-down, bottom-up***

Bien entendu, la plupart de nos collègues enseignants de langue ne sont pas en position, en solitaire — voire au sein d'un service, d'un département, d'une UFR ou d'un laboratoire — de changer la donne de façon simple. En revanche, précisément en tant qu'enseignants de langue, et donc spécialistes de communication et de cultures (y compris cultures disciplinaires, au sein de l'enseignement supérieur), ils bénéficient d'une position privilégiée et stratégique pour pouvoir jouer un rôle de médiateur dans un processus de changement. Le modèle qualité que propose le projet LANQUA a été développé en vue, précisément, de fournir des conseils pratiques pour agir de manière *bottom-up*, du bas vers le haut, en parallèle aux processus institutionnels de démarche qualité *top-down*. Mais, dans ce contexte de *high power distance*, nous encourageons nos collègues également à

8. University of Jyväskylä language policy < <https://www.jyu.fi/hallinto/strategia/en/university-of-jyvaskyla-language-policy-2012/view> >.

9. Voir Taillefer 2004b, 2013a, Braud *et al.* 2015, mais aussi l'excellent *European Journal of Language Policy/Revue européenne de politique linguistique*, <[http://www.liverpooluniversitypress.co.uk/index.php?option=com\\_content&view=article&id=50:european-journal-of-language-policy-revue-europeenne-de-politique-linguistique-&catid=8](http://www.liverpooluniversitypress.co.uk/index.php?option=com_content&view=article&id=50:european-journal-of-language-policy-revue-europeenne-de-politique-linguistique-&catid=8)>.

rechercher une *visibilité politique* au sein de leur établissement en tant que responsable, élu, bénéficiaire de congé « sabbatique », candidat à la HDR et aux postes de professeur des universités, etc. Enfin, et sans optimisme exagéré, ce sont les enseignants de langue qui comprennent probablement mieux que d'autres collègues disciplinaires l'esprit « je peux » du CECRL et celui de « mon prochain objectif d'apprentissage » — réaliste et réalisable — du Portfolio européen des langues.

Comment alors agir concrètement ? Nous avons expérimenté une technique d'utilisation simple qui vient du monde de la gestion, et qui, comme le Portfolio, aide à fixer des objectifs réalistes en fonction de facteurs contextuels d'origine interne (institutionnels) et externe (environnementaux), favorables ou défavorables. L'analyse « SWOT », ou *strengths* (forces), *weaknesses* (faiblesses), *opportunities* (opportunités) and *threats* (menaces) demande à identifier, sous forme d'une matrice 2 x 2, les forces internes (caractéristiques inhérentes à l'établissement qui l'avantagent), les faiblesses internes (caractéristiques inhérentes qui le désavantagent), les opportunités externes (la « chance », telle une coloration politique proche de la majorité gouvernementale, par exemple) et les menaces externes (sources de difficultés potentielles, telles une ligne politique opposée à la majorité ou aux universités partenaires)<sup>10</sup>.

Une fois cette analyse faite, une stratégie de mise en œuvre de l'EMILE peut se définir de la même manière, sous forme d'une matrice 2 x 2 en termes de processus : forces et opportunités se conjuguent pour que celles-là soutiennent celles-ci. Réfléchir aux opportunités sous l'angle des faiblesses institutionnelles peut aider à surmonter ces dernières. Mobiliser les forces inhérentes peut contribuer à limiter la vulnérabilité aux menaces externes. Enfin, considérer ces dernières en termes de faiblesses inhérentes peut inciter à mieux limiter d'éventuels dégâts, voire à suggérer des manières de renforcer les faiblesses (voir Taillefer 2013a pour l'exemple concret du modèle appliqué à l'université où nous avons exercé).

### Mise en œuvre de l'EMILE : sept points clés

Au sein de leurs établissements respectifs, aux enseignants de langue, donc, de prendre la mesure du contexte existant, de ce qui est éventuellement prévu et de ce qui pourrait s'imaginer en termes d'EMILE. Le maître mot, dans une perspective de médiation, est la

---

10. Voir par exemple <[http://en.wikipedia.org/wiki/SWOT\\_analysis](http://en.wikipedia.org/wiki/SWOT_analysis)> et <<http://www.quickmba.com/strategy/swot/>>.

*collaboration*, notamment entre linguistes et enseignants disciplinaires (souvent peu conscients du fait linguistique), mais également avec les décideurs politiques et les responsables de la démarche qualité. Toute analyse déjà effectuée des besoins linguistiques ou des indicateurs de niveau ou de performance<sup>11</sup> linguistique serait utile.

Pour terminer, nous nous tournons, une dernière fois, vers le LANQUA *Framework* (p. 12) qui propose sept points clés à vérifier sous forme d'une liste de questions, qui, si elle peut paraître accablante, est sûrement loin d'être exhaustive (voir la version originale en anglais, Annexe II). Il s'agit de :

1. *Les objectifs principaux* : quelle raison d'être de l'EMILE ? L'objectif est-il double (i.e., objectifs et résultats explicites pour l'apprentissage disciplinaire ET linguistique) ? Comment ces objectifs sont-ils définis ?
2. *Le groupe cible* : à quel(s) niveau(x) d'étude ? S'agit-il d'étudiants français et/ou de différents pays ? De locuteurs non natifs et natifs, regroupés ou séparés ?
3. *Les acteurs principaux* : Quels enseignants et administratifs sont concernés ? A quel(s) niveau(x) de parcours étudiants ? Les enseignants sont-ils choisis ? Si oui, sur quels critères et de quelle manière ? Bénéficient-ils d'une reconnaissance spéciale (financière ou autre) ? Les étudiants sont-ils sélectionnés ? Si oui, selon des critères disciplinaires et/ou linguistiques ? Lesquels ?
4. *L'approche pédagogique* : quelle variation sur le thème de l'EMILE (cf. *CLIL continuum*) est envisagée ? En fonction de ce choix, quelle approche pédagogique et didactique est préconisée (c'est-à-dire, enseignants de langues [« vils » dans leur pratique LANSAD] en collaboration — ou non — avec les enseignants [« nobles », théoriques] disciplinaires ?) par rapport à quels niveaux de compétences disciplinaires ? Plus précisément, quel style d'enseignement et quelles méthodes de travail sont envisagés ? L'évaluation des étudiants est-elle prévue en parallèle (discipline/langue cible) ou intégrée ? Quelle évaluation y aura-t-il des enseignants ? Est-ce que le nombre de crédits affectés aux cours sera le même pour un cours disciplinaire similaire enseigné en langue maternelle ? Comment l'interculturel (c'est-à-dire, différentes attentes et stratégies d'apprentissage, la question du plagiat, etc.) sera-t-il pris en compte ?
5. *La vision linguistique* : est-ce que la langue cible est perçue comme un simple outil ou comme l'incarnation de l'expertise disciplinaire ? Quel équilibre à trouver entre aisance (*fluency*) et justesse (*accuracy*) ?
6. *L'évaluation* : sous quelle(s) forme(s) ? Comment gérer la maîtrise disciplinaire par rapport à celle de la langue cible ?

---

11. Voir, par exemple, l'Observatoire de la vie étudiante ou le Bureau de l'aide à l'insertion professionnelle.

7. *La mise en œuvre* : quelle collaboration sera prévue entre enseignants disciplinaires et de langue (programme, supports, évaluation, travail en équipe) ? Quelle collaboration y aura-t-il avec les décideurs ? Qui sera responsable de quoi en termes de prise de décisions : conseil scientifique (ou sénat), directeur de programme, enseignants, étudiants ? Quelle infrastructure administrative est prévue ? Un soutien linguistique, disciplinaire, méthodologique est-il prévu pour les étudiants et à quel(s) moment(s) ? Quel soutien linguistique et/ou pédagogique est envisagé pour les enseignants disciplinaires non locuteurs natifs travaillant en langue cible ? Quel soutien disciplinaire éventuel est prévu pour les enseignants de langue ? Quel soutien linguistique et/ou culturel est prévu pour le personnel administratif ? Quelle évaluation formative y aura-t-il de l'ensemble du programme ?

### « Comment y faire face ? »

Pour conclure, en rappelant le texte de cadrage de cette journée d'étude, « comment y faire face » ? Il s'agit d'impulser un processus de changement, en « appelant un chat un chat », non de manière *révolutionnaire*, en cercle vicieux, mais de manière *évolutionnaire*, en cercle vertueux. Vaincre la résistance au changement — réalité également évoquée dans le texte de cadrage — exige du temps, même si la démarche est fondée sur une bonne connaissance du contexte et s'appuie sur une recherche reconnue. Les paroles de la célèbre prière de la sérénité<sup>12</sup> peuvent peut-être éviter aux collègues « médiateurs » une trop grande frustration : « ...la sérénité d'accepter les choses qu'on ne peut changer, le courage de changer les choses qu'on peut, et la sagesse d'en connaître la différence ».

---

12. Attribuée au théologien Reinhold Niebuhr, 1943.

## Bibliographie

- BRAUD, V., MILLOT, PH., SARRÉ, C., WOZNIAK, S. (2015): « “*You say you want a revolution...*” : contribution à la réflexion pour une politique des langues adaptée au secteur ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité — Cahiers de l’APLIUT*, XXXIV. <<http://apliut.revues.org/5020>>.
- Conseil de l’Europe (2001) : *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Strasbourg. <[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf)>.
- Campusfrance <<http://www.campusfrance.org>>.
- D’IRIBARNE, Philippe (1989) : *La Logique de l’honneur : gestion des entreprises et traditions nationales*. Paris : Seuil.
- D’IRIBARNE, Philippe (2006) : *L’Etrangeté française*. Paris : Seuil.
- HOFSTEDE, Geert (1991) : *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. London: McGraw-Hill. Voir aussi <<http://geert-hofstede.com>>.
- Language Network for Quality Assurance Project (LANQUA) (2007-2010): <<http://www.lanqua.eu>>.
- MÉMET, Monique (2003) : « 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. <<https://asp.revues.org/1350>>.
- Le Monde de l’éducation* (2006, février) : « Que valent les notes ? Du CP au Bac. Copie à revoir » : 18-40.
- RÄSÄNEN, Anne (2013): « Meeting the Challenge of CLIL/EMILE/ICL in Higher education ». RANACLES <<https://www.youtube.com/watch?v=uR3KNjbbGNE>>.
- TAILLEFER, Gail (2004a) : « Enseigner une matière disciplinaire en langue étrangère dans le contexte français des sciences sociales : défi, observations et implications ». *ASp*, 45/46, 111-126. <<http://asp.revues.org/884>>.
- TAILLEFER, Gail (2004b) : « Une analyse critériée des besoins linguistiques dans l’enseignement universitaire des Sciences économiques ». *ASp*, 43/44, 107-124. <<http://asp.revues.org/1095>>.
- TAILLEFER, Gail (2007a) : « Le défi culturel de la mise en œuvre du *Cadre européen commun de référence pour les langues*: implications pour l’enseignement supérieur français », *Les Cahiers de l’APLIUT*, 26, 2, 33-49. <<http://apliut.revues.org/1987>>.
- TAILLEFER, Gail (2007b): « The Professional Language Needs of Economics Graduates: Assessment and perspectives in the French context », *English for Specific Purposes*, 26, 135-155. (doi : 10.1016/j.esp.2006.06.003).
- TAILLEFER, Gail (2009) : « EMILE en France : quelle offre ? Quelles perspectives ? ». *Les Après-midi de LAIRDIL*. 15 : 29-40.
- TAILLEFER, Gail (2013a): « CLIL in higher education: the (perfect?)

crossroads of ESP and didactic reflection ». *ASp.* 63: 31-53. <<http://asp.revues.org/3290>>.

TAILLEFER, Gail (2013b) : « La pédagogie de l'EMILE en questions : modalités, enjeux... et au-delà. Avant-propos ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité — Cahiers de l'APLIUT*, XXXII, 3, 4p. <<http://apliut.revues.org/3838>>.

WOLFF, Dieter (2003): « Integrating language and content in the language classroom: Are transfer of knowledge and of language ensured? ». *ASp.* 41/42, 35-46. <<http://asp.revues.org/1095>>.

#### *Ressources supplémentaires*

BARTIK, Kristin *et al.* (2009): « A discussion brief of content and language integrated learning (CLIL) at the faculty of Applied Sciences [University of Cordoba] », 2009. <[http://www.uco.es/poling/multilingualism\\_plan/?p=69](http://www.uco.es/poling/multilingualism_plan/?p=69)>.

CAUSA, Mariela, Martine DERIVRY PLARD, Brigitte LUTRAND PEZANT & Jean-Paul NARCY-COMBES (Ed.), (2012) *Les langues dans l'enseignement supérieur. Quels contenus pour les filières non linguistiques ?*, Paris, Riveneuve.

Conseil Européen pour les Langues/European Language Council <<http://www.celelc.org/>>.

Integrating of Content and Language in Higher Education Association (ICLHE). <<http://www.iclhe.org>>.

*Les Langues Modernes* n° 1/2014 : « L'anglicisation des formations dans l'enseignement supérieur » <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?rubrique4>.

Université de Grenoble : Entre politique linguistique et politique scientifique : enseigner sa discipline dans une langue étrangère. *Les enjeux linguistiques des formations ouvertes à l'international* <<http://podcast.grenet.fr/podcast/premieres-rencontres-langues-et-sciences-les-enjeux-linguistiques-des-formations-ouvertes-a-linternational/>>.

University of Jyväskylä discipline teacher training for CLIL : TACE modules <<https://kielikeskus.jyu.fi/henkkoil/tace/tace>>.

University of Southampton discipline teacher training for CLIL : <<http://www.languagesatsouthampton.soton.ac.uk/2014/05/07/teaching-in-higher-education-through-the-medium-of-english-2/>>.

## Annexe 1 : CLIL continuum

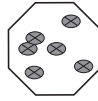
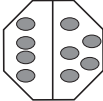
Source : RÄSÄNEN, Anne (2009) : « EMILE en France : quelle offre ? Quelles perspectives ? ». *Les Après-midi de LAIRDIL*, 15. pp. 29-40.

### Modèles enseignement supérieur : CLIL CONTINUUM

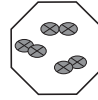
STEPS FROM NON-CLIL TO CLIL  
(in L2 & FL mediated higher education)

- pre-sessional teaching of language, discourse, academic practices etc. to support students' learning in the content course/programme that follows
- possible collaboration btw teachers
- language learning outcomes specified according to content learning needs

PARTIAL CLIL  
(language)

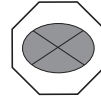


PARTIAL CLIL  
(content)



ADJUNCT-  
CLIL

- language support coordinated with/ integrated in subject studies and takes place simultaneously
- joint planning between teachers, and specified outcomes and criteria for both content and language



CLIL

- fully dual approach and full integration of language across subject teaching by subject specialist or *via* team teaching
- specified outcomes and criteria for both content and language

NON-CLIL

- no concern for language learning, other agendas
- no (pedagogical) collaboration
- e.g. visiting experts, individual lectures
- incidental, unsystematic, limited exposure (<25 %)



LSP / Discipline-  
Based Language  
Teaching

- courses/programmes provided systematically by subject specialists to mixed, multicultural and multilingual groups (> 25 % exposure)
- language learning expected due to exposure, but outcomes not specified; implicit aims and criteria
- collaboration possible, but rare

- language specialists providing discipline-specific LT to support learning
- no (systematic) collaboration
- with subject specialists, FL teacher chooses materials
- possible power plays, role formation

## Annexe II : CLIL-related instructional types and features in Higher Education

(A. Räsänen, LANQUA Frame of Reference, p. 12)

TYPE FEATURES	LSP / Discipline-based LT	PARTIAL CLIL (language)	PARTIAL CLIL (content)	ADJUNCT CLIL	(Dual-focus) CLIL
<b>Main aim(s)</b>	Language mastery and typically also study skills mastery; explicit L2 aims.	Language and study skills mastery, tailored for future content learning, i.e. pre-sessional course; explicit L2 aims.	Content mastery; L2 learning incidental — language aims not specified, but often implicit L2 learning aims.	Content mastery and L2 learning; tailored, adjunct L2 instruction to support content learning outcomes; explicit L2 aims.	Content mastery and L2 learning; dual focus and integrated and specified aims for both.
<b>Target group</b>	Non-native learners	Non-native learners	Any group, both native and non-native learners	Mixed group, but L2 adjunct courses more aimed at non-native learners	Typically non-native learners
<b>Main actor(s)</b>	Language specialist	Language specialist, often in co-operation with subject specialists	Subject specialist	Subject specialist and language specialist in collaboration; i.e. two teachers	Subject specialist alone or teaming with a language specialist
<b>Pedagogical approach</b>	Language teaching and LSP* approaches, with an additional focus on LAP**. Tailored learning tasks.	Study skills teaching and LAP approaches, with an additional focus on LSP. Tailored learning tasks.	Often lecture-type, focus on transmission of knowledge, expert-centered. Approach depends on what is typical of the discipline or preferred by teacher.	Lecture-type or learner-centered; L2 adjunct courses constructed in collaboration between language and content specialist to promote skills needed for content mastery.	Multi-modal, interactive and learner-centered approaches which systematically support both content and L2 learning aims.

Main view of language	L as subject and mediator.	L as subject and mediator.	L as tool.	L as mediator.	Multiple views of L.
<b>Learning outcomes expected</b>	LSP competence: functional, professional language and communication competence in the disciplinary field and in general.  LAP competence for the purposes of the discipline.	LAP competence for the purposes of the discipline.  LSP competence: functional, professional language and communication competence in the disciplinary field and in general.	As in content instruction. Language learning dependent on the pedagogical approach and on learner's own motivation, initiative and autonomy. Lack of awareness of the role of language is typical.	As in content instruction, but with a clear awareness of the role of language, i.e. partially integrated content and language competence. Focus of L2 adjunct instruction is on production and interactive skills.	Integrated content and language competence. Both developed systematically through tailored learning tasks; main emphasis in L2 development is on production and interactive skills. Full awareness of L.
<b>Assessment</b>	Language and communication skills assessment forms according to set criteria.	Language and communication skills assessment forms.	Content mastery assessed in whatever way is typical; language learning not assessed apart from possible self-assessment.	Each teacher assesses his/her share; often joint assessment criteria and multiple forms; credits given for both.	Assessment of content and language according to aims set; often continuous and multiple forms of assessment.

\*LSP : language for specific purposes

\*\*LAP : language for academic purposes

Source : Language Network for Quality Assurance project (LANQUA), 2007-2010. <<http://www.lanqua.eu>>.

# Des stratégies translangagières pour la construction progressive des connaissances dans l'approche EMILE<sup>1</sup>

Alice Fiorentino  
Université de Reims Champagne-Ardenne

## Résumé

Cette contribution propose un éclairage sur la didactique du plurilinguisme et notamment sur l'organisation du discours didactique par rapport au choix de la langue dans le milieu scolaire. À partir de l'observation de plusieurs exemples d'interaction verbale en classe tirés de la littérature récente, nous nous focaliserons sur la façon dont les différentes langues des répertoires de la classe sont utilisées par les professeurs et par les élèves pour le développement du savoir scolaire. Notamment, nous analyserons le rôle de l'alternance codique en tant que ressource didactique dans différentes démarches de didactique intégrée, visant une intégration des composantes linguistiques et non linguistiques du savoir. Nous concluons en faisant le point sur la dimension sémiotique de l'alternance de code dans le cadre de l'approche intégrée *EMILE* et sur les stratégies trans-langagières employées dans cette approche pour engager les élèves dans la construction active de connaissances disciplinaires en langue étrangère.

## Abstract

This contribution offers insight into plurilingual teaching approaches and the organization of classroom discourse as a function of the language used in formal educational settings. Basing our observations on examples of classroom verbal interaction cited in recent literature, we focus on the way the different languages spoken by members of the class are used both by teachers and students for knowledge construction. In particular, we analyse the role of code-switching as an educational resource in different forms of “integrated teaching”, that is to say didactic approaches which aim at “co-constructing” linguistic and extra-linguistic knowledge. We conclude by highlighting the semiotic dimension of code-switching in the CLIL approach and the way “translanguaging strategies” are applied to actively involve learners in the process of acquiring disciplinary knowledge through a foreign language.

---

1. J'adresse mes remerciements au Projet Européen MIME-Mobilité et Inclusion dans une Europe Multilingue pour avoir financé cette publication. Je voudrais remercier aussi la professeure Pauline Regnier pour les conseils linguistiques et la perspective pédagogique qui ont permis d'éclairer certains aspects de la réflexion pendant la phase de rédaction.

## Introduction

Bien que le premier programme complet promouvant l'apprentissage des langues en Europe et le plurilinguisme parmi ses citoyens, le *Programme Lingua*, remonte à 1989, selon les dernières estimations près de la moitié des Européens ne parlent qu'une seule langue étrangère et seulement 25 % en maîtrisent deux (Eurobaromètre 2012). Ce constat pose problème au regard du respect des objectifs centraux de la politique du multilinguisme de l'Union Européenne qui consiste notamment à « protéger la grande diversité linguistique de l'Europe » et à « encourager l'apprentissage des langues »<sup>2</sup>. Cependant, la problématique linguistique européenne dépasse la « seule » compétence en langue étrangère, car elle touche également à la compétence en langue maternelle. Ainsi, l'enquête PISA 2012 montre que les lycéens font face non seulement à des problèmes relatifs au contenu des matières scolaires, mais aussi à des problèmes liés à la terminologie propre à leur L1 (PISA 2012 : 18). Il ne s'agit donc pas seulement de s'impliquer dans une réforme de la didactique des langues – soient-elles « maternelles » ou « étrangères » – avec une finalité communicative, mais aussi d'observer les deux langues en fonction de leur mise en œuvre pour le développement des savoirs disciplinaires.

Pour répondre à ces besoins, depuis le début des années 80, la didactique des langues envisageait de « mettre en dialogue la didactique de la langue étrangère (L2) avec celle de la langue première (L1) » (Fonseca & Gajo 2014 : 84). Pour permettre cette évolution de la didactique des langues, les approches dites de didactique intégrée, comme l'EMILE, préconisent le recours à la L2 et à la L1 lors d'une même séance avec la finalité de renforcer le contenu disciplinaire en plusieurs langues.

La présente contribution vise à faire le point notamment sur le rôle de l'alternance entre L2 et L1 pendant les interactions scolaires selon les approches de didactique intégrée, et notamment dans le cadre de l'approche EMILE (Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère). Dans une première partie, nous définirons l'EMILE comme une approche visant l'intégration de compétences langagières et disciplinaires spécifiques, et développant des fonctions linguistiques différentes de celles visées par la didactique traditionnelle. Dans la deuxième partie, nous comparerons les principes généraux de la négociation du choix linguistique dans les interactions scolaires dans quatre approches différentes :

---

2. [http://europa.eu/pol/mult/index\\_fr.htm](http://europa.eu/pol/mult/index_fr.htm)

l'enseignement traditionnel des langues étrangères, l'enseignement bilingue, l'enseignement plurilingue dans l'intercompréhension intégrée et l'enseignement plurilingue intégré dans l'*EMILE*. En conclusion, nous montrerons comment la négociation dans l'*EMILE* présente des différences par rapport aux autres approches et des atouts par rapport à l'apprentissage des langues.

## La compétence linguistique dans EMILE

L'approche EMILE (Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère) est issue de la progressive évolution des programmes canadiens d'immersion des années 70 qui préconisaient l'enseignement d'une matière par moyen exclusif d'une langue étrangère. A la différence des approches immersives, EMILE vise l'apprentissage et l'intégration, en même temps, de la matière et de la langue étrangère préconisant une attention majeure à la langue spécifique des matières scolaires. Cette idée d'intégration est bien décrite par Zydatiř (2007) dans sa représentation graphique des trois éléments traités dans cette approche :

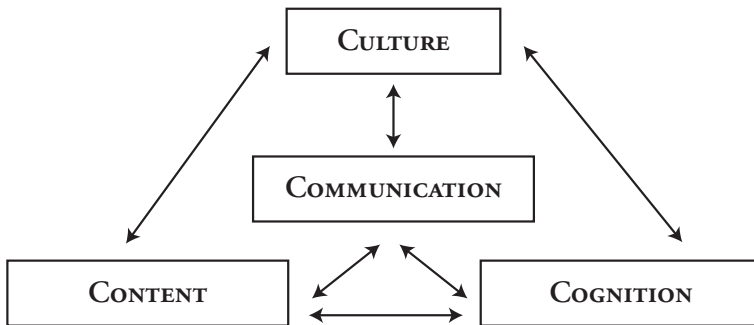


Figure 1. A curricular framework for CLIL (Zydatiř 2007, 16)

Ce qui caractérise les approches immersives autant que l'approche EMILE est, sans doute, l'attention portée à l'apprentissage d'un contenu curriculaire (« *content* »), point de départ de l'intervention didactique. Cependant, ce qui caractérise plus particulièrement EMILE est la façon dont ce contenu est traité dans une langue différente de la L1 des élèves et l'attention qui est portée sur le langage nécessaire pour traiter le contenu curriculaire (« *communication* »). Dans EMILE, la réflexion portée sur la langue de la matière sert à engager les élèves dans la résolution de tâches cognitivement complexes et exigeantes (« *cognition* ») relatives à la matière en langue étrangère.

L'intégration de la langue et de la matière lors d'une séance d'EMILE mène à distinguer entre les différentes composantes de la compétence linguistique (Snow 1989 ; Coyle 2010 & Gajo 2015). Dans les programmes d'immersion l'attention était principalement portée sur le développement de la langue du savoir disciplinaire, tandis que dans EMILE l'attention est portée sur la langue nécessaire pour acquérir également le savoir-faire linguistique, c'est-à-dire une langue en même temps spécifique à une matière et nécessaire pour développer son contenu (Gajo 2015 : 570). La possibilité d'aborder lors d'une même séance le savoir et le savoir-faire linguistique constitue l'élément central de cette approche, ce qui la rend différente des autres approches plurielles. Bien que les bénéfices d'EMILE concernent surtout l'acquisition de la L2 (Dalton-Puffer 2008), d'autres bénéfices ont été observés par différents chercheurs aussi par rapport à la L1 (Van de Craen *et al.* 2007a et b), au développement des savoirs disciplinaires (Day/Shapson 1996) et à la motivation des élèves (Ceuleers 2008).

Pour ce qui est de la L2, plusieurs études ont montré que les résultats linguistiques des élèves qui ont suivi une approche EMILE sont meilleurs que ceux des approches traditionnelles, en particulier en ce qui concerne la compétence communicative (Klieme 2006). En effet, malgré le fait que dans les programmes d'immersion les élèves reçoivent plus d'input oral que dans une séance EMILE, Dalton-Puffer (2008) fait remarquer que dans cette dernière approche, les élèves sont plus encouragés à interagir dans des interactions diversifiées que dans les programmes immersifs (Dalton-Puffer 2008 : 6). Dans EMILE les conditions d'apprentissage linguistique favorisent l'initiative et la prise de parole chez les élèves, car le focus sur le contenu de la matière diminue le stress de performance qui caractérise les cours de langue traditionnels, où le focus est sur le code, comme on le verra *infra*. L'impact sur la L2 a été observé, en particulier, au niveau du vocabulaire spécifique de la matière et au niveau du registre scolaire utile pour argumenter autour du contenu curriculaire, c'est-à-dire le *content-embedded language* identifié par Gajo (2015). Cependant, en général, les progrès linguistiques dans EMILE ne concernent pas le niveau absolu des élèves, mais le niveau moyen du groupe. Suite à la comparaison des résultats d'un test de placement linguistique entre un groupe d'élèves EMILE et un groupe de contrôle, Haunold (2006) note que le groupe EMILE rapporte, en moyenne, un niveau plus haut. Les bénéfices apportés par EMILE sur le plan de l'apprentissage de la L2 sont plus visibles chez les élèves moyens, que chez les bons élèves (Dalton-Puffer 2008), qui ont tendance à réussir de la même façon dans les deux approches.

Cela dit, les bénéfices apportés à la L2 n'ont pas un effet sous-tractif sur la compétence en L1. Au contraire, l'approche EMILE se développe dans un cadre de bilinguisme additif, c'est-à-dire une configuration cognitive où les deux langues sont apprises parallèlement et non l'une au détriment de l'autre. Ainsi, l'observation d'une école primaire franco-néerlandaise EMILE en Wallonie a permis d'observer que, malgré que 75 % des élèves aient suivi des cours en néerlandais, ils ont accompli les mêmes objectifs finaux prévus pour la langue française que les élèves suivant les cours directement en français (cf. Van de Craen *et al.* 2007a & b).

En outre, en ce qui concerne l'apprentissage des savoirs, les recherches qui ont été menées sur l'enseignement de matières en langue étrangère avec une approche EMILE ont montré un avantage des élèves-EMILE par rapport aux élèves de l'enseignement traditionnel (Day/Shapson 1996 ; Van de Craen *et al.* 2007). Ces résultats révèlent que la présence de la L2, loin d'entraver l'exécution de la tâche, contribue à sa résolution. En effet, Vollmer *et al.* (2006) suggèrent que le défi linguistique pousse et intensifie l'activité cognitive des élèves vers une élaboration sémantique plus attentive qui serait bénéfique à la compréhension du contenu curriculaire. Cependant, les bénéfices clairs que cette approche rapporte à l'école primaire ne semblent pas être confirmés à l'école secondaire. Stohler (2006 : 44) note qu'au fur et à mesure qu'on progresse dans le curriculum, langue et matière deviennent indiscernables, c'est-à-dire qu'il devient plus défiant d'étudier une même matière dans deux langues différentes sans perdre de vue des informations importantes. Toutefois, cette différence de résultats reste une question à explorer.

Enfin, un autre avantage important de l'approche EMILE porte sans doute sur la motivation et les attitudes des apprenants face à ce type d'enseignement plurilingue. Les enfants, et surtout les adolescents qui sont engagés dans une séance bilingue, sont normalement plus motivés que dans des cours monolingues le bilinguisme étant considéré par la plupart d'entre eux comme un atout et un facteur favorisant l'auto-estime (Ceuleers 2008).

Vu les nombreux avantages d'apprentissage mentionnés ci-dessus, nous observerons dans ce qui suit les spécificités des pratiques langagières dans l'approche EMILE, en particulier concernant la gestion de la L2 et de la L1. Afin de mettre en lumière les particularités de cette approche, on observera comment elle se distingue à la fois des programmes d'immersion, tout en faisant partie de l'évolution de cette dernière, mais également des approches traditionnelles de didactique linguistique et des autres approches plurielles comme

l'intercompréhension intégrée, qui est, pour autant, l'approche la plus proche d'EMILE.

## **La négociation linguistique dans l'enseignement**

La relation entre L2 et L1 a toujours fait l'objet de débat dans la didactique des langues. Les approches dites « immersives » ont connu un très grand succès vers la fin du 19<sup>e</sup> siècle (Carey & Cummins 1983) : l'idée était celle d'« immerger » les élèves au maximum dans l'étude d'une matière en L2 pour qu'ils puissent acquérir la langue de façon quasi-spontanée. Dans ces approches, le rôle de la L2 est crucial, alors qu'aucun rôle ne semble réservé à la L1.

En même temps, la L1 n'a jamais disparu des approches dites « traditionnelles ». Au fait, la pratique simultanée des langues cible et source est à considérer comme une caractéristique de la plupart des approches de didactique linguistique. La récente évolution des études en didactique des langues insiste sur le fait que permettre aux élèves de « jongler » entre plusieurs langues pendant l'exécution d'une tâche pourrait favoriser davantage l'apprentissage (Garcia 2009). Elle est à considérer comme « une stratégie naturelle à toutes les situations de communication et de contact, car elle constitue un processus de facilitation parmi d'autres » (Causa 2002 : 39).

Plusieurs études récentes ont souligné l'importance de l'alternance de code comme facteur favorisant l'apprentissage, puisqu'elle offrirait la possibilité de donner davantage de sens au contenu disciplinaire visé, par rapport à la communication monolingue (Garcia 2009). En effet, comme l'a observé Lavric, un style « puriste » d'enseignement, où le professeur utilise tout le temps la L2, en exigeant que les élèves en fassent autant, aurait pour conséquence de désinvestir les élèves (désinvestissement désigné par le terme d'« inertie communicative » par Lavric 2013 : 146). Cette inertie est notée également par Duverger (2005 : 93) selon qui l'alternance pourrait aider à relâcher la concentration sur la « pureté » linguistique qui réduit les élèves au silence.

La négociation entre plusieurs langues est utilisée dans différents types d'approches didactiques. Ci-dessous nous en analyserons quatre : l'enseignement traditionnel, l'enseignement bilingue, l'intercompréhension intégrée et l'EMILE.

### **La négociation dans l'enseignement traditionnel des langues étrangères**

Lors de l'enseignement traditionnel des langues, Lavric (2013) observe certaines régularités dans la façon d'alterner la L1 et la L2 dans

les différents moments du cours. À travers l'observation qualitative d'un certain nombre de séances d'enseignement traditionnel d'allemand en France et de français en Autriche, Lavric (2013) identifie des unités thématiques qui caractérisent l'approche la plus répandue de la didactique des langues. La L2 serait utilisée davantage pour les rituels d'ouverture (salutations, absences, dates), les exercices, la correction des devoirs et les activités orales, tandis que la L1 serait utilisée pour le vocabulaire, comme base d'explication de la métalangue et pour l'organisation du cours (consignes, explication des objectifs, planification des rendez-vous et du programme), pour encourager ou gronder les élèves et pour discuter avec eux.

Causa (2002 : 39) fait remarquer que, dans un cours traditionnel de langue étrangère, la L1 joue un rôle de facilitation pour les élèves qui maîtrisent cette langue au niveau expert. En effet, le recours à la L1 contribue à la clarification du vocabulaire, grâce à la « sémantisation d'unités lexicales inconnues de la L2 » (Lavric 2013 : 57), avec une structure à trois tours de parole (question / réponse / confirmation) comme dans l'exemple suivant, extrait d'un cours de français langue étrangère en Autriche avec des étudiants germanophones (Lavric 2013 : 57)<sup>3</sup> :

Exemple 1 (cours de français langue étrangère) :

Ea : Qu'est-ce que c'est la salle de séjour en allemand ?

A : *Wohnzimmer*.

Ea : Oui, c'est « *wohzimmer* » en français.

En ce qui concerne la réflexion grammaticale, la L1 concourt à la mise au point de l'apprentissage du métalangage et permet de s'assurer que les explications et exercices ont bien été compris par les élèves, comme l'usage du français dans (2) (Lavric 2013 : 59) :

Exemple 2 (cours d'allemand langue étrangère) :

Pe : Ssssssssch. Je vous prie d'écrire les phrases au tableau et vous complétez les subordinées, vous... ce sont les conjonctions, vous savez des conjonctions, et selon la définition, qu'est-ce que c'est une conjonction ? *Konjunktion* en allemand, qu'est-ce que c'est ?

E4 [parle très bas] : introduit une phrase. 11

Pe : Hm ?

E4 : Ça introduit une phrase.

Pe : Oui, ça introduit un type de phrase et, les conjonctions [P écrit au tableau] il y a des conjonctions de subordination et les conjonctions de... ?

Classe : coordination.

3. Dans les exemples suivants la L2 est marquée en italiques.

Dans l'exemple (2) la professeure utilise la L1 aussi pour organiser le cours (*Je vous prie d'écrire les phrases au tableau*). En effet, ailleurs, dans le corpus de Lavric, on observe que cette langue est utilisée très souvent pour s'adresser aux élèves et leur communiquer les activités à venir, notamment dans le cas d'examens, comme illustré en (3) :

Exemple 3 (cours d'allemand langue étrangère) :

Pc : Pour le bac, on va vous demander un certain nombre de mots.

E1 : Combien de mots ?

Pc : 180 mots. [...]

Pc : *So, und jetzt nehmen wir den Text, bevor wir einen neuen durchnehmen...* « *Die vierte Bewerbung* ». [Pc fait un signe à E1 qu'il doit lire le titre.]

Pc : Pour le bac, on va vous demander un certain nombre de mots.

E1 : Combien de mots ?

Pc : 180 mots. [...]

Pc : alors, et maintenant nous prenons le texte, avant de prendre une nouvelle... « une deuxième application ». [Pc fait un signe à E1 qu'il doit lire le titre.]

Dans un cours traditionnel de langue, il y a donc une distinction entre les langues et leurs fonctions, puisque, comme Lavric le remarque : « la L2 est la langue-objet, la langue dont on parle, mais elle n'est pas la langue dans laquelle on communique » (2013 : 59). Puisque la maîtrise de la langue étrangère est l'objectif principal d'un cours de langue traditionnel, il est évident que le professeur attribue une connotation positive au fait de parler en L2, et, au contraire, une connotation négative au fait de recourir à la L1. Les bons élèves seraient ceux qui utilisent au maximum la L2 (4), qui dans l'exemple suivant est la langue française (Lavric, 2013 :59) :

Exemple 4 (cours de français langue étrangère) :

A : *Frau Professor, möchten Sie mich prüfen ?*

Ea : *Ja, gut, dann komm nach vorne.*

Ea : *Wie sagt man denn « eine Entscheidung treffen » ?*

A : Prendre une décision.

[Note de l'auteur : l'interrogation de vocabulaire se déroule ainsi : L'enseignante demande « *wie sagt man...* » et l'élève répond en français et écrit le mot au tableau. (10 mots ou expressions sont demandés.)]

Ea : Oui, c'est très très bien, alors c'est 1. Tu as fait des efforts.

A : Oui, Madame.

A : Professeur, vous voulez m'interroger ?

Ea : Oui, eh bien, vas-y.

Ea : Comment dit-on « prendre une décision » ?

A : Prendre une décision.

[Note de l'auteur : l'interrogation de vocabulaire se déroule ainsi : L'enseignante demande « comment dites-vous... » et l'élève répond

en français et écrit le mot au tableau. (10 mots ou expressions sont demandés.)]

Ea : Oui, c'est très bien, alors c'est 1. Tu as fait des efforts.

A : Oui, Madame.

Dans cette approche, on observe que tant les élèves que les professeurs sont conscients des différentes fonctions attachées aux langues utilisées. Il est à noter que l'existence de ces règles régit le comportement langagier des élèves, ainsi que celui des professeurs : c'est la connaissance et le respect des fonctions attachées aux langues et établies en classe qui font objet d'évaluation de la part du professeur, alors que le non-respect de ces règles fait montre de transgression de la part des élèves.

### **La négociation dans l'enseignement bilingue**

Les programmes d'éducation bilingue en Europe sont présents, entre autres, dans des régions et des pays multilingues où il y a soit nécessité, soit volonté que les élèves soient compétents en deux ou plusieurs langues. En ce qui concerne l'organisation des répertoires linguistiques, les programmes d'éducation bilingue peuvent se distinguer entre ceux qui préconisent la séparation des langues d'enseignement et ceux qui préconisent une gestion multilingue du curriculum (Redinger 2010). La séparation des langues dans le premier type de programme peut fonctionner en enseignant chaque matière dans une seule langue, en traitant différents sujets d'une même matière dans des langues différentes, ou encore en permettant à chaque professeur de n'enseigner que dans une seule langue. L'idée de ce type de programmes est que la stricte séparation des langues favorise l'apprentissage chez les élèves (Jacobson 1990 : 4). L'alternance de code est utilisée au contraire dans le deuxième type d'enseignement avec une structure plus ou moins systématique (Jacobson 1990), selon le style individuel du professeur ou selon le rôle et les représentations attribuées aux différentes langues par les élèves.

Même s'il ne se s'agit pas de cours de langues, mais plutôt de cours de matière, certains chercheurs ont observé que la fonction de la L1 dans l'alternance codique dans l'enseignement bilingue se rapproche parfois de celle des cours de langue traditionnels qu'on a observé *supra*, c'est-à-dire :

1. la re-sémantisation du vocabulaire ;
2. la clarification de l'objet d'apprentissage (dans un cours de langue, la grammaire) ;
3. l'organisation du cours (micro-organisation, macro-organisation).

Dans son étude, conduit dans une école secondaire bilingue en Luxembourg, Redinger (2010) analyse les fonctions du luxembourgeois dans la gestion de la classe par rapport aux deux langues officielles d'instruction : l'allemand et le français.

Premièrement, les professeurs passent du français et de l'allemand au luxembourgeois d'abord pour la re-sémantisation du lexique technique de la matière (cf. exemple 1 dans Lavric) (Redinger 2010 : 209) :

Exemple 5 (cours de mathématique) :

T : on va faire une expérience par la pensée on va se mettre dans la voiture et on veut démarrer, on démarre le moteur, on veut démarrer, on veut partir avec la voiture et imaginons-nous qu'on est sur du gravier... gravier... *wéi seet een dat op Lëtzebuergesch?*

D : *Kräsi.*

T : on va faire une expérience par la pensée on va se mettre dans la voiture et on veut démarrer, on démarre le moteur, on veut démarrer, on veut partir avec la voiture et imaginons-nous qu'on est sur du gravier... gravier... comment dit-on ça en Luxembourgeois ?

D : *Kräsi.*

Deuxièmement, dans l'étude de Redinger, le luxembourgeois est employé pour la clarification de l'objet d'apprentissage (cf. l'Exemple 2 dans Lavric), qui est dans l'exemple suivant la notion de vecteur (Redinger 2010 : 210) :

Exemple 6 (cours de mathématique) :

T : vous avez le vecteur rouge et ensuite il faut chercher maintenant le représentant qui a même pour origine le point P *dat heescht parallel zum A C verstü der dat?*

T : vous avez le vecteur rouge et ensuite il faut chercher maintenant le représentant qui a même pour origine le point P *qui signifie parallèle à A et C tu comprends ?*

De la même manière que dans le corpus de Lavric, la troisième fonction attribuée au luxembourgeois identifiée par Redinger (2010 : 204) est la gestion du discours de la classe qui inclut aussi la communication des prochaines dates des activités et examens :

Exemple 7 (cours de mathématique) :

T : *sou maer hu muar Prüfung huh dir bleift hei am Sall de Festsall ass mengen ech nach net fräi oder ass den Examen scho faerdeg nee ech mengen net an daer setzt d'Bänken awer aaneschtes sou bëssen ajo sou* alors on continue avec uh la division euclidienne je crois.

T : *alors nous avons un test demain tu restes ici dans la salle l'auditorium n'est pas encore libre ou les examens sont-ils terminés no je ne pense pas*

*et tu mets les pupitres dans un ordre différent comme ça oui alors on continue avec uh la division euclidienne je crois.*

Le recours à la L1 dans l'enseignement bilingue dans des régions multilingues comme le Luxembourg sert aussi à établir une relation de complicité avec les élèves (Redinger 2010). Ainsi, selon Redinger, si l'allemand et le français sont les langues officielles d'instruction au Luxembourg, en utilisant le luxembourgeois pour plaisanter avec les élèves, le professeur fait référence à une identité locale commune, référence qui a pour fonction d'aider la communication :

Exemple 8 (cours de mathématique)

A : sept virgule cinq plus X.

T : plus X OK.

A : uhm est égal à trois fois quatorze.

T : trois fois quatorze *fur virun du hues sou eng agreabel Stëmm.*

A : uhm quinze plus deux X.

A : sept virgule cinq plus X.

T : plus X OK.

A : hum c'est égal à trois fois quatorze.

T : trois fois quatorze *continue tu as une voix si agréable.*

A : hum quinze plus deux X.

La fonction émotive de la L1 a également été mentionnée par Lavric, selon qui, en utilisant la L1, le professeur « gagne un rapport plus personnalisé avec ses élèves, et une ressource pédagogique supplémentaire » (2013 : 73). Cependant, elle fait remarquer que le professeur doit gérer cette double présence avec prudence, car dans un cours de langue, la L1 représente « un concurrent pour les échanges en L2 », ce qui explique la fonction de la L2 et de son usage, à savoir celle de distinguer entre les « bons » et les « mauvais » élèves.

On observe alors que, même si les fonctions de l'alternance de code ont des points en commun entre cours de langue traditionnels et enseignement bilingue, le focus linguistique du premier type d'enseignement rend cette alternance plus figée, parce que le professeur est mené à porter un jugement sur l'usage de l'une ou de l'autre langue, ce qui n'est pas le cas dans l'enseignement bilingue. Dans la suite nous verrons comment les approches plurilingues intégrées adoptent une autre perspective par rapport à la négociation, en apportant des bénéfices au niveau de la réflexion sur la compétence linguistique.

### **L'alternance dans l'enseignement plurilingue intégré**

Dans ce qu'on appelle les approches de didactique intégrée, les élèves travaillent en mode plurilingue à la construction d'un contenu disciplinaire, c'est-à-dire qu'une même matière est abordée en deux

ou plusieurs langues différentes en alternance. Ces approches, même si elles présentent des différences entre elles, constituent une évolution par rapport aux approches bilingues. Dans ce type d'enseignement plurilingue intégré, on observe, de la même manière que dans l'enseignement bilingue, l'effort de dépasser la séparation entre langues et savoirs caractéristique de l'enseignement traditionnel des langues et la volonté de proposer un modèle de compétence linguistique qui profite d'un contexte disciplinaire pour son entraînement. Cependant, par rapport à l'enseignement bilingue, on observe une attention majeure portée sur les composantes linguistiques du savoir disciplinaire. Ainsi, en général, les approches plurilingues intégrées portent l'attention sur les composantes linguistiques de l'enseignement d'une matière et sur la façon dont la langue s'adapte aux spécificités de chaque savoir disciplinaire (Gajo 2008).

Ci-dessous, nous relèverons les différences quant à l'alternance codique entre les deux approches de didactique intégrée : l'intercompréhension intégrée et l'approche EMILE.

#### *L'alternance dans l'intercompréhension intégrée*

L'objectif de l'intercompréhension intégrée est celui de profiter des enseignements disciplinaires pour développer aussi des compétences inter-linguistiques (Degache *et al.*, 2012). Il faut remarquer que comme l'alternance entre différentes langues est le dispositif principal de ce type d'enseignement, elle est agencée intentionnellement, selon des critères didactiques établis au préalable, tout au long d'une même séance (Fonseca & Gajo 2014). En effet, Fonseca et Gajo nomment ce type d'alternance, qui « se place de manière plus ou moins programmée ou didactisée à des points de transition entre activités » (2014 : 87), *méso alternance*. En outre, ces auteurs notent que dans l'intercompréhension intégrée, ce type d'alternance programmée fonctionne davantage en compréhension. La L2 est donc abordée par la classe à travers des extraits écrits, utilisés pour aborder une thématique disciplinaire comme les types d'animaux (9) (Fonseca & Gajo 2014) :

## Exemple 9 :



Source : Escudé, Pierre (dir.), *J'apprends par les langues : Manuel européen EURO-MANIA*, Toulouse, Centre National de Documentation Pédagogique, 2008, module 12, doc 4.

En général, et autrement que dans les deux cas d'enseignement traditionnel et bilingue, dans l'intercompréhension intégrée, l'alternance se joue au niveau méso et selon une progression de type diamésique. Il s'agit en d'autres termes d'une alternance entre langue écrite et langue orale. Cependant, Fonseca & Gajo (2014 : 90) font remarquer qu'en intercompréhension intégrée on retrouve un deuxième type d'alternance qui émerge au niveau micro et dans la production orale, comme dans cette classe occitane en immersion (10) :

Exemple 10 (classe occitane en immersion) :

8P *euh : carnivor es un animal que manja de viande*

9? *de carn*

10P *non de carn*

11E *iouri es pas d'accord*

12I *omnivor es pas qualcun que manja de tot c'est*

[...]

22P *ai dit carnivori*

23E *òc*

24P *es un animal que manja de viande- enfin de carn*

8P *euh : carnivore est un animal qui mange de la viande*

9? *de la viande*

10P *pas de la viande*

11E *iouri n'est pas d'accord*

12I *omnivore n'est pas quelqu'un qui mange de tout c'est*

[...]

22P *j'ai dit carnivore*

23E *oui*

24P *est un animal qui mange de la viande- enfin de la viande*

Dans (10), l'élève alterne deux fois parmi les langues de travail du manuel, d'abord avec la forme mélangée *vianda* (transformée, par la suite en viande par le même élève) et, ensuite avec la forme de la langue ciblée par la consigne, le mot italien *carnivori*. Les auteurs remarquent que, alors même que l'alternance *méso* représente une caractéristique intégrée à ce type d'approche, comme cadre et déclencheur d'une réflexion interlinguistique, l'alternance *micro* offre aux élèves des pistes imprévues pour la construction des savoirs disciplinaires. Ainsi, l'élève dans (10), arrive à saisir la dénomination des concepts curriculaires, après plusieurs « ré-médiations » qui le conduisent vers une réflexion sur les savoirs, comme l'on peut l'observer également dans l'exemple suivant (11) :

Exemple 11 (classe occitane en immersion) :

26E [*carnivòr que manja de carn ès [d'acòrdi] e lo darrièr escotam angie*

27? [*de carn*]

28? [*CARNivore*]

29A *e erbivòr es un animal o euh euh òc un animal XX un animal XX erbivòr es que manja sonque d'erba o d'autres vegetals mas que ne XXXX*

26E [carnivore qui mange de la viande est [d'accord] et le dernier écoute angie

27? [de la viande]

28? [CARNivore]

29A et herbivore est un animal o euh euh oui un animal XX un animal XX herbivore est qui mange seulement de l'herbe ou d'autres plantes mais qui ne XXXX

C'est donc à partir de la première alternance entre L2 et L1 (*vianda* après *viande/carn*), que les élèves retournent vers le concept exprimé en L1, en s'apercevant que la forme dans la L1 donne des informations sur le savoir disciplinaire (*de carn* – *CARNivore*). Il est important de noter que le mode plurilingue dans cette approche permet de capitaliser le répertoire linguistique des élèves en les sollicitant à construire graduellement la connaissance d'un sujet, en choisissant parmi les langues connues.

En conclusion, contrairement aux autres approches mentionnées, en intercompréhension intégrée, l'alternance est conçue comme un véritable outil et endroit d'apprentissage. En effet, ce qui est spécifique de l'enseignement « intercompréhensif » intégré est l'accomplissement de l'activité métalinguistique, qui est réalisée en situation de classe, spécifiquement pour « la formulation d'hypothèses sur le fonctionnement des systèmes en contact » (Fonseca & Gajo 2014 : 93). La réflexion sur la langue, inhérente à l'alternance dans

l'intercompréhension intégrée, rapproche cette approche des cours de langue traditionnels qui, comme nous l'avons observé, s'engagent largement dans des activités de mise au point du métalangage. Toutefois, contrairement à la didactique traditionnelle dans l'intercompréhension intégrée, l'activité métalinguistique est de type interlinguistique et ne suit pas des règles fixées *a priori* pour l'usage des langues du travail, qui sont toutes également exploitées pendant la pratique d'enseignement.

#### *L'alternance dans l'approche EMILE*

Comme dans la précédente approche, dans EMILE l'alternance codique joue un rôle central pour l'apprentissage, en même temps, de la langue et de la matière. Cependant, ce qui distingue cette approche de l'intercompréhension intégrée est qu'en EMILE, l'alternance entre les langues de travail est fonctionnelle à la fois à l'activité métalinguistique, mais surtout à l'activité métacognitive, de repérage et développement des savoirs disciplinaires. Par conséquent, au lieu de parler d'alternance, il semble plus pertinent d'utiliser les termes de *stratégies translangagières*, ou *translanguaging* (Garcia 2009), pour indiquer toute la gamme de pratiques multilingues qui ont pour but la construction des savoirs.

L'exemple suivant donne un aperçu de la manière dont l'alternance se manifeste dans une école secondaire français-italien, style EMILE en Vallée d'Aoste (Gajo 2008 : 574) :

Exemple 12 (cours d'histoire, approche EMILE) :

120HistT : Michael a parlé de arbustes

121FrT : arbustes\j'ai entendu *cespuglio*

122HistT : lui en italien a dit *cespugli*

123FrT : (3 secondes) jamais entendu::: un mot qui commence par'b'/

124Pupil : buisson

Il est important de noter que, de façon très similaire que dans l'approche « intercompréhensive », c'est au niveau des *micro-alternances* que la réflexion et la construction des savoirs disciplinaires se déclenchent dans cette approche. Toutefois, dans EMILE, ce type d'alternance fait partie d'une stratégie générale de conceptualisation des savoirs disciplinaires qui implique trois fonctions différentes (cf. Snow 1989 ; Coyle 2010 & Gajo 2008) :

1. la consolidation de la langue de la matière ;
2. la consolidation de la langue utile pour la thématization de la matière ;
3. la réflexion métalinguistique sur la structure de la langue de la matière ;

La consolidation de la langue de la matière est illustrée en (13) (Gajo 2008 : 573) :

Exemple 13 (cours d'histoire, approche EMILE) :

133HistT : *la macchia. me- DITERanea. c'est quoi la macchial*

134Pupil : la tache

135HistT : tache est. alors. tache c'est quoi/. lui il a: tra:- lui il a traduit. MACchia.. il y a une autre signification. et il a dit tache... avec un accent ou non/(3 seconds) parce que la. tache aussi il y a différentes significations [...]

144Pupil : quand les mains sont sales

145HistT : quand je suis sale. j'ai quelque chose sur ma robe. mais moi euh attention je parlais de *MACchia mediterranea*

146Pupil : ensemble d'arbres

[ ... ]

151HistT : [buissons arbustes etcaetera. donc\maquis/

152FrT : eh. nous allons nous trouver: nous allons trouver la définition tu lis Francesca elle a cherché maquis en français

153Pupil : (elle lit) *darsi alla macchia*

154FrT : [*darsi alla macchia*

155Pupil : *organizzazione clandestina di resistenza durante la seconda guerra mondiale. diventare partigiano andare nella resistenza andare in montagna*

Dans l'exemple (13), c'est la *micro*-alternance entre L1 et L2 (*cespugli/buisson*) qui met l'élève sur la bonne voie pour la construction progressive d'une chaîne conceptuelle (*buisson/tâche/macchia/maquisard/darsi alla macchia*). Les professeurs de français et d'histoire alternent entre italien et français tout au long de l'interaction jusqu'à arriver à la conceptualisation de l'expression *darsi alla macchia*, nécessaire pour thématiser le sujet historique de la Résistance italienne.

Contrairement aux autres approches traitées jusqu'ici, dans l'EMILE, l'alternance est considérée comme un dispositif discursif employé pour consolider la langue nécessaire pour développer les savoirs disciplinaires (*content-embedded language*, Gajo, 2015 : 570). A ce sujet, Ting *et al.* observent que, lors d'une séance EMILE portant sur l'anatomie du cœur humain dans une école secondaire italienne, les élèves sont entraînés à consolider la langue utile à la thématisation du contenu disciplinaire grâce à l'emploi de l'alternance de code, comme en (14) et en (15) exemples tirés de Ting *et al* (2013 : 363) :

Exemple 14 (cours de biologie) :

T : *symmetry . . . symmetry (models correct pronunciation) . . .how do you say...diverso da*

S (chorus) : *different from.*

T : symétrie...symétrie (montre la prononciation correcte)... comment dit-on...différent de

S(chorus) : différent de

Exemple 15 (cours de biologie)

T : how do you say fino a

S :(some voices) : at rest

T : no . . . fino a . . . fino a

S : (chorus) : up to

T : bravi ! Fino a trenta litri . . .how do you say fino a trenta litri

S : (chorus) : up to 30 litres

T : comment dit-on jusqu'à

S : (voix) : au repos

T : non . . . jusqu'à . . . jusqu'à

S : (chorus) : jusqu'à

T : bravo ! Jusqu'à trente litres...comment dit-on Jusqu'à trente litres

S : (chorus) : Jusqu'à trente litres

Au-delà de la consolidation de la langue de la matière et de la langue de la thématization, l'alternance dans EMILE est employée aussi avec une fonction métalinguistique, servant à consolider la construction du discours disciplinaire (Ting 2013 : 365) :

Exemple 16 (cours de biologie) :

S2 : *this relationship*

T : *This...questa...Allora se noi dovessimo scrivere un altro paragrafo, come potremmo modificare D in modo che possa essere utilizzato per iniziare il discorso?*

S(chorus) : *The relationship*

S2 : cette relation

T : cette...cette...alors si nous devons écrire un autre paragraphe, comment pourrions-nous modifier D de sorte qu'il puisse être utilisé pour commencer le discours ?

S(chorus) : La relation

Dans l'exemple (16), l'alternance assure une réflexion sur la cohésion textuelle à l'écrit qui permet aux élèves de structurer le discours disciplinaire, en assurant sa maîtrise active. Dans leur étude, Ting *et al.* ont montré que, grâce à l'attention portée par l'EMILE à la langue utile au développement des contenus disciplinaire, les élèves parviennent, au moment de l'évaluation, à retenir, à la fois la langue utile à décrire le contenu de la matière (savoir linguistique) et la langue utile à argumenter autour de lui (savoir-faire linguistique) (Ting *et al.* 2013).

En conclusion, il existe une différence substantielle entre l'approche EMILE et les autres approches décrites dans cette contribution.

Contrairement aux approches bilingues et traditionnelles, dans l'EMILE, l'alternance entre L2 et L1 ne fait pas l'objet d'une négociation mais est conçue comme un outil d'apprentissage. Si l'alternance est un phénomène commun à l'EMILE et à l'intercompréhension intégrée, dans cette dernière approche, l'alternance fait partie des stratégies envisagées pour atteindre les connaissances disciplinaires.

## Conclusions

Dans les différentes approches de didactique linguistique observées, la négociation entre plusieurs langues joue toujours un rôle considérable mais toutefois très différent : négociation, alternance, outil et stratégie sont les différents rôles qui ont été identifiés, parcourant les différents types d'enseignement.

Dans un cours de langue traditionnel, l'on observe une distinction entre les langues de travail et leurs fonctions : la L2 est la langue dont on parle, alors que la L1 est la langue dans laquelle on parle (Lavric 2013). Cette séparation fait l'objet d'un « contrat linguistique » implicite entre professeurs et élèves, qui, à la différence des autres approches didactiques analysées, sont évalués exclusivement sur leur maîtrise de la L2. Toutefois la L1 y joue un rôle pédagogique important pour l'établissement de la relation avec les élèves, rôle revêtant une importance accrue dans le cas de l'enseignement bilingue. Dans ce dernier type d'enseignement, même si l'attention est consacrée au développement des savoirs non-linguistiques, la L2 se manifeste avec des fonctions similaires que dans des cours de langue traditionnels.

C'est dans la didactique intégrée que l'alternance évolue de lieu de négociation à outil pour développer des compétences à la fois linguistiques et disciplinaires. Cependant, les différentes approches présentent des différences par rapport à leurs objectifs. Dans l'intercompréhension intégrée, l'alternance représente le vrai lieu d'apprentissage et de développement de compétences métalinguistiques, ciblées sur la comparaison des systèmes linguistiques. Le discours disciplinaire est organisé en séquences qui profitent d'un système de *méso* et *micro* alternances afin de déclencher la réflexion sur la langue et une conscience interlinguistique. En revanche, dans l'EMILE l'alternance fait partie des stratégies translangagières nécessaires pour engager les élèves dans la construction active des connaissances disciplinaires non linguistiques en L2. Le fait que l'attention des élèves dans EMILE porte moins sur la langue en tant que telle que sur l'usage de la langue à des fins scolaires et qu'elle soit portée vers la construction, pour autant bilingue, des savoirs, favorise une prise de parole plus active

et la possibilité d'engager les élèves dans des tâches cognitivement et linguistiquement plus complexes, constituant ainsi l'un des points intéressants et exclusifs de cette approche.

## Bibliographie

- CANDELIER, Michel & CASTELLOTTI, Véronique (2013) : « Didactique(s) du (des) plurilinguisme(s) ». *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*. Dir. Jacky Simonin, Sylvie Wharton & Sophie Alby. Lyon : ENS Edition : 293-318.
- CAREY, S. & CUMMINS, J. (1983): "Achievement, Behavioral Correlates and Teachers » Perceptions of Francophone and Anglophone Immersion Students". *Alberta Journal of Educational Research*. 29.3 : 159-167.
- CASTELLOTTI, Véronique & MOORE, Danièle (2002) : *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue Etude de référence*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- CAUSA, Maria (2002) : *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère. Stratégies d'enseignement bilingues et transmission des savoirs en langue étrangère*. Bern : Peter Lang.
- CEULEERS, E. (2008a) : "Variable identities in Brussels. The relationship between language learning, motivation and identity in a multilingual context". *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 29 (4), 291 – 309.
- Commission Européenne (2012) : *Eurobaromètre spécial 386 : les Européens et leurs langues*. [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_386\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_fr.pdf). Juin 2012.
- COYLE, Do, HOOD, Philip & MARSH, David (2010): *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge UP.
- CUMMINS, Jim (1979): "Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters". *Working Papers on Bilingualism*. 19: 197-203.
- DALTON-PUFFER, Christiane (2008): « Outcomes and Processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Current Research from Europe ». *Future Perspectives for English Language Teaching*. Dir. Werner Delanoy & Laurenz Volkman. Heidelberg: Winter: 139-157.
- DAY, Elaine M. & SHAPSON, Stan M. (1996): *Studies in immersion education*, Clevedon, Multilingual Matters.
- DEGACHE, Christian, CARRASCO, Encarni, CHEVALIER, Claire, DA SILVA, Regina, DALENÇON, Agnès & FONSECA, Mariana (2012) : « Caractéristiques et formats de l'intégration curriculaire de l'intercompréhension ». *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration*. Dir. Christian

- Degache, & Sandra Garbarino. Université Stendhal Grenoble 3 (France), 21-22-23juin 2012.
- DUVERGER, Jean (2005) : *Enseignement en classe bilingue*. Paris : Hachette.
- FONSECA, Mariana & GAJO, Laurent (2014) : « Didactique du plurilinguisme et intercompréhension à la lumière d'Euromania ». *Revue MOARA*. N° 42, Juillet-Décembre 2014 : 83-98.
- GAJO, Laurent (dir.) (2007) : « Langues en contexte et en contact. Hommage à Cecilia Serra ». *Cahiers de l'ILSL* (Institut de linguistique et des sciences du langage de l'Université de Lausanne). N° 23 : 117-124.
- GAJO, Laurent (2008): "Linguistic Knowledge and Subject Knowledge: How Does Bilingualism Contribute to Subject Development". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 10 :5, 563-581.
- GAJO, Laurent & PY, Bernard (2013) : « Bilinguisme et plurilinguisme ». *Sociolinguistique du contact, modèles, théories. Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts*. Dir. Jackie Simonin & Sylvie Wharton. Lyon: ENS Editions : 71-93.
- GARCIA, Ofelia (2009): *Bilingual Education in the 21<sup>st</sup> Century. A global Perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- GUMPERZ, John (1989) : *Engager la conversation: introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris : Les Editions de Minuit.
- HAUNOLD, Cornelia (2006): "English as a Medium of Instruction in Austrian Secondary Education". University of Vienna. Mémoire pour le Master.
- HILCHEY, Matthew D. & KLEIN, Raymond M. (2011): "Are there Bilingual Advantages on Non-linguistic Interference Tasks? Implications for the Plasticity of Executive Control Processes". *Psychonomic Bulletin and Review*. 18: 625-658.
- JACOBSON, Rodolfo (1990): "Allocating Two Languages as a Key Feature of a Bilingual Methodology". *Language Distribution Issue in Bilingual Schooling*. Dir. Rodolfo Jacobson & Christian Faltis. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. 3-17.
- JÄPPINEN, Aini-Kristina (2005): "Thinking and Content Learning of Mathematics and Science as Cognitive Development in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Teaching Through a Foreign Language in Finland". *Language and Education*. 19.2 : 147-168.
- KLIEME, Eckhard (2006): *Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie*. URL : [http://www.dipf.de/desi/DESI\\_Ausgewaehlte\\_Ergebnisse.pdf](http://www.dipf.de/desi/DESI_Ausgewaehlte_Ergebnisse.pdf). Septembre 2008.
- LAVRIC, Eva (2013/2014) : « La langue maternelle en classe de langue étrangère : Le français en Autriche, l'allemand en France (première partie / deuxième partie) ». *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik*. 7.1 (2013) : 129-155 et 8.1 (2014) : 47-75.

- LÜDI, G. & PY, B. (2003) : *Être bilingue*. Bern: Peter Lang.
- MULLIS, Ina V.S., MARTIN, Michael O., FOY, Pierre & DRUCKER, Katheleen T. (2011): *PIRLS-Progress in International Reading Literacy Study. PIRLS 2011 International Results in Reading*. Boston: Boston College, TIMSS&PIRLS International Study Center, Lynch School of Education.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. « *PISA 2012 Results: Creative Problem Solving Students » Skills In tackling Real-life Problems*, <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf>.
- PÉREZ-VIDAL, Carmen (2007): "The Need for Focus on Form in Content and Language Integrated Approaches: An Exploratory Study". *Models and Practices in CLIL, Revista Española*. Dir. Francisco Lorenzo, Sonia Casal, Virginia de Alba & Pat Moore : 39-53.
- REDINGER, Daniel (2010): *Language attitudes and code-switching behaviour in a multilingual educational context: the case of Luxembourg*, 2010. <http://etheses.whiterose.ac.uk/1101/> (01.10.2010).
- SNOW, Marguerite Ann, MET, Myriam & GENESEE, Fred (1989): *A Conceptual Framework for the Integration of Language and Content in Second/Foreign Language Instruction*. TESOL Quarterly.
- STOHLER, Ursula (2006): "The acquisition of knowledge in bilingual learning: an empirical study on the role of language in content learning". *Vienna English Working Papers*. 15.3: 41-46.
- SWAIN, Merrill (1988): "Manipulating and Complementing Content Teaching to Maximize Second Language Learning". *TESL Canada Journal*. 6.1: 68-83.
- TING Y.L., Teresa, GRANDINETTI, Maria & LANGELLOTTI, Margherita (2013): "How CLIL can provide a pragmatic means to renovate science-education even in a sub-optimally bilingual context". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 16.3: 354-374.
- VAN DE CRAEN, Piet, MONDT, Katrien & SURMONT, Jill (2012): "What content and language integrated learning has taught language pedagogy and how to explain it". *Quality interfaces. Examining evidence and exploring solutions in CLIL*. Dir. David Marsh & Oliver Meyer. Eichstatt: Eichstatter Academic Press: 26-37.
- VAN DE CRAEN, Piet, CEULEERS, Evy, LOCHTMAN, Katja, ALLAIN, Laure & MONDT, Katrien (2007): "An interdisciplinary research approach to CLIL. Learning math in primary school in Brussels". *Empirical perspectives on CLIL Classroom Discourse*. Dir. Christiane Dalton-Puffer & Ute Smit. Frankfurt am Main: Peter Lang: 253-274.
- ZYDATISS, Wolfgang (2007): „Bilingualer Fachunterricht in Deutschland: eine Bilanz“. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*. 36: 8-25.



# CLIL / EMILE et IC : interfaces et intersections

Christina Reissner  
Université de la Sarre

## Résumé

Grâce à la reconnaissance générale de la diversité linguistique et des compétences plurilingues en tant qu'atouts précieux pour les sociétés de l'Europe, l'enseignement / apprentissage des langues donne lieu à des discussions vives entre les différents acteurs concernés. Les dispositifs didactiques du *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), respectivement *Enseignement d'une Matière Intégrant une Langue Etrangère* (EMILE), et l'enseignement plurilingue basé sur *l'intercompréhension entre langues apparentées* (IC), constituent des éléments majeurs dans la construction de « répertoires plurilingues » (CECRL). La présente contribution discute les interfaces et intersections existantes entre ces deux dispositifs au vu de leurs objectifs d'enseignement / apprentissage respectifs et donne un bref aperçu comparé de leurs principes sous-jacents qui présentent de nombreux traits communs mais également quelques différences importantes. En outre, nous comparerons les apports cognitifs visés par les deux méthodologies complémentaires sur la base du cadre allemand des *Bildungsstandards* ainsi que du *Cadre de référence pour les approches plurielles* (CARAP).

## Abstract

Thanks to a general recognition of the way European societies benefit from linguistic diversity and plurilingual competences, language learning and language teaching have become the object of lively discussions among various stakeholders across the continent. In the spirit of a desire to participate productively in these exchanges, this paper reflects on the didactic features of the language learning approaches called *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) and multilingual education based on *Intercomprehension* (IC). Besides high-lighting the way both of these approaches lend themselves to the construction of the “multilingual repertoires” referred to in the CEFR, this paper draws attention to their similarities, notably as regards the objectives of the teaching and learning. However, while comparing their respective underlying principles, it also notes points on which the two approaches differ. Also covered is the way the learner's cognition is impacted by the application of these two approaches and how this impact compares with what one observes in the German *Bildungsstandards* and *The Framework of Reference for Pluralistic Approaches*.

## Introduction

Grâce à la reconnaissance générale de la diversité linguistique et des compétences plurilingues en tant qu'atouts précieux pour les sociétés de l'Europe<sup>1</sup>, l'enseignement / apprentissage des langues donne lieu à des discussions vives entre les différents acteurs concernés. Les solutions didactiques pour la mise en œuvre de l'éducation au plurilinguisme sont diverses et varient en fonction des systèmes éducatifs et leurs structures. Néanmoins, les différentes approches didactiques partagent souvent des bases méthodologiques communes et présentent des instruments fructueux pour réformer l'enseignement des langues, notamment dans l'optique d'une éducation plurilingue mettant en œuvre plusieurs langues à la fois.

Les approches plurielles des langues et des cultures visent à développer un plurilinguisme qui comprend à la fois les attitudes comportementales et les représentations des apprenants, la conscience plurilingue et les compétences langagières (cf. Beacco / Byram 2007). Les différents types d'enseignement / apprentissage plurilingue partagent certaines caractéristiques qui feront l'objet des réflexions ci-dessous. Nous tenons à préciser que cette contribution ne présentera pas toutes les interfaces et intersections entre les dispositifs didactiques en question de manière exhaustive, mais qu'y seront discutés quelques questionnements liés aux relations entre d'une part, les approches plurilingues, en particulier entre l'*Enseignement d'une Matière Intégrant une Langue Etrangère* (EMILE)<sup>2</sup>, soit *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) en anglais et *Bilingualer Sachfachunterricht* (BSU) en allemand<sup>3</sup>, et d'autre part, l'enseignement plurilingue basé sur l'*intercompréhension* (IC) en se référant à des exemples de leur mise en œuvre en Allemagne.

---

1. Cf. à titre d'exemples, les textes de référence comme le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) et le *Cadre de référence pour les approches plurielles* (CARAP) du Conseil de l'Europe, en anglais *Framework of reference for pluralistic approaches* (FREPA).

2. En ce qui suit, la dénomination EMILE comprendra aussi les classes bilingues en France qui ne suivent pas toujours le modèle EMILE au sens strict, ainsi que l'enseignement dans le cadre des sections internationales, européennes et de langues orientales (cf. Hélot 2008 : 63).

3. Nous tendons à souligner que la dénomination allemande de *Bilingualer Sachfachunterricht* ne comprend pas automatiquement l'enseignement au travers de deux langues à la fois, mais que, dans des cas particuliers, il est réalisé exclusivement dans la langue étrangère, suivant le modèle de l'immersion totale sans articulation à la langue d'instruction, cf. la discussion *infra*.

Dans ce qui suit seront donc exposées les interfaces et intersections entre les approches plurielles d'EMILE et d'IC, analysées au vu de leurs objectifs d'apprentissage plurilingue respectifs. Avant d'entrer dans le vif du sujet, nous tenons à donner un bref aperçu des conceptions de base de l'enseignement / apprentissage basé sur l'EMILE et sur l'IC respectivement, afin de mettre en lumière à la fois les concordances et synergies potentielles et les points divergents voire opposés.

## Les notions de base

En ce qui suit, le plurilinguisme sera considéré dans la perspective de son rôle en tant que compétence générale individuelle telle qu'elle est envisagée par le CECRL et les politiques européennes communes ciblées sur la diversité linguistique dans les systèmes éducatifs européens. Le concept comprend l'acquisition de compétences linguistiques dans une ou plusieurs langues non-maîtrisée(s), ainsi qu'une compétence linguistique transversale, des compétences qui peuvent (et doivent) être valorisées, développées et améliorées par les enseignements plurilingues (cf. Beacco *et al.* 2007 : 41). Dans ce sens, l'éducation au plurilinguisme englobe également les représentations, le comportement et la conscience plurilingues (cf. Candelier 2008). Bref, il s'agit de la transmission d'une culture langagière.

Au fil des dernières décennies, le concept de compétence plurilingue et pluriculturelle a fait l'objet de nombreuses discussions<sup>4</sup> ; nous nous limiterons à préciser qu'ici, la notion de compétence plurilingue sera employée dans la vision globale de l'ensemble des compétences et capacités d'un individu lui permettant de communiquer langagièrement et que nous considérons le plurilinguisme à la fois comme compétence et comme valeur (éducative) (cf. Beacco *et al.* 2007 : 10), les deux perspectives faisant partie intégrante de la notion globale du terme (cf. Causa 2011 : 26).

Pour la notion d'ÉMILE, nous nous basons sur la définition courante du Conseil de l'Europe : « l'acronyme EMILE est utilisé comme terme générique pour tous les types d'enseignement où une deuxième langue<sup>5</sup> [...] est utilisée pour enseigner certaines matières du programme d'études en dehors des cours de langues eux-mêmes. » (Eurydice 2006 : 7). Le modèle est basé sur l'apprentissage immersif en poursuivant le double objectif d'apprentissage du contenu et de la

---

4. Nous renvoyons à Garcia/Baetens Beardsmore (2009) et Reissner (2015), avec d'autres désignations.

5. C'est-à-dire une langue autre que la langue principale utilisée habituellement comme langue d'instruction.

langue, y inclus les structures linguistiques et les stratégies d'apprentissage de la langue. L'immersion constitue la base de l'enseignement, sans que ce soit dans la forme de l'immersion totale qui va de pair avec un cloisonnement face aux autres langues, ce dernier modèle d'instruction étant considéré comme dépassé, réfuté notamment par les conclusions des neurosciences. Cependant, la coprésence de la première langue permet de rattacher les savoirs dans les deux systèmes langagiers à la fois, ce qui rend l'apprentissage plurilingue.

La conception dynamique de la notion de compétence plurilingue qui renvoie à Coste (1993) entend celle-ci comme une compétence unique comprenant toutes les langues dont dispose un individu, de manière non juxtaposées, mais intégrées dans un répertoire unique, englobant tous les savoir-faire et connaissances.

Pour la notion de l'intercompréhension, nous nous référons en ce qui suit à l'IC entre langues typologiquement et génétiquement apparentées voire voisines<sup>6</sup>. Nous la concevons comme une compréhension réciproque, « à travers des stratégies communicationnelles diversifiées » (Capucho 2003) et sans avoir appris formellement les langues en question (Doyé 2005 : 7 ; cf. aussi Klein/Reissner 2003 : 19).

Dans la plupart des scénarios basés sur l'IC tels qu'ils sont mis en œuvre en Allemagne, l'objectif linguistique majeur consiste dans l'opérationnalisation des activités de réception (Meißner 2004 ; Klein / Stegmann 2001 ; Reissner 2015)<sup>7</sup>. Dans ces cas de l'apprentissage intercompréhensif d'une (ou de plusieurs) langue(s) étrangère(s), l'accent est mis sur ces compétences partielles. En fonction de la situation de communication, l'apprenant est censé déchiffrer des messages, des textes, des documents *etc.*, rédigés dans une (ou plusieurs) langue(s) qui lui étai(en)t jusqu'ici inconnue(s), afin de les comprendre et savoir réagir pertinemment. La comparaison des phénomènes interlinguistiques et interculturels emmène les apprenants à développer des stratégies méta-cognitives et à réfléchir sur leurs propres démarches d'apprentissage ; ces processus englobent une éducation transversale, en contribuant également au développement de *Language Awareness* et *Language Learning Awareness* (cf. *infra*).

6. Les exemples qui suivront se réfèrent à l'IC entre langues romanes, en particulier à l'approche EuroComRom (cf. [www.eurocom.uni-saarland.de](http://www.eurocom.uni-saarland.de), 15.12.15), le concept EuroCom visant également les groupes de langues germaniques (EuroComGerm) ainsi que slaves.

7. Pour des démarches qui visent à la production dans d'autres langues, voir Degache *et al.* (2008).

## Les objectifs et principes méthodologiques des dispositifs plurilingues

L'éducation plurilingue, par-delà l'apprentissage purement linguistique, comprend une éducation transversale. La didactique du plurilinguisme s'inscrit dans cette perspective transversale et longitudinale de l'enseignement / apprentissage des langues. Afin de préparer l'apprenant à un apprentissage tout au long de sa vie, on développera le savoir procédural concernant le processus de l'apprentissage, c'est-à-dire la façon d'apprendre une langue étrangère en tant qu'objectif spécifique de l'enseignement. Ainsi, la didactique intégrée<sup>8</sup> s'ajoute aux didactiques dites traditionnelles qui suivent *stricto sensu* une conception additive de l'apprentissage d'une langue à l'autre, chacune étant enseignée comme matière séparée. L'enseignement traditionnel de chaque langue comme entité séparée fait l'objet des articulations du CECRL, d'où s'ensuit que ce dernier est censé ne pas prendre en considération la susdite compétence plurilingue et pluriculturelle dans son intégralité. Cette dernière, au contraire, fait l'objet de la conception globale des référentiels développés récemment pour compléter les instruments d'évaluation existants en se rapportant explicitement aux approches plurielles, à savoir au CARAP (Candelier *et al.* 2013)<sup>9</sup>.

### Les objectifs et principes méthodologiques des dispositifs de l'EMILE

La conception de l'enseignement bilingue des disciplines (dites non linguistiques (DdNL))<sup>10</sup> vise en premier lieu le travail dans une langue autre que la langue de scolarisation principale, souvent *stricto sensu* « étrangère », au travers d'activités disciplinaires. Comme le processus d'apprentissage s'opère dans et à travers la langue étrangère, les activités d'EMILE promeuvent à côté d'autres compétences l'apprentissage langagier. Dans ce contexte, le rôle du langage est à souligner, tant comme instrument d'élaboration de savoirs, que de construction et de transmission des connaissances. Aux prémices de l'enseignement bilingue, l'accent mis sur l'apprentissage du contenu au

---

8. Ou bien « didactique du plurilinguisme », *Mehrsprachigkeitsdidaktik* en langue allemande ; pour les différences conceptuelles entre les auteurs francophones et germanophones, voir Candelier (2008).

9. Cf. aussi le référentiel de compétences en intercompréhension (RE-FIC), publié récemment par le Réseau de l'Intercompréhension à Distance Miriadi sur le site: [www.miriadi.net](http://www.miriadi.net) (15.01.16).

10. L'enseignement des DdNL se situe dans le cadre de l'EMILE / CLIL / BSU.

détriment de l'apprentissage linguistique présentait un point fortement critiqué. À l'heure actuelle, la question de l'enseignement langagier, la promotion des diverses compétences communicatives, tout comme les questions de forme et de précision langagière, sont toutes des éléments constitutifs de l'enseignement bilingue en Allemagne ; les approches dites bilingues visent non seulement des compétences dans la langue étrangère cible, mais aussi des compétences dans la (première) langue allemande, langue principale de scolarisation, particulièrement en ce qui concerne le langage spécifique de la discipline en cause. Les matériels et les contenus sont présentés principalement dans la langue cible, mais aussi en langue première, les langues pouvant alterner pendant les cours. Il s'ensuit que les activités EMILE en Allemagne s'inscrivent généralement dans le domaine des approches plurielles, parce qu'on peut présupposer qu'« il y a un travail comparatif entre les langues » (Candelier 2008 : 75). Les résultats obtenus jusqu'à présent démontrent un niveau supérieur des apprenants dans le domaine des compétences communicatives et interculturelles dans la langue étrangère (à côté des connaissances et compétences disciplinaires), des effets qui sont attribués à l'enseignement bilingue (Klieme *et al.* 2006 : 451).

L'enseignement / apprentissage de type EMILE consiste à progresser dans la langue / les langues et dans la discipline concernée. Ceci implique l'utilisation de la langue cible pour tout apprentissage de la discipline non-linguistique. Les apprenants doivent être préparés beaucoup plus attentivement pour l'utilisation active de la langue, pour le discours disciplinaire / scientifique, pour les débats en classe, ainsi que pour les situations communicatives censées être plus « authentiques » que dans le cadre des cours traditionnels qui continuent à revêtir souvent des scénarios plutôt artificiels. L'apprentissage dans des contextes bi- / plurilingues englobe des processus cognitifs liés tant à la langue qu'à la discipline, sans que ce soit pourtant par l'addition de savoirs disciplinaires et linguistiques, mais en développant également les compétences perceptuelles et intellectuelles des apprenants (cf. Mailhos 2009 : 13).

À côté des principes éducatifs généraux, nous distinguons quatre principes directeurs appliqués à l'EMILE, à savoir le *4 C's framework*. Ce cadre conceptuel, développé à partir des expériences en pratique, dessine les quatre dimensions de l'enseignement EMILE (cf. Coyle 2005 : 12 ; Ruiz De Zarobe 2013). À côté des contenus spécifiques du programme d'études (*content*), l'approche cible des objectifs d'ordres linguistique (*communication*), socioculturel et socio-économique (*culture*), ainsi que des objectifs dans le domaine de la *cognition*.

Les contenus ciblés dérivent des programmes d'étude des matières / disciplines (dites) non-linguistiques, en premier lieu l'histoire / géographie et les mathématiques (cf. Eurydice 2006). Les savoirs et savoir-faire liés aux contenus disciplinaires, ainsi que l'apprentissage individuel et autonome sont des éléments centraux de cette dimension de contenu.

La dimension cognitive reflète la relation étroite entre le contenu et la cognition ; elle comprend le développement de compétences générales personnelles de l'apprenant qui permettra *i.a.* l'interprétation autonome des contenus, la conceptualisation et l'autoréflexion sur le processus d'apprentissage. L'apprentissage cognitif forme la base de l'apprentissage de langues, chacune en relation et interaction avec les autres, et la mise en réseau des entités et ressources disponibles pour l'apprenant. L'EMILE requiert une attention particulière relative aux exigences cognitives, tant au niveau langagier qu'au niveau des sujets et matières considérés.

La compétence à communiquer met en jeu des compétences linguistiques permettant l'interaction dans le sens d'une compétence fonctionnelle, qui mobilise l'ensemble des ressources disponibles. En plus sont opérationnalisées des compétences de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel. Ainsi, l'enseignement doit assurer l'usage de divers types de communication pour créer des compétences et aptitudes de différentes orientations sociales, par exemple l'apprentissage coopératif, mais aussi la compétence de comprendre l'autre dans le sens de la capacité à donner du sens aux objets culturels et à interpréter les données. Il s'agit non seulement de l'acquisition du vocabulaire spécifique lié à la matière concernée, mais aussi des moyens communicatifs pour la solution de problèmes, pour réaliser des tâches et pour s'exprimer, conceptualiser et verbaliser les contenus respectifs. En plus, les objectifs de l'enseignement bilingue ne se limitent pas à la langue étrangère ciblée, mais s'articulent également avec la langue de scolarisation.

La quatrième dimension du *4 C's framework* (cadre des 4C) englobe le domaine culturel au sens large, y compris la conscientisation autour de questions (inter-)culturelles, la compétence interculturelle même ainsi que les corrélations respectives entre compétences linguistiques et compétences / connaissances culturelles. L'aspect (inter-)culturel doit être clairement inscrit dans l'enseignement des langues et des contenus dans le domaine du CLIL / EMILE.

Les objectifs visés par les approches bilingues peuvent varier selon les différents contextes de l'apprentissage et sont à situer au regard des *4C's*. Pour conclure, l'on peut identifier des apports voire des effets

clairement positifs des apprentissages dans le cadre des dispositifs bilingues, en particulier dans les domaines des compétences réceptives, du vocabulaire ainsi qu'en termes de conscience des structures des unités langagières *etc.* Au surplus, le développement de la créativité et de la fluidité (*risk-taking*) chez les apprenants sont d'autres aspects importants de l'EMILE (cf. Klieme *et al.* 2006 : 454ss.).

### **Les objectifs et principes méthodologiques des dispositifs de PIC**

Les activités en IC s'appuient sur le décodage de textes en langues inconnues et l'appropriation d'outils méthodologiques pour faciliter la compréhension du monde. Le concept d'IC repose sur l'ensemble des connaissances et des ressources cognitives préexistantes chez l'apprenant (cf. Doyé 2005 : 14). Tous les moyens disponibles sont exploités et rentabilisés pour comprendre des textes dans des langues supposées inconnues, en s'appuyant sur le travail inférentiel (cf. Meißner/ Reinfried 1998).

Les activités d'IC font appel aux connaissances générales et encyclopédiques comme à celles d'ordre linguistique. Ayant acquis une langue romane (ou germanique ou slave), l'apprenant dispose d'un savoir qui peut lui servir de modèle pour l'apprentissage de toute autre langue romane, germanique ou slave respectivement. Ainsi, les activités intercompréhensives constituent des processus constructifs de transformation et de comparaison des langues entre elles. Dans telle perspective, elles relèvent du travail comparatif et / ou contrastif<sup>11</sup>, des éléments constitutifs qui sont à la base de toute activité pluri-, inter- et translinguistique. Ces activités stimulent la mise en réseau des connaissances et des ressources / répertoires linguistiques disponibles et visent à établir des liens entre plusieurs langues et à « cultiver les convergences et [à] favoriser les synergies [...] » (Candelier 2003 : 337).

De ce fait, les approches intercompréhensives ne focalisent non seulement l'apprentissage des langues en présence, elles visent également la conscientisation à la question des langues au sens large, à des questions d'attitude et de comportement, et en conséquence, à l'épanouissement de la personnalité. L'IC correspond à un modèle de communication interculturel qui facilite l'accès à l'altérité, à d'autres

---

11. Voir les travaux de Klein/ Stegmann (2001), qui catégorisent les ressources linguistiques à partir d'analyses contrastives des systèmes linguistiques à l'intérieur du groupe des langues romanes. Pour l'anglais comme pont aux langues romanes, voir Hemming *et al.* (2007).

cultures et à travers cela à la diversité linguistique et culturelle en Europe et au-delà.

Or, les principes sous-jacents des approches intercompréhensives sont l'apprentissage cognitif, la métacognition et l'apprentissage en termes de contenus ; les dispositifs intercompréhensifs stimulent l'(auto)réflexion ainsi que l'apprentissage autonome.

Au surplus, les approches basées sur l'IC sont à situer au centre des approches du plurilinguisme, en tant que *noyau* de la didactique du plurilinguisme (cf. Meißner 2005 : 130).

## **Les interfaces et intersections des approches de l'EMILE et de l'IC**

Les approches se distinguent de par leur enseignement respectivement bilingue (EMILE) et plurilingue (IC), pour autant que la conception d'EMILE vise en premier lieu le travail dans une langue autre que la langue de l'enseignement en général, donc dans une langue « étrangère », au travers d'activités disciplinaires. Le travail au travers de plusieurs langues ne fait donc pas *per se* partie de l'EMILE et ne peut s'inscrire dans la didactique du plurilinguisme « que s'il y a un travail comparatif entre les langues » (Candelier 2008 : 75). Dans le cas d'une conception plurielle, il existe de nombreuses intersections entre la didactique intégrée, l'EMILE ainsi que l'IC.

Cependant, les interfaces et intersections entre les deux approches plurielles d'EMILE et d'IC, analysées au vu de leurs objectifs d'apprentissage plurilingue respectifs, sont nombreuses. En général, les concepts plurilingues visent à sensibiliser à la diversité linguistique et à initier à l'apprentissage des langues tout au long de la vie. Ainsi, la didactique du plurilinguisme s'inscrit profondément dans le concept de *Language Awareness* développé par Hawkins (1984). Les approches plurilingues d'EMILE et d'IC partagent cet axe principal de la didactique du plurilinguisme. La prise de conscience et la conscientisation de l'apprenant à l'apprentissage des langues, ainsi que les stratégies d'apprentissage et l'apprentissage en autonomie se trouvent au cœur des approches discutées ici. Sont à ajouter l'apprentissage par découverte (ou exploratoire) et en autonomie, des principes fondamentaux que les approches intercompréhensives partagent avec les autres approches plurielles.

Nous retrouvons également les autres principes directeurs du cadre des 4C de l'EMILE dans les dispositifs pédagogiques intercompréhensifs, quoique leur mise en œuvre diffère en modalité et en intensité. Ainsi, on met l'accent sur le contenu dans le contexte de l'EMILE,

tandis que le rôle des contenus dans le cadre des activités d'IC est mineur, en particulier par rapport au travail linguistique comparatif et inter-langues qui se trouve au centre de l'enseignement/apprentissage intercompréhensif. L'exploitation ciblée des pré-acquis présente une particularité de l'approche IC. Cependant, c'est précisément en cela que réside l'un des atouts de l'IC : le processus de décodage stimule le travail comparatif et transférentiel qui ne fait pas toujours l'objet de l'enseignement linguistique. Ce faisant, la recherche d'indices lexicaux, textuels, structurels *etc.* et l'exploitation des pré-acquis contribuent à la valorisation des profils linguistiques individuels, en particulier des langues d'origine, et ouvrent une autre perspective sur les savoirs et leur construction.

En plus, les apprenants ayant suivi un parcours d'enseignement bilingue disposent non seulement d'expériences d'apprentissage plurilingue, mais aussi d'un niveau plus élevé de compétences linguistiques dans la langue étrangère (par rapport aux groupes d'apprenants suivant des cours de langue de format « traditionnel »<sup>12</sup>). En conséquence, l'IC s'offre comme une « [...] variante maximale destinée aux groupes linguistiquement homogènes que l'on peut appeler « module multilingue » qui consisterait à présenter des faits de plusieurs perspectives en changeant de langue selon le texte étudié » (cf. Abendroth-Timmer 2004).

Plus généralement, la conceptualisation de l'approche d'IC peut être choisie dans divers contextes d'apprentissage : comme activité d'éveil aux langues ou comme première démarche dans l'apprentissage d'une langue étrangère (cf. Berthele / Lambelet 2015 : 6<sup>13</sup>), mais aussi de manière précise pour l'appropriation de compétences réceptives, soit dans le cadre de cours de langue étrangère traditionnel, soit en cours de DdNL / EMILE (cf. Escudé 2010, Gajo 2009, Berthele / Lambelet 2015 : 8). L'IC se prête à élargir l'horizon et la perspective des cours de langues étrangères traditionnels aussi bien que ceux de type EMILE, en particulier pour stimuler le travail inter- et translinguistique et pour démontrer les atouts dont dispose

12. Cf. les résultats de l'étude DESI : Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (Evaluation des compétences des élèves en allemand et en anglais) (Klieme 2006 ; cf. aussi Hallet 2005).

13. C'est également le cas dans le cadre des projets scolaires réalisés régulièrement en Sarre, visant le plurilinguisme et basés sur l'approche IC (cf. Reissner 2014) ; pour l'ensemble des mesures prises en Sarre concernant l'enseignement des langues cf. le Sprachenkonzept : « *Nouvelles voies au plurilinguisme dans le système éducatif en Sarre* » (Saarland 2010).

un apprenant ayant appris et maîtrisant plusieurs langues pour tout apprentissage ultérieur. Les compétences transversales ou « compétences interlinguistiques » (Degache *et al.* 2012) font partie de l'idée directrice d'un curriculum intégré (« *Gesamtsprachencurriculum* » cf. Hufeisen / Lutjeharms 2005) qui repose sur la mise en réseau des enseignements linguistiques tout au long de la vie.

### **Les apports cognitifs des approches EMILE et IC**

De la comparaison des deux approches, il ressort qu'elles reposent toutes deux sur l'idée générale de construire chez l'apprenant des savoirs déclaratifs, des savoir-être ainsi que des savoir-faire, en particulier des savoir-faire linguistiques. Ceci correspond à la perspective du CARAP qui structure ses descripteurs dans chacun des domaines des savoirs, savoir-faire et savoir-être.

En ce qui suit, nous résumons brièvement et à titre d'exemples les apports des activités plurilingues dans le cadre des dispositifs EMILE et IC en fonction des descripteurs du CARAP, afin de rendre visibles les particularités de leurs contributions respectives à l'égard du travail plurilingue.

Dans la perspective du CARAP, les deux approches visent la mobilisation des compétences dans le domaine des savoirs dans les catégories suivantes : A. les savoirs déclaratifs concernant le domaine « langue » en termes de connaissances sur les langues comme systèmes sémiologiques (Les savoirs, section I, CARAP : 25) , B. les principes de fonctionnement de la communication (section III, *ibid.* : 26), C. les ressemblances et différences entre les langues (section VI, *ibid.* : 29), D. les savoirs au sujet de l'acquisition / apprentissage linguistique (section VII, *ibid.* : 30) et E. les savoirs concernant la diversité linguistique et culturelle, y compris les notions de multi- et plurilinguisme (section V, *ibid.* : 28).

Les apports de l'apprentissage par voie bilingue ou intercompréhensive pour la construction des savoir-être relèvent en premier lieu des attitudes et représentations, du comportement et de la conscience plurilingues, à savoir l'attention, la sensibilité, la curiosité, l'intérêt, l'acceptation positive, l'ouverture, le respect et la valorisation relative aux langues, aux cultures et à la diversité des langues et des cultures (section I des savoir-être, *ibid.* : 38). S'ajoutent à cela les attitudes et postures face au langage et la culture en général (section III, *ibid.* : 43), la volonté d'adaptation, la confiance en soi et le sentiment de familiarité (section IV, *ibid.* : 45), ainsi que les attitudes face à l'apprentissage (section VI, *ibid.* : 47).

Une autre dimension centrale de l'apprentissage bi- / plurilingue consiste en la construction des savoir-faire linguistiques (chap. 3.3, *ibid.* : 49ss.) qui relèvent de l'observation et de la réflexion ainsi que de l'action en situation de communication. Dans ce domaine, les approches EMILE et IC se reportent aux aspects suivants : A. à l'observation des éléments linguistiques ou culturels (section I, *ibid.* : 48), B. à l'analyse et l'identification des éléments linguistiques (section II, *ibid.* : 50) ainsi que C. aux phénomènes culturels familiers et à la comparaison (section III, *ibid.* : 52) et finalement D. au « savoir utiliser ce que l'on sait dans une langue pour comprendre une autre langue » (section V, *ibid.* : 54), ce dernier présentant l'un des concepts-clés des activités intercompréhensives en particulier.

### **La professionnalisation des enseignants**

Pour la mise en œuvre de l'enseignement plurilingue et du plurilinguisme, il s'avère indispensable de prévoir une qualification ciblée des enseignants qui seront responsables des cours bi- / plurilingues des DdNL dans le cadre de l'EMILE, mais également dans le contexte de l'enseignement de langues (étrangères) reposant sur l'idée d'une didactique intégrée et transversale comme l'IC. Afin de savoir enseigner suivant ces principes pluriels et transversaux, les enseignants doivent être familiarisés avec les approches pédagogiques respectives et les méthodologies articulant les apprentissages les uns aux autres.

En Allemagne, les enseignants du secondaire disposent d'une double qualification pédagogique, étant donné qu'ils sont obligés de s'habiliter en deux disciplines (linguistiques ou non-linguistiques) dès le début de leurs études. Les combinaisons des filières universitaires étant très diversifiées, beaucoup d'entre les enseignants sont formés à enseigner tant une discipline (dite) non linguistique qu'une langue étrangère. Cette situation spécifique contribue à une préparation pédagogique optimale pour la mise en œuvre de dispositifs comme EMILE. De ce fait, les difficultés émanant de la complexité inhérente à l'enseignement plurilingue d'une DdNL, en particulier la conjugaison de la construction des savoirs disciplinaires et la maîtrise de la langue en question, sont réduites pour les enseignants disposant d'une double qualification. Néanmoins, l'EMILE exige d'autres approches pédagogiques que l'enseignement traditionnel, d'où la nécessité de formations et certifications spécifiques dans le domaine de l'EMILE,

tels que ceux qui sont offerts dans les Länder allemands<sup>14</sup> ou les certificats complémentaires en DdNL pour les enseignants français<sup>15</sup>.

## En guise de conclusion

L'IC et l'EMILE constituent des voies différentes pour atteindre le but consensuel d'une éducation plurilingue et interculturelle d'une part et de la favorisation de la diversité culturelle et linguistique dans les systèmes éducatifs en Europe d'autre part.

Dans ce but, la didactique intégrée, l'enseignement bilingue, ainsi que l'approche intercompréhensive partagent de nombreuses intersections et interfaces. Nous avons observé que les différentes approches n'entrent pas en concurrence, mais présentent des cheminements différents, qui se caractérisent par des traits particuliers, ainsi que par des chevauchements et convergences, notamment dans le domaine de la mise en réseau et du décloisonnement des apprentissages linguistiques tout au long de la vie.

Pour conclure, et dans l'esprit d'« articuler les enseignements des langues les uns aux autres, en ce qu'ils sont susceptibles de mettre en jeu des compétences communes », comme nous incite à le faire le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe* (Beacco *et al.* 2007 : 40), nous tenons à remarquer qu'il existe de nombreux aspects communs aux approches de CLIL / EMILE et d'IC. Par leur aspiration commune à promouvoir l'apprentissage des langues et le travail cognitif sous-jacent, ces deux approches s'intègrent dans les approches plurielles et dans l'idée de l'éducation plurilingue visant l'ouverture au monde et à la diversité, une éducation « [...] susceptible de constituer une matrice linguistique commune, donnant à l'espace politique et culturel européen une forme d'identité linguistique plurielle, ancrée dans la diversité de ses communautés et compatible avec ses valeurs d'ouverture au monde » (cf. Beacco *et al.* 2007 : 42).

14. Dû au système fédéral allemand, les *Länder* allemands sont souverains en matière d'éducation et déterminent individuellement les conditions et règlements d'aménagement politico-éducatif. La conférence permanente des ministres de l'éducation (*Kultusministerkonferenz*) assure l'aménagement commun (cf. <http://www.kumiko.org> 15.12.15). Ainsi, pour la Sarre, l'institut pédagogique des médias offre en coopération avec le ministère de l'éducation et l'université de la Sarre des formations continues aux enseignants de langues portant sur l'enseignement et l'apprentissage plurilingue et l'intercompréhension ainsi que l'EMILE.

15. Cf. le site d'accompagnement pour les sections européennes ou de langues orientales : [www.emilangues.education.fr](http://www.emilangues.education.fr) (15.12.15).

## Bibliographie

- ABENDROTH-TIMMER, Dagmar (2004): „Evaluation bilingueller Module aus Schülerperspektive: zur Lernbewusstheit und ihrer motivationalen Wirkung“. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 9(2), <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Abendroth2.htm> (16.01.2016).
- BEACCO, Jean-Claude & BYRAM, Mike (2007) : *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Version intégrale, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- CANDELIER, Michel (2003) : *Evlang. L'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles, De Boeck/Duculot.
- CANDELIER, Michel (2008) : *Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre*, Cahiers de l'ACEDLE 5, 65-90. <http://acedle.org/spip.php?rubrique56> (15.12.2015).
- CANDELIER, Michel *et al.* (2012) : *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- CAPUCHO, Filomena (2003) : « L'intercompréhension, une clé pour le multilinguisme en Europe. Presented at *Linguistique et apprentissage des langues européennes* », Dijon. <http://lingua.fc-tic.net/actescoloc/capucho.ppt>
- CAUSA, Mariella (2011) : « Penser et se former à l'éducation plurilingue: enseigner/apprendre le français autrement ». Claudia Polzin-Haumann/ Dietmar Osthus (éd.). *Sprache und Sprachbewusstsein in Europa. Beiträge aus Wissenschaft, Öffentlichkeit und Politik/ Langues et conscience linguistique en Europe. Une approche pluridisciplinaire : entre sciences, opinion publique et politique*. Bielefeld, transcript, 25-36.
- Conseil de l'Europe (2001): *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Division des politiques linguistiques, Strasbourg. ([http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf), 15.12.15)
- COYLE, Do (2005): *Developing CLIL: Towards a Theory of Practice*, APAC Monograph 6, APAC, Barcelona.
- DEGACHE, Christian & GARBARINO, Sandrine (eds.) (2012): *French Voices on Plurilingualism and Pluriculturalism, Actes du colloque IC2012. Intercom-préhension : compétences plurielles, corpus, intégration*, Université Stendhal Grenoble.
- DOYÉ, Peter (2005) : *Intercompréhension. Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education. Reference study*, Language Policy Division, Strasbourg, Council of Europe. <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/doye%20en.pdf> (15.12.2015).

- ESCODÉ, Pierre (2010): « Origine et contexte d'apparition du terme d'intercompréhension », *Redinter - Intercompreensão* 1, 103-123.
- EURYDICE, *L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe* [http://www.emilangues.education.fr/files/par-rubriques/documents/2009/questions-essentielles/ort\\_enseignement\\_emile-rapport\\_eurydice\\_2006.pdf](http://www.emilangues.education.fr/files/par-rubriques/documents/2009/questions-essentielles/ort_enseignement_emile-rapport_eurydice_2006.pdf) (15.12.15)
- GAJO, Laurent & MOORE, Daniel (2009): « Introduction. French Voices on Plurilingualism and Pluriculturalism. Theory, Significance and Perspective », *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 137-153.
- GARCÍA, Ofelia & BAETENS BEARDSMORE, Hugo (2008): *Bilingual Education in the 21st Century*, New Jersey, Wiley-Blackwell Pub.
- HAWKINS, Eric (1984, 1987): *Awareness of language: An Introduction*, Cambridge, Cambridge University Press.
- HUFEISEN, Britta & LUTJEHARMS, Madeline (2005): *Gesamtsprachencurriculum, Integrierte Sprachendidaktik, Common Curriculum*, Tübingen, Narr.
- KLEIN, Horst G. & STEGMANN, Tilbert D. (2000): *EurocomRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*, Aachen, Shaker.
- HEMMING, Erik, KLEIN, Horst G. & REISSNER, Christina (2011): *English – the Bridge to the Romance Languages*. Aachen, Shaker.
- KLIEME, Eckhard (ed.) (2006), *Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie*. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- MAILHOS, Marie-France (2009): « Disciplines linguistiques et “non linguistiques” : l'entente cordiale ? », *Les Langues Modernes* 3.
- REISSNER, Christina (2014): “Das Vorwissen im (Fremd)Sprachenunterricht nutzen – Beispiele aus der Praxis sprachübergreifender Schulprojektseminare im Saarland”, In: Eva Maria Fernández Ammann, Amina Kropp & Johannes Müller-Lancé: *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen*. Frank & Timme: Berlin, S. 207-230.
- REISSNER, Christina (2015) : « La recherche en plurilinguisme ». Claudia Polzin-Haumann & Wolfgang Schweickard, *Manuel de linguistique française*, New York, De Gruyter.
- RUIZ DE ZAROBÉ, Yolanda (2013): “CLIL Implementation: From Policy makers to individual initiatives”. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16, 231-243.
- Saarland, Ministerium für Bildung (2010): « *Nouvelles voies au plurilinguisme dans le système éducatif en Sarre* ».



# **A la recherche de la synergie méthodologique entre l'EMILE/CLIL et l'Intercompréhension intégrée**

Éric Castagne & Machteld Meulleman  
CIRLEP EA 4299 – Université de Reims Champagne-Ardenne

## **Résumé**

Située au cœur d'une Europe multilingue, la République française fait partie des états membres de l'UE présentant un haut degré de multilinguisme de types endogène et exogène. Or, les citoyens français sont généralement peu plurilingues, ce qui les expose à l'exclusion sociale, à la discrimination professionnelle et à la précarité économique. L'enseignement de langues vivantes proposé par l'Éducation nationale répond à ce défi par des objectifs ambitieux en misant à la fois sur la maîtrise avancée de deux langues vivantes et sur la diversification des profils linguistiques des élèves. Cependant, de différentes études nationales et internationales il ressort que le niveau d'anglais des élèves français est globalement insuffisant et que la diversification des profils tend à se réduire au lieu d'augmenter. Différents problèmes peuvent être identifiés : un manque d'exposition orale et écrite aux langues étrangères, un temps de parole extrêmement réduit et des enseignants nettement moins plurilingues que leurs homologues des pays voisins. Compte tenu des contraintes matérielles, nous argumentons que les solutions se trouvent du côté de l'enseignement intégré, c'est-à-dire qui alterne l'usage de la langue d'enseignement et de différentes langues vivantes pour l'apprentissage de matières dites non linguistiques. Si différentes approches intégrées existent sur le territoire français, elles restent pour l'heure trop isolées et ponctuelles. Pour être pleinement efficaces, elles doivent être généralisées et proposées de façon synergique tout au long du parcours scolaire des élèves.

Mots-clés : multilinguisme, mobilité internationale, inclusion sociale, enseignement intégré, synergie

## **Abstract**

Situated at the core of a multilingual Europe, the French Republic is among the EU member states exhibiting a high degree of multilingualism (both endogeneous and exogeneous). Nevertheless, French citizens generally are not very plurilingual, which exposes them to social exclusion, professional discrimination and poverty. The foreign language teaching strategies favoured by the Ministry of National Education is striving to counter this tendency by pressing for some pretty ambitious objectives, namely, simultaneously targeting an advanced mastery of two living languages and the diversification of the linguistic profiles of the learners concerned. However, several national and international surveys show that the level of English of the French pupils remains insufficient and that the announced diversification of profiles is diminishing rather than becoming more general. Several problems can be identified : a shortage of exposure to oral and written

foreign languages, very reduced opportunities to talk and language teachers who are less plurilingual than their peers in the neighbouring countries. Taking into account the material constraints, we argue that solutions have to be found in “integrated teaching”, i.e. the alternative use of the school language and several foreign languages for the learning of the so-called non linguistic school subjects. Although several integrated approaches already exist in France, they are still too patchy and haphazard. In order to be fully efficient, they should be generalized and offered in a concerted and synergistic manner throughout the concerned learners’ scolarisation.

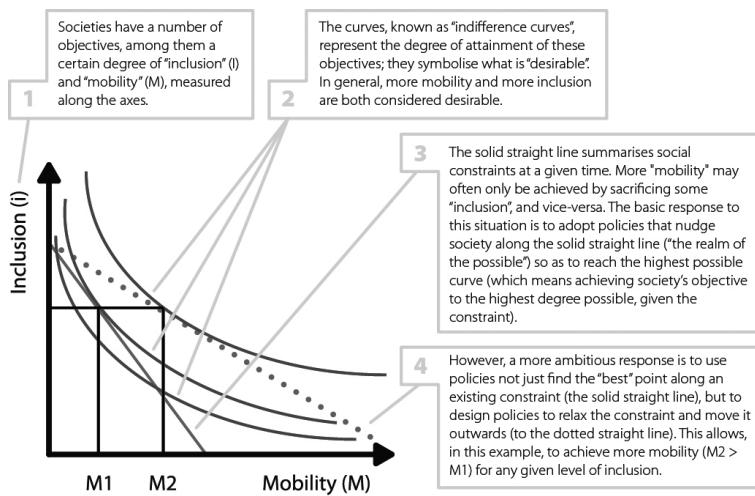
*Key-words: multilingualism, international mobility, social inclusion, integrated teaching, synergy*

## Introduction

Le régime linguistique de l’UE est fixé par le traité de Rome. Dès 1957, les langues officielles des pays membres deviennent langues officielles de la communauté. L’Union européenne compte aujourd’hui 24 langues officielles et ce nombre augmente au fur et à mesure des élargissements (Commission européenne 2008) : allemand, français, italien, néerlandais (1957), anglais, danois (1973), grec (1981), portugais, espagnol (1986), finnois, suédois (1995), estonien, hongrois, letton, lituanien, maltais, polonais, slovaque, slovène, tchèque (2004), irlandais, bulgare, roumain (2007), croate (2013). A cela, il faut ajouter que l’UE compte plus de 100 communautés autochtones qui parlent une langue régionale ou minoritaire, et plus d’une centaine de langues de migrants extra-européens.

La gestion des langues et du multilinguisme constitue donc un défi très important à relever pour l’Europe actuelle. Le projet MIME (*Mobility and Inclusion in Multilingual Europe*), qui fait partie du 7<sup>e</sup> PCRD, et auquel nous participons, a pour objectif déclaré d’explorer toutes les pistes destinées à « favoriser la mobilité des Européens dans un continent multilingue, tout en favorisant la cohésion sociale et l’inclusion des citoyens dans des sociétés ayant leurs caractéristiques linguistiques et culturelles propres » (MIME, réunion de lancement mars 2014).

Le problème est le suivant : moins il y a de mobilité, plus il y a d’inclusion, et plus il y a de mobilité, moins il y a d’inclusion. L’objectif est de trouver des politiques publiques qui offrent le meilleur « trade-off » (Grin *et al.* 2014, p. 17). La réponse ambitieuse est d’utiliser les politiques qui ne consistent pas seulement à trouver le meilleur point, mais de concevoir des politiques pour détendre la contrainte et la déplacer vers l’extérieur. Cela permettrait d’atteindre une plus grande mobilité pour un niveau d’inclusion donné.



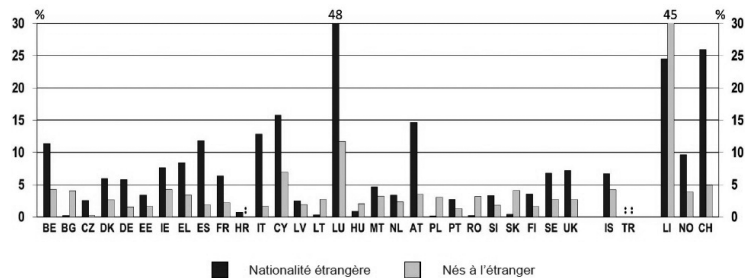
Le programme est interdisciplinaire et étudie cette problématique sous plusieurs angles : politique, construction identitaire, enseignement des langues, stratégies de communication, etc. Dans le cadre de cette contribution, nous explorerons quelques aspects de cette problématique sous l'angle de l'enseignement des langues, notamment dans le contexte de la France. Nous procéderons en trois temps : d'abord, nous esquisserons le cadre social, économique et culturel dans lequel est ancrée la nécessité d'apprendre les langues étrangères en France. Ensuite, nous identifierons les objectifs déclarés de l'Éducation nationale en France et nous les comparerons avec leurs retombées concrètes. Finalement, nous présenterons trois approches plurilingues de l'appropriation du plurilinguisme relevant de l'enseignement intégré, qui se révèlent particulièrement efficaces à condition qu'elles soient mises en place de façon synergétique.

## Pourquoi apprendre les langues étrangères en France ?

Toute société peut être multilingue de diverses façons (Cavalli *et al.* 2009). Ainsi, le multilinguisme peut être endogène, « propre à chaque pays, constitué de langues « traditionnelles », faisant partie de son patrimoine culturel, telles que la ou les langue(s) nationale(s) et ses/leurs variétés, langues régionales ou dialectes, les langues de minorités » (Cavalli *et al.* 2009, p. 4). Mais grâce à la mondialisation et en particulier à l'ouverture des frontières en Europe, qui ont aug-

menté massivement la mobilité des marchandises et des personnes, et par conséquent les échanges plurilingues, l'on voit apparaître « de nouvelles formes de multilinguisme exogène » (Cavalli *et al.* 2009, p. 4). Ainsi, la plupart des pays européens comptent plus de cinq pour cent d'enfants nés à l'étranger ou enregistrés en tant que citoyens étrangers (Commission européenne 2014, p. 29) :

Figure A6. Pourcentage d'enfants âgés de 0 à 5 ans de nationalité étrangère et nés à l'étranger, au 1<sup>er</sup> janvier 2013.

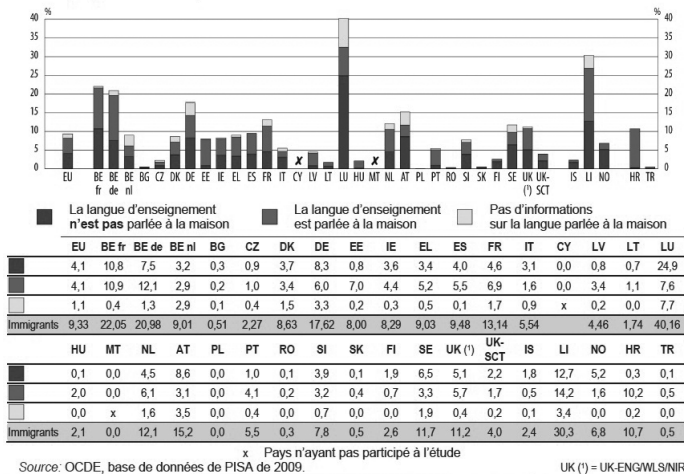


%	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
Nationalité étrangère	11,3	0,2	2,5	6,0	5,8	3,4	7,6	8,4	11,8	6,3	0,7	12,8	15,8	2,5	0,3	48,4	0,9
Nés à l'étranger	4,3	4,0	0,3	2,6	1,5	1,6	4,2	3,4	1,8	2,2	1,7	6,9	2,0	2,7	11,7	2,0	
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SL	SK	FI	SE	UK	IS	TR	LI	NO	CH	
Nationalité étrangère	4,6	3,4	14,7	0,1	2,7	0,2	3,3	0,4	3,6	6,8	7,2	6,7	4,2	24,5	9,6	25,9	
Nés à l'étranger	3,2	2,3	3,5	3,0	1,3	3,2	1,8	4,1	1,5	2,7	2,7	4,2	45,6	3,8	4,9		

Source: Eurostat, statistiques démographiques (données extraites en mars 2014).

Cependant, si on prend en compte également les enfants nés en France et de nationalité française mais issus de l'immigration, le pourcentage d'élèves d'origine étrangère s'élève à 13,14 % (Commission européenne 2012, p. 24, Réseau Eurydice, juillet 2012). Comparé aux autres pays de l'UE, la France occupe la 4<sup>e</sup> position derrière le Luxembourg, la Belgique (communautés francophone et germanophone) et l'Allemagne. D'un point de vue linguistique, à peu près la moitié de ces élèves n'utilisent pas chez eux la langue de l'enseignement.

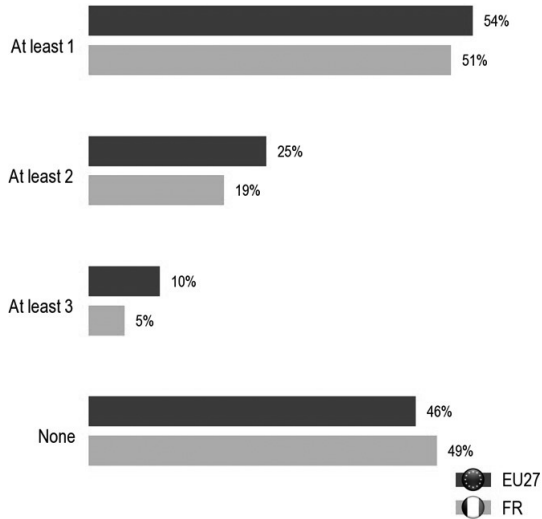
● Figure A4. Pourcentage d'élèves immigrants (parents nés à l'étranger) âgés de 15 ans et langue parlée à la maison, 2009.



En conclusion, parmi les pays de l'UE, la France fait partie des sociétés les plus multilingues d'un point de vue exogène. Or, d'après les données de l'Eurobaromètre 2012 (European Commission 2012c, p. 2), les citoyens français se situent sous la moyenne européenne en ce qui concerne le nombre de langues dans lesquelles ils s'estiment capables de tenir une conversation. Ainsi, près de la moitié de la population ne croit en être capable dans aucune langue étrangère et seuls 24 % dans plus d'une langue vivante. Ils sont donc très loin de savoir s'exprimer dans au moins deux langues étrangères, l'objectif de long terme de l'UE pour chaque citoyen européen<sup>1</sup>.

1. Rappelons que seuls huit Etats membres remplissent cet objectif, avec une majorité de citoyens répondant à cette exigence : le Luxembourg (84 %), les Pays-Bas (77 %), la Slovaquie (67 %), Malte (59 %), le Danemark (58 %), la Lettonie (54 %), la Lituanie (52 %) et l'Estonie (52 %).

D48T2. Languages that you speak well enough in order to be able to have a conversation - TOTAL



Sous-jacente à ces données linguistiques se trouve la question de l'inclusion sociale (des populations endogènes ou des populations migrantes), qui est considérée par l'Europe et les pays la composant comme une priorité majeure. En effet, le manque de plurilinguisme pose dans les faits et la pratique quotidienne des questions complexes tant du point de vue de l'inclusion socio-professionnelle que du bien être psycho-social. Ceux-ci passent en effet par l'accès à l'information, le respect de la liberté d'expression et la valorisation socioprofessionnelle.

L'accès en version originale à l'information relève non seulement du droit, mais aussi des processus de fiabilité et du respect de l'accès à l'information. Étant donné que les traductions restent relativement rares et demandent inévitablement un certain délai, l'accès en version originale à l'information produite en langue étrangère est fondamental. Ainsi, selon les premiers résultats d'une étude en cours réalisée par MAAYA (<http://maaya.org>), à paraître dans *La langue française dans le monde*, 2018, un internaute ne lisant que le français n'a accès qu'à 9,3 % des pages internet existantes<sup>2</sup>.

2. Nous remercions Daniel Pimienta de nous avoir donné accès à ces données avant leur publication.

	INTERNAUTES		TRAFFIC		USAGES		CONTENUS	INTERFACES	INDEXES	PUISSANCE
	L1	L1+L2	L1	L1+L2	L1	L1+L2	L1+L2	L1+L2	L1+L2	L1+L2
Anglais	0,085	0,222	0,283	0,568	0,192	0,437	0,499	0,309	0,305	<b>0,390</b>
Chinois	0,218	0,205	0,081	0,062	0,125	0,108	0,030	0,248	0,194	<b>0,141</b>
Espagnol	0,080	0,091	0,109	0,094	0,095	0,095	0,053	0,121	0,090	<b>0,091</b>
Français	0,020	0,056	0,036	0,080	0,029	0,074	0,093	0,074	0,073	<b>0,075</b>
Russe	0,028	0,050	0,015	0,022	0,025	0,041	0,054	0,066	0,051	<b>0,047</b>
Allemand	0,019	0,031	0,028	0,037	0,026	0,039	0,084	0,042	0,039	<b>0,046</b>
Portugais	0,040	0,040	0,026	0,020	0,048	0,043	0,033	0,053	0,039	<b>0,038</b>
Japonais	0,036	0,034	0,031	0,024	0,038	0,032	0,030	0,043	0,046	<b>0,035</b>
Arabe	0,044	0,042	0,042	0,031	0,032	0,028	0,013	0,048	0,032	<b>0,032</b>
Hindi	0,031	0,039	0,020	0,020	0,024	0,027	0,003	0,035	0,033	<b>0,026</b>
Malais	0,006	0,026	0,005	0,015	0,006	0,022	0,013	0,027	0,021	<b>0,021</b>
Italien	0,009	0,009	0,014	0,011	0,011	0,010	0,041	0,012	0,010	<b>0,016</b>
Coréen	0,015	0,014	0,012	0,009	0,011	0,009	0,009	0,016	0,016	<b>0,012</b>
Polonais	0,009	0,008	0,010	0,008	0,009	0,008	0,030	0,009	0,008	<b>0,012</b>
Ourdou	0,009	0,017	0,009	0,013	0,008	0,013	0,001	0,011	0,014	<b>0,011</b>
<b>RESTE</b>	<b>0,351</b>	<b>0,368</b>	<b>0,279</b>	<b>0,236</b>	<b>0,321</b>	<b>0,264</b>	<b>0,014</b>	<b>0,135</b>	<b>0,279</b>	<b>0,258</b>
<b>TOTAL</b>	<b>1,000</b>	<b>1,250</b>	<b>1,000</b>	<b>1,250</b>	<b>1,000</b>	<b>1,250</b>	<b>1,000</b>	<b>1,250</b>	<b>1,250</b>	<b>1,250</b>

La liberté d'expression est un droit qui peut se voir entravé par le multilinguisme. Ainsi, dès lors que notre interlocuteur parle une langue source différente (endogène ou exogène), nous sommes obligés d'opérer un choix linguistique. Actuellement, le choix linguistique qui semble dominer est celui d'une intercommunication symétrique sous la forme d'une *lingua franca* partagée. Or, ce choix implique souvent un manque de parité entre les locuteurs en question : soit la *lingua franca* choisie est la langue source de l'un des deux et est observé alors un manque de parité linguistique dans les interactions entre celui qui s'exprime confortablement dans sa langue source et celui qui s'exprime dans la langue source de l'autre, soit la *lingua franca* est étrangère aux deux et est observé alors un manque de parité dans les interactions dues par exemple à la proximité ou l'éloignement de la *lingua franca* choisie avec la langue source respective de chacun et/ou à la situation socio-économique plus ou moins favorisée de chacun.

Ainsi, comme l'a souligné entre autres André (2015), la domination de l'anglais dans le monde du travail en France entraîne des conséquences humaines encore largement sous-estimées : risques psychosociaux liés au déclassement des salariés maîtrisant insuffisamment bien l'anglais, à la gestion continue du stress et à la honte de ne pas être à la hauteur. De même, au Danemark, le seul recours à l'anglais *lingua franca* comme langue de communication interne à l'entreprise réduit bon nombre d'employés au silence avec comme corollaire des équipes moins soudées (Tange 2009). Le plurilinguisme est devenu un critère de sélection professionnelle, à tel point que le monolinguisme est

désormais considéré comme un handicap (Unesco 2001, « Déclaration universelle de l'Unesco sur la diversité culturelle »). Cependant, même une excellente maîtrise exclusive de l'anglais, dite « langue des affaires », est aujourd'hui insuffisante. Ainsi, le rapport *ELAN* (CiLT 2006, p. 21) relève que les PME européennes perdent 100 milliards d'euros chaque année faute de disposer des compétences linguistiques nécessaires<sup>3</sup>. Dans un tel contexte, seule une élite intellectuelle et financière arrive actuellement à développer de telles compétences plurilingues.

Or, des solutions d'intercommunication plus paritaires existent : elles sont de type asymétrique, c'est-à-dire que chaque locuteur s'exprime dans la langue dans laquelle il est le plus à l'aise mais comprend celle dans laquelle son interlocuteur est le plus à l'aise et qui est différente. Une forme d'intercommunication asymétrique particulière, connue de longue date, est l'intercompréhension, c'est-à-dire l'intercommunication où chaque locuteur s'exprime dans sa propre langue source mais comprend celle de l'autre. Malheureusement, ces formes d'intercommunication asymétrique sont largement méconnues, officieuses et sous-exploitées. Si en tant que société nous souhaitons relever le défi de l'inclusion sociale dans un mode de mobilité multilingue en promouvant des modes de communication véritablement plurilingues, plus paritaires que ceux d'une *lingua franca* (réelle ou artificielle), le système éducatif devra s'adapter à cet objectif à long terme en recherchant la synergie des multiples méthodes d'éducation au plurilinguisme déjà développées, testées et validées.

## L'appropriation du plurilinguisme en France

Afin de comprendre comment et pourquoi les citoyens français ne relèvent pas dans leur majorité le défi du plurilinguisme, nous identifierons dans cette partie les objectifs fixés par l'Education nationale en matière de langues vivantes, avant d'étudier les résultats globalement insatisfaisants de ces choix didactiques et de pointer quelques problèmes didactiques concrets.

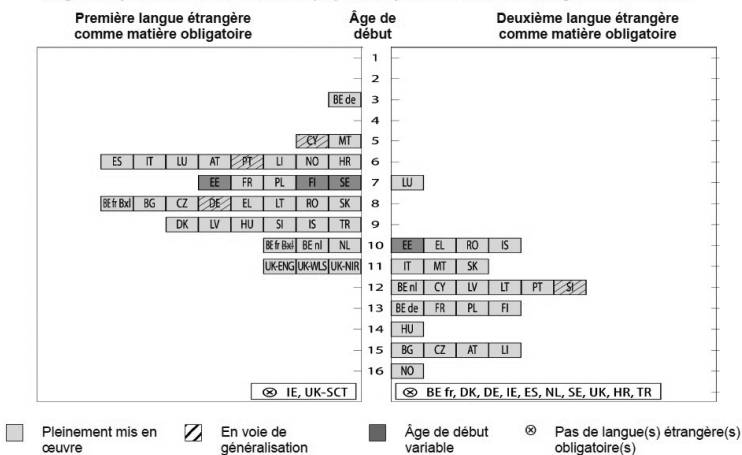
---

3. Sur les 195 PME composant l'échantillon, 91 font état de pertes véritables ou potentielles. Parmi elles, 4 ont subi une perte véritable et 10 une perte potentielle de plus d'1 million €, 2 une perte véritable et 5 une perte potentielle située entre 0,5 million € et 1 million €, 11 une perte véritable et 16 une perte potentielle située entre 100 000 € et 0,5 million €, et enfin 4 une perte véritable et 23 une perte potentielle inférieure à 100 000 €. Et la raison principale de ces pertes serait de loin (63 %) le manque de personnel opérationnel en multiples langues étrangères (CiLT 2006 : 22).

### Objectifs ambitieux

L'Education nationale française affiche un projet d'enseignement des langues vivantes ambitieux, se donnant pour mission de mettre les futurs citoyens « en capacité de communiquer dans plusieurs langues vivantes à la fin de l'enseignement secondaire » (site de l'Education Nationale, 2015) répondant ainsi à la recommandation 1383 de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe (1998) d'« amener chaque futur citoyen, à l'issue de son parcours de formation initiale, à la maîtrise, à un niveau de compétence égale, de deux langues étrangères en plus de sa langue maternelle ». Concrètement, à l'issue de l'enseignement secondaire, les élèves ayant réussi le baccalauréat sont supposés avoir atteint un niveau B2 en LV1 et un niveau B1 en LV2. Aussi n'est-il pas étonnant que comparée à d'autres pays, l'éducation nationale française commence relativement tôt à enseigner une LV1 obligatoire. La LV 2 suit relativement tardivement par rapport aux pays voisins (Commission européenne, 2012, p. 26, Réseau Eurydice, juillet 2012).

● Figure B1. Âges à partir desquels la première et la deuxième langue étrangère deviennent des matières obligatoires pour tous les élèves. Niveaux préprimaire, primaire et/ou secondaire général, 2010/2011.



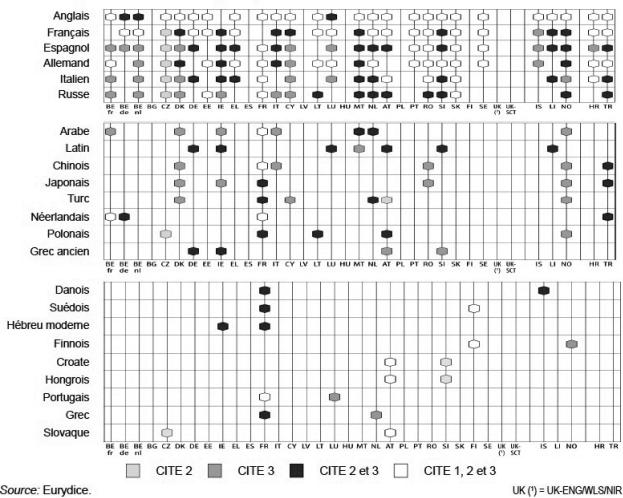
Source: Eurydice.

Sur le plan du nombre d'heures dédiées à l'enseignement des langues étrangères, les données de l'OCDE (2015, p. 445 et 446) précisent qu'en France 6 % du temps scolaire est dédié à l'apprentissage d'une LV1 à l'école primaire et que ce pourcentage grimpe à 12 % dans le premier cycle d'enseignement secondaire, en plus des 5 % prévus pour la LV2. A l'échelle européenne, ces chiffres se trouvent plus ou moins dans la moyenne et dépassent entre autres ceux de la

Finlande, qui ne réserve que 9 % et 7 % respectivement à la LV1 et la LV2.

En accord avec l'idée européenne que l'école doit être « un espace ouvert à la pluralité des langues et des cultures » (Cavalli *et al.* 2009), un second objectif ambitieux de l'Éducation nationale française en matière de LV consiste en la diversification de l'offre en LV (Commission européenne 2012, p. 48, Réseau Eurydice, juillet 2012). Ainsi, quand on regarde la liste des langues enseignées dans le système éducatif français, on constate que le nombre en est très élevé. Dans son rapport au Parlement sur l'emploi de la langue française (2015), la DGLFLF parle même d'une véritable « exception française » à cet égard (p. 81).

● Figure B14. Langues étrangères proposées dans les programmes d'études des établissements scolaires, comme indiqué dans les documents émis par les autorités éducatives centrales. Niveaux primaire et/ou secondaire général, 2010/2011.



Ce souci de mettre les élèves au contact d'une grande diversité de langues se manifeste dès le plus jeune âge. Ainsi, le programme d'enseignement de l'école maternelle (arrêté du 18-2-2015 – J.O. du 12-3-2015 – BO spécial n° 2 du 26 mars 2015) prévoit l'« éveil à la diversité » dès la maternelle :

À partir de la moyenne section, ils vont découvrir l'existence de langues, parfois très différentes de celles qu'ils connaissent. Dans des situations ludiques (jeux, comptines...) ou auxquelles ils peuvent donner du sens (DVD d'histoires connues par exemple), ils prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français : par exemple les langues régionales, les langues étrangères et la langue des signes française (LSF). Les ambitions

sont modestes, mais les essais que les enfants sont amenés à faire, notamment pour répéter certains éléments, doivent être conduits avec une certaine rigueur.

Cependant, quand on regarde de près dans le système général offert au plus grand nombre, on s'aperçoit que la diversification n'est pas aussi importante. Ainsi, à la rentrée de 2014, si 98,8 % des élèves étudient l'anglais, seuls l'espagnol, l'allemand et l'italien dépassent la barre du 1 % (DEPP, 2015, p. 123).

### 3 Synthèse des langues vivantes étudiées dans le second degré (1) à la rentrée 2014, toutes modalités confondues.

	Effectif total	Allemand	Anglais	Espagnol	Italien	Russe	Portugais	Chinois	Arabe	Hébreu	Japonais	Langues régio.	Autres (2)
Premier cycle	3 243 556	488 020	3 207 689	1 309 970	103 581	3 064	7 591	11 095	4 212	2 919	87	34 093	4 841
Segpa	91 691	2 781	87 858	714	2		43					111	6
Second cycle GT	1 498 897	316 696	1 497 122	1 085 280	118 585	9 174	7 617	22 263	6 045	3 838	3 113	7 405	11 192
Second cycle pro	662 991	29 549	639 636	197 266	11 257	26	970	97	189	77		819	1 308
<b>Ensemble</b>	<b>5 497 135</b>	<b>837 046</b>	<b>5 431 305</b>	<b>2 593 230</b>	<b>233 425</b>	<b>12 264</b>	<b>16 221</b>	<b>33 455</b>	<b>10 446</b>	<b>6 834</b>	<b>3 200</b>	<b>42 428</b>	<b>17 347</b>
%		15,2	98,8	47,2	4,2	0,2	0,3	0,6	0,2	0,1	0,1	0,8	0,3
Public	4 334 951	661 979	4 285 612	2 022 699	196 825	10 947	15 480	22 395	9 609	390	2 349	34 315	13 328
Privé	1 162 184	175 067	1 145 693	570 531	36 600	1 317	741	11 060	837	6 444	851	8 113	4 019

► **Champ : France métropolitaine + DOM y compris Mayotte, Public + Privé.**

1. Il s'agit du cumul des première, deuxième et troisième langues vivantes étudiées, ainsi que de toute autre modalité mise en place dans les académies. Certaines académies peuvent ponctuellement développer l'apprentissage de langues « surnuméraires », notamment les langues régionales au collège.

2. Y compris langues apprises par correspondance.

**Lecture :** en 2014, 837 046 élèves, soit 15,2 % des élèves du second degré, apprennent l'allemand au titre de la première, de la deuxième ou de la troisième langue.

Force est de constater que ces statistiques ne mentionnent qu'une dizaine de langues et que la plupart de celles-ci sont très faiblement représentées. Plus inquiétant, d'après le Rapport au Parlement sur l'emploi de la langue française de la DGLFLF 2015 (p. 81), la proportion d'élèves apprenant une LV autre que l'anglais a nettement diminué entre les rentrées scolaires 2001 et 2013. Ainsi, « l'allemand passe de 19 % à 6 % au cours de cette période, l'espagnol de 2 % à 1,3 %, l'italien de 1,1 % à 0,6 % et le portugais de 0,2 % à 0,1 % ». L'une des explications possibles à ce phénomène est que l'enseignement d'une LV3 n'est proposé qu'au niveau du lycée (et encore pas dans toutes les sections professionnelles) et qu'au lycée professionnel la LV2 n'est obligatoire que pour certains secteurs (tels que les services).

La prépondérance de l'anglais se poursuit au niveau de l'enseignement supérieur, à tel point que la Conférence des grandes écoles « alerte sur l'importance de ne pas considérer que la capacité de communiquer par-delà les frontières se réduise à la seule maîtrise de l'anglais »<sup>4</sup>. Force est de constater que certains établissements supérieurs comme l'Insead (l'Institut européen d'administration des affaires) ou l'École d'économie de Paris enseignent même exclusivement en

4. <http://www.geres-sup.com/veille-info/rapports-divers/les-langues-pour-la-cge/>

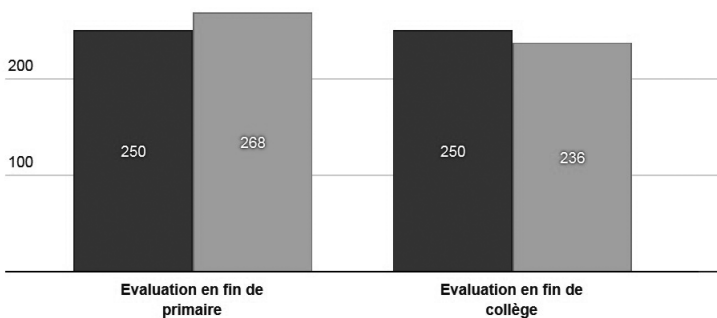
anglais et que les grandes écoles dispensent entre un quart et un tiers de cours en anglais.

### Retombées maigres

Selon les enquêtes menées par la *Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance* (Depp), les compétences en langues vivantes des élèves français se sont fortement améliorées entre 2004 et 2010 au niveau de l'école primaire (seules les compétences de compréhension écrite et orale et d'expression écrite sont prises en compte). Cependant, la même étude montre qu'au niveau du collège, le niveau de compétences s'est dégradé dans le même intervalle de temps. Voici les données pour la compréhension orale, telles que représentées dans *Le Monde* du 24 mai 2013 dans un article par Jules Bonnard<sup>5</sup> :

Score moyen des élèves ayant participé à l'évaluation de la compréhension de l'oral, en France métropolitaine.

■ 2004 ■ 2010



SOURCE: MENJVA-MESR DEPP

Le Monde.fr

© *Le Monde*

Ainsi, selon cette même étude (Depp 2012, p. 1), on constate qu'à la fin de la scolarité obligatoire, moins de la moitié des collégiens de 3<sup>e</sup> ont un niveau satisfaisant en langues en 2010 et que les performances en compréhension orale et écrite sont en diminution en anglais, espagnol et allemand :

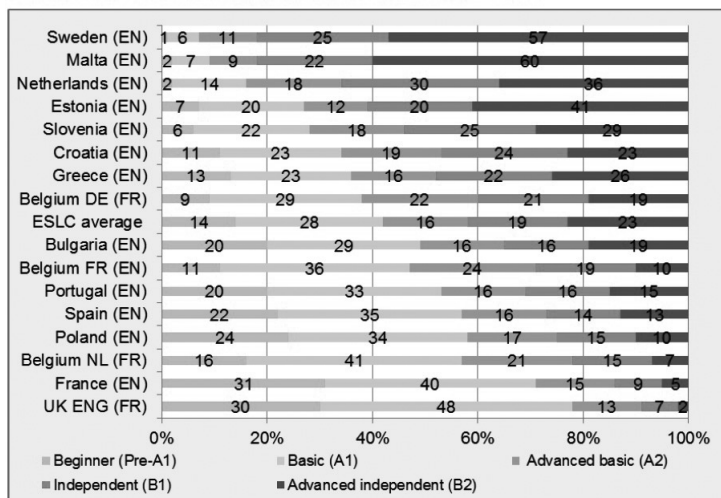
En anglais, le pourcentage d'élèves ayant une maîtrise de la compréhension de l'oral que l'on peut considérer comme satisfaisante

5. Nous remercions *Le Monde* de nous avoir accordé l'aimable autorisation de reproduire ce graphique ainsi que celui infra. [http://www.lemonde.fr/education/article/2013/05/24/pourquoi-les-etudiants-francais-ont-ils-un-mauvais-niveau-d-anglais\\_3414919\\_1473685.html](http://www.lemonde.fr/education/article/2013/05/24/pourquoi-les-etudiants-francais-ont-ils-un-mauvais-niveau-d-anglais_3414919_1473685.html)

en 2010 s'élève à 40,4 % ; ils étaient 51,3 % en 2004. Ces chiffres s'établissent respectivement à 50,3 % et 51,9 % en compréhension de l'écrit. En espagnol, selon les mêmes critères, 52,6 % des élèves maîtrisent de façon satisfaisante la compréhension de l'oral en 2010. Ils sont 55,5 % pour la compréhension de l'écrit. En allemand, 41,6 % des élèves possèdent cette même maîtrise de la compréhension de l'oral en 2010 ; ils étaient 48,6 % en 2004. Pour la compréhension de l'écrit, ces chiffres s'élèvent à 43 % en 2010 et à 45,7 % en 2004.

D'un point de vue européen, les résultats des élèves français sont généralement moins bons que ceux des autres élèves européens. Ainsi, selon les données du *First European Survey on Language Competences* (European Commission, 2012a et b), les niveaux atteints à l'issue du collège (vers l'âge de 15 ans) sont relativement bas par rapport aux seize autres systèmes éducatifs pris en compte, notamment pour ce qui est de la première langue étrangère (European Commission 2012b, p. 9). Seule la Grande Bretagne fait encore moins bien.

**Figure 2: First foreign language. Percentage of pupils at each level by educational system using global average of the 3 skills**



Il semble donc y avoir un problème avec le niveau d'anglais. Les résultats détaillés par compétence montrent en effet que les élèves français ont de moins bons résultats, tant pour la compréhension écrite, que pour la compréhension orale et l'expression écrite (European Commission 2012a, p. 42-43).

Figure 17: English Reading CEFR levels by educational system

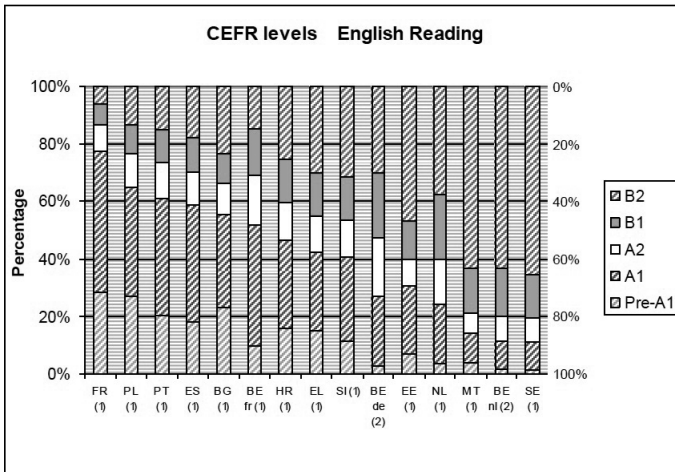


Figure 18: English Listening CEFR levels by educational system

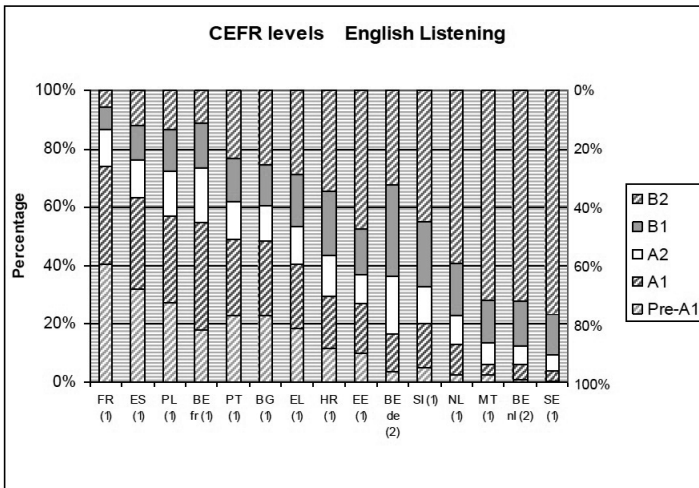
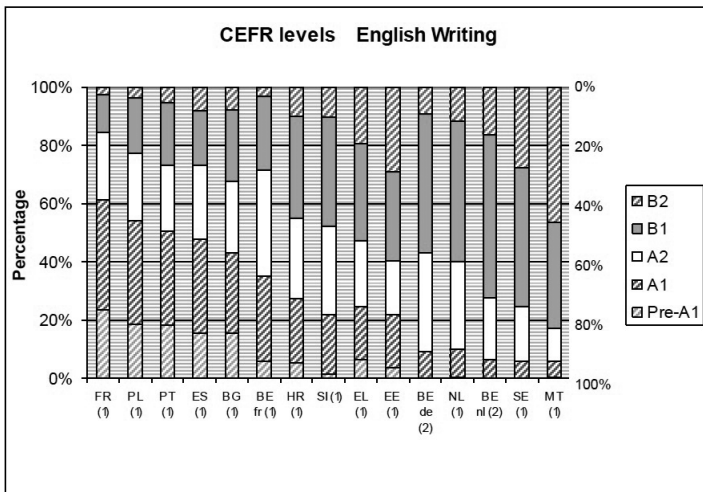
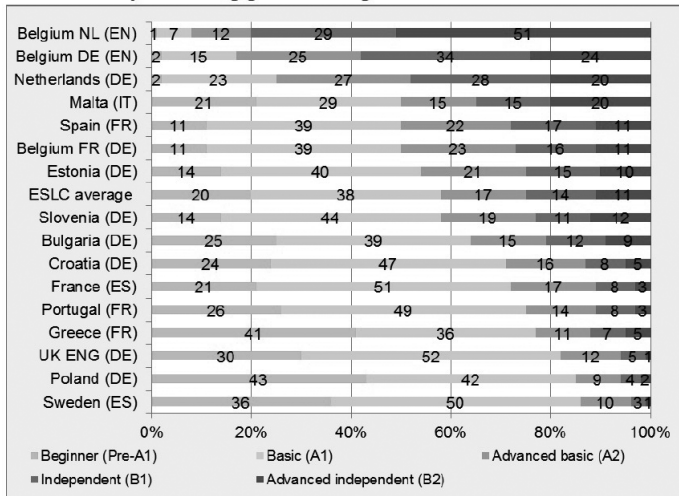


Figure 19: English Writing CEFR levels by educational system



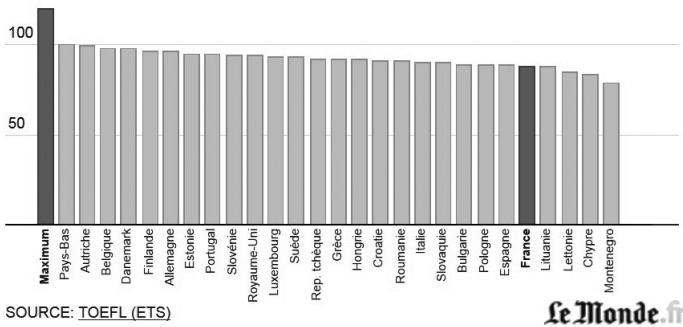
Cependant, pour la seconde langue étrangère, les résultats semblent légèrement moins problématiques (European Commission, 2012b, p. 9). Cela pourrait s'expliquer par le fait que la deuxième langue étrangère est le plus souvent l'espagnol, une langue appartenant aux langues romanes.

Figure 3: Second foreign language. Percentage of pupils at each level by educational system using global average of the 3 skills



Nous ne disposons pas à l'heure actuelle de chiffres indiquant le niveau réel atteint au baccalauréat, ni à la fin du cycle universitaire. Cependant, pour donner une idée, nous pouvons nous référer aux statistiques proposées par le TOEFL, un test pour lequel il n'existe pas d'exigences particulières au niveau de l'âge, mais qui vu les frais assez élevés et la validité limitée à deux ans, intéresse généralement un public d'étudiants post-bacs envisageant une mobilité étudiante dans une université étrangère ou participant à certains concours spécifiques (comme le CAPES par exemple). Du graphique suivant, issu du Monde du 24 mai 2013, il ressort que les résultats des candidats français se situent à la traîne par rapport aux autres pays européens.

Scores moyens réalisés par les examinés natifs de chaque pays en 2012, sur un score maximum réalisable de 120 points. Le nombre et le niveau des étudiants qui passent le Toefl n'étant pas le même dans chaque pays, ces résultats restent indicatifs.



© Le Monde

Tous niveaux confondus, dans le classement mondial EF (*Education First*) EPI 2015, basé sur des tests en ligne, la France occupe la 37<sup>e</sup> position, affichant une maîtrise de l'anglais qualifiée de « faible », loin derrière ses pays voisins où les compétences en anglais sont soit « très élevées » (Luxembourg), « élevées » (Allemagne, Belgique, Suisse) ou « modérées » (Espagne, Italie). Le commentaire de l'EF par rapport à la situation française est éloquent (EF, 2015, p.12) :

(...) la France est tellement à la traîne par rapport à ses voisins, que ses niveaux de compétences en anglais sont comparables à ceux des pays situés à la périphérie de l'Europe. Que ce soit en raison d'une aversion culturelle envers l'anglais ou de son incapacité à réformer son système éducatif, la France suit une trajectoire différente de celle de ses voisins.

En conclusion, les élèves français sont de bons débutants en anglais, mais encourent un retard au niveau du collège qu'ils n'arrivent plus

à rattraper par la suite. Malgré ses objectifs ambitieux, la France est à la traîne des autres états membres de l'UE sur le plan du niveau réel atteint.

### Problèmes concrets

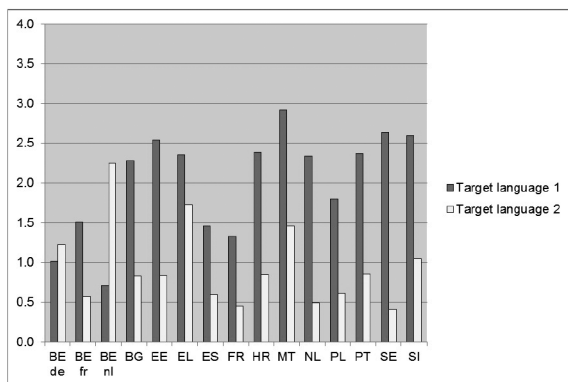
Comme nous l'avons déjà vu plus haut, les élèves français commencent relativement tôt à apprendre leur première langue étrangère (généralement l'anglais) et bénéficient d'un nombre d'heures de cours relativement généreux. Pourquoi donc les élèves français ont-ils autant de mal à apprendre cette première langue vivante ?

Premièrement, même si nous avons vu que le nombre d'heures en LV est plus élevé qu'en Finlande, il ne faut pas oublier que la Finlande compte souvent plusieurs enseignants pour des classes réduites, alors qu'en France les enseignants de langues vivantes se retrouvent généralement seuls devant des groupes assez importants. A ce sujet, citons l'article du *Monde* datant du 24 mai 2013 mentionné plus haut :

« Le gros reproche des parents, c'est que ce n'est pas suffisamment intensif », explique Nenad Djokic. Natanael Wright, président du Wall Street Institute France, se livre à un petit exercice comptable pour expliquer les difficultés des élèves français : « Un enfant va faire en moyenne 90 heures de cours d'anglais par an, dans une classe de 30 élèves. Cela fait trois heures d'anglais par élève et par an, sur lequel le professeur prend du temps de parole. Un enfant parle donc en anglais en moyenne 1h 30 par an. »

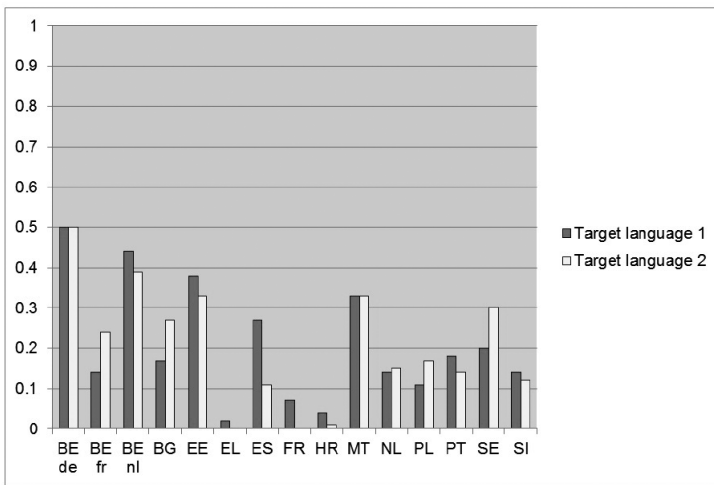
Les élèves français n'ont donc pas très souvent l'occasion de parler leur(s) langue(s) étrangère(s). En outre, en France, l'exposition par contact avec les médias en langue étrangère est moindre comparée aux systèmes éducatifs environnants (European Commission, 2012a, p. 167).

Figure 58: Target language exposure and use through traditional and new media (SQ)



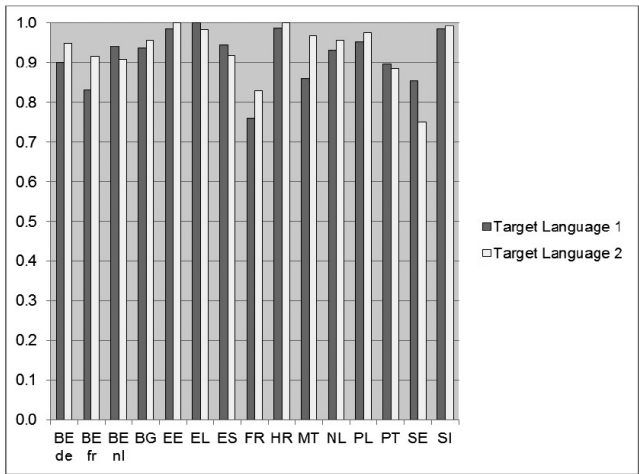
Cet état de choses s'explique sans doute en partie par le fait que beaucoup de films et de séries de télévision sont doublés en France, là où ils sont plutôt sous-titrés dans d'autres pays. Si les élèves ne sont pas suffisamment exposés aux langues étrangères *extra muros*, l'école devrait assumer ce rôle et introduire plus d'occasions d'exposition auditive aux langues étrangères, par exemple en enseignant certaines disciplines partiellement en langue(s) étrangère(s). Or, selon les données du FESLC (European Commission, 2012a, p. 169), les élèves français sont avec les élèves grecs et croates ceux qui bénéficient le moins de dispositifs d'enseignement intégré tels que CLIL :

**Figure 59: Content and Language Integrated Learning (PQ)**



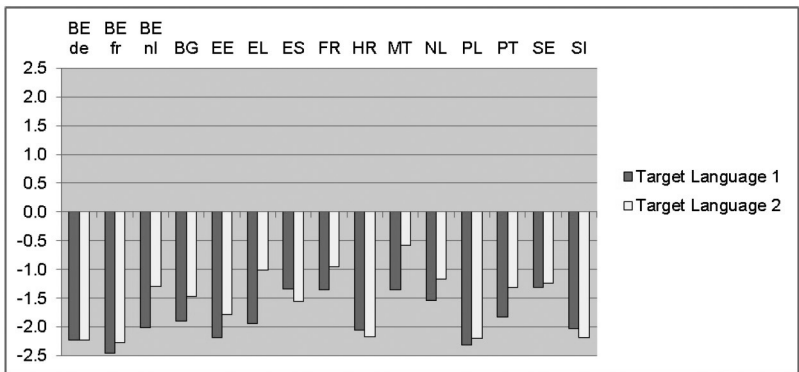
Un tout autre problème consiste en la formation des enseignants de langues. Selon les données du FESLC (European Commission, 2012a, p. 188), les enseignants français sont (avec les Suédois) ceux qui ont le moins souvent reçu une formation particulière dans l'enseignement de la langue étrangère en question.

**Figure 77: Received training in teaching the target language as a foreign language (TQ)**



Cela étant, il n'est pas étonnant que les enseignants français mettent en place d'autres méthodes que leurs collègues étrangers. Ainsi, ils attachent relativement beaucoup d'importance à la culture et à la littérature (European Commission, 2012a, p. 195).

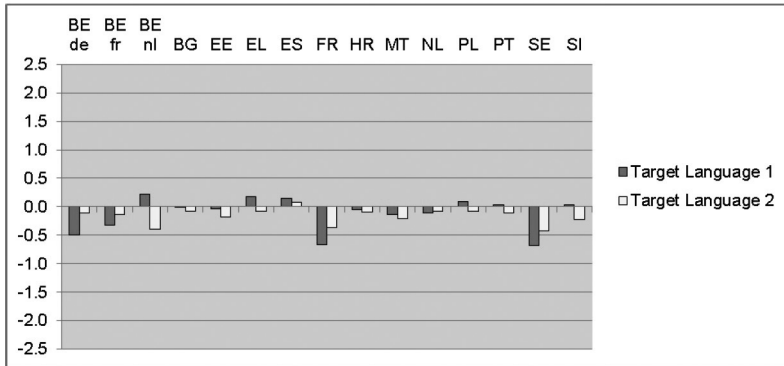
**Figure 86: Relative emphasis teachers put on culture and literature (TQ)**



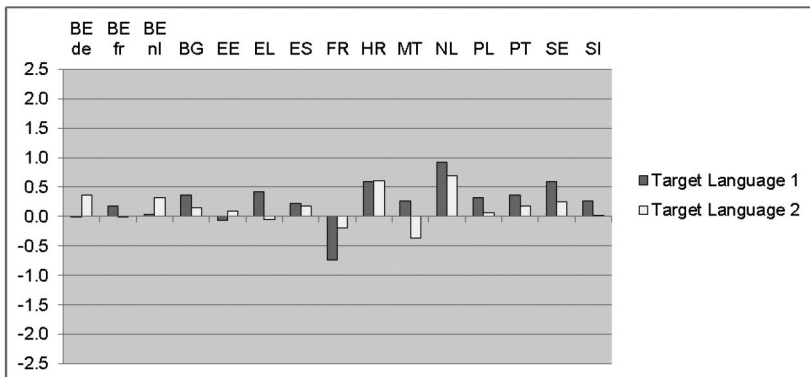
En soi, l'attention portée sur l'aspect culturel est certainement louable. Malheureusement elle semble aller de pair avec une certaine négligence de l'aspect grammatical (European Commission, 2012a, p. 195) et surtout de la compréhension écrite (European Commission, 2012a, p. 194). Ces observations ne sont pas si étonnantes si l'on sait que les enseignants ont généralement reçu une bonne formation

en littérature et en civilisation, mais une formation plutôt légère en linguistique et en didactique des langues.

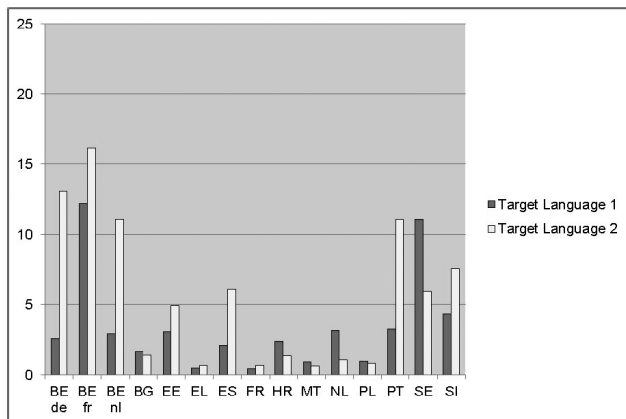
**Figure 87: Relative emphasis teachers put on grammar (TQ)**



**Figure 85: Relative emphasis teachers put on Reading (TQ)**



Une autre différence essentielle consiste dans le fait que les enseignants français sont (avec leurs collègues grecs) ceux qui ont le moins souvent l'expérience d'avoir enseigné d'autres langues que celle de leur spécialité (European Commission, 2012a, p. 225). Il s'agit là nous semble-t-il d'une différence essentielle. En effet, si les avantages de ne pas apprendre les langues isolément mais en réseau sont aujourd'hui bien connus parmi les chercheurs, comment un enseignant n'enseignant qu'une seule langue étrangère pourrait-il y être sensibilisé ?

**Figure 113: Experience in teaching languages other than target language in years (TQ)**

En conclusion, si les élèves français ont plus de difficultés à apprendre l'anglais, cela pourrait s'expliquer par un manque de temps prévu pour l'expression orale, l'exposition orale et écrite étrangères d'une part et par le fait que les enseignants ont des profils moins plurilingues que leurs collègues européens d'autre part. Comment remédier à ces problèmes ?

## Quelques approches efficaces

S'il est vrai qu'une langue étrangère comporte des aspects linguistiques, sociolinguistiques et culturels, elle est avant tout un outil de communication. Son apprentissage est donc éminemment complexe et nécessite à côté de la construction de savoirs explicites une pratique régulière allant progressivement de la compréhension à l'expression. Si les langues étrangères peuvent faire l'objet d'un enseignement et d'un apprentissage explicites, elles peuvent en outre être utilisées pour enseigner d'autres objets d'enseignement et d'apprentissage (linguistiques ou non linguistiques). Dans ce qui suit, nous allons présenter quelques approches encore relativement peu implantées<sup>6</sup> dans l'Education nationale française que nous considérons comme des pistes d'amélioration efficaces : l'Eveil aux langues, l'Intercompréhension

6. L'appropriation du plurilinguisme en France est une réalité difficile à objectiver. Il existe plusieurs méthodes de formation au plurilinguisme, mais les données chiffrées sur leur emploi, le nombre d'écoles qui les utilisent ou le nombre d'élèves concernés sont inaccessibles.

intégrée et l'Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère.

### **L'approche par l'éveil à la diversité linguistique : l'exemple d'Eveil aux langues**

L'Eveil aux langues est un programme Lingua, soutenu par la Commission européenne entre 1997 et 2001 et qui réunissait cinq partenaires : l'Autriche, l'Espagne, l'Italie, la France et la Suisse. La finalité de ce programme était de « contribuer à la construction de sociétés solidaires, linguistiquement et culturellement pluralistes ». Les objectifs sont les suivants (Candelier 2005, p. 28) :

*On attend de l'éveil aux langues qu'il induise chez l'élève des effets favorables dans trois dimensions :*

- A. le développement de représentations et attitudes positives : 1) d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle ; 2) de motivation pour l'apprentissage des langues (= développement des attitudes) ;*
- B. le développement d'aptitudes d'ordre métalinguistique/métacommunicatif (capacités d'observation et de raisonnement) et cognitif facilitant l'accès à la maîtrise des langues, y compris à celle de la ou des langues de l'école, maternelle(s) ou non (développement des aptitudes ou savoir-faire) ;*
- C. le développement d'une culture linguistique (= savoirs relatifs aux langues) qui 1) sous-tend ou soutient certaines composantes des attitudes et aptitudes ci-dessus ; 2) constitue un ensemble de références aidant à la compréhension du monde multilingue et multiculturel dans lequel l'élève est amené à vivre.*

Afin de mettre en place cette « ouverture à la diversité linguistique et culturelle », plus de cinquante langues sont présentes dans l'ensemble des supports du cursus Evlang (supports noyaux et facultatifs) :

afrikaans, allemand, alsacien, anglais, arabe, basque, berbère, breton, bulgare, catalan, chinois, coréen, créole haïtien, créole martiniquais, créole réunionnais, croate, danois, espagnol, finnois, français, gaélique, galicien, gallois, grec, hébreu, hindi, hongrois, italien, japonais, kannada, khmer, latin, luxembourgeois, malgache, mongol, nahuatl, néerlandais, norvégien, occitan, persan, polonais, portugais, rom, roumain, russe, schwyztzertütsch, slovène, suédois, tamoul, tchèque, turc, vietnamien, wolof...

Le point essentiel c'est que les langues sur lesquelles portent les activités ne feront pas par la suite l'objet d'un enseignement dans l'école. Il ne s'agit donc nullement d'un enseignement précoce de telle ou telle langue étrangère. Au contraire, si cette approche entend améliorer la maîtrise linguistique d'une langue donnée, il s'agit en premier lieu de la langue de l'école (comme le français en France).

Ainsi, cette approche s'inscrit dans une dynamique synergique où l'apprentissage des langues est conçu de façon holistique. En outre, l'Eveil aux langues sert de « matière pont », en ce sens qu'elle permet d'aborder les objectifs propres à n'importe quelle discipline scolaire (géographie, histoire, etc.) en stimulant également les compétences transversales. Actuellement, cette approche est utilisée surtout au niveau de l'école maternelle et de l'école primaire, sans toutefois s'être généralisée au niveau national.

### **L'approche de l'Intercompréhension intégrée**

Si l'enseignement de l'intercompréhension est aujourd'hui relativement bien connu en didactique des langues en France, celui de l'intercompréhension intégrée l'est nettement moins. De quoi s'agit-il ? Fonseca & Gajo (2014, p. 84) la présentent ainsi :

Cette approche plurilingue a l'avantage de mettre en rapport le travail à partir de plusieurs langues proches avec des contenus scolaires relevant de différents domaines disciplinaires (mathématiques, sciences, histoire, etc.)

La différence essentielle avec l'Eveil aux langues c'est que le nombre de langues mobilisées est nettement plus réduit et que le contenu des supports est strictement disciplinaire. Comme le travail se fait sur des supports écrits, cette approche s'adresse dans un premier temps aux élèves sachant déjà lire et écrire. La première méthode explicitement réalisée dans cet esprit est *Euromania*, issu d'un projet européen Socrates Lingua 2, 2005-2008, conçu et piloté par l'IUFM Midi-Pyrénées (dir. Pierre Escudé) en partenariat avec l'Université de Valladolid, l'Institut Polytechnique de Leiria, le Ciid de Rome et l'éditeur scolaire roumain Humanitas. Les langues concernées sont l'espagnol, le français, l'italien, l'occitan, le catalan, le portugais et le roumain. Le programme vise les élèves des pays de langue romane en fin de cycle élémentaire (8 à 11 ans). L'objectif est de faire en sorte que les savoirs et savoir-faire disciplinaires, communs aux programmes des pays européens dont la langue est concernée, soient construits par manipulation de l'ensemble des langues de même famille. Pour une présentation détaillée du travail intégré qui peut être mis en place dans le cadre de cette méthode, nous renvoyons à la contribution de Fonseca dans ce même volume.

Etant donné que l'intercompréhension intégrée est particulièrement intéressante pour travailler des concepts difficiles, cette approche est tout à fait adaptée à un enseignement disciplinaire au niveau de l'enseignement supérieur. A Reims, nous mettons en place plusieurs

initiatives allant dans ce sens. Ainsi, à côté de la méthode InterCompréhension Européenne (ICE) visant l'éducation simultanée de la compréhension écrite ou orale en plusieurs langues apparentées sous la bienveillance d'un modérateur, nous avons commencé il y a quelques années à utiliser l'intercompréhension sous une forme intégrée (ICi) dans des cours autres que ceux concernant directement la formation aux langues étrangères.

Tout d'abord, dans un cours de L2 LM sur la place du français parmi les langues d'Europe, lors des TD, les étudiants découvrent certaines notions de cours (telles que substrat, superstrat, adstrat) à partir d'activités basées sur des supports rédigés et graphiques en plusieurs langues romanes (espagnol, italien, roumain, portugais, catalan) et germaniques (anglais, allemand, néerlandais) dans une démarche inductive. Le choix des langues ne résulte pas en premier lieu de la volonté de varier les supports d'apprentissage, mais d'un souci de qualité académique en présentant pour chaque notion des documents scientifiques de haute qualité en version originale (c'est-à-dire sans être passés par le filtre de la traduction).

Un deuxième exemple concerne le parcours FLE de L3 et le DU de FLE dans lesquels nous proposons régulièrement des documents (vidéos ou écrits) dans plusieurs langues étrangères. Un troisième exemple d'utilisation de l'ICi consiste à proposer des supports en langues étrangères dans les cours de Fiabilité de l'information, d'Interculturalité et d'Informatique proposés dans le cadre du master *Gestion multilingue de l'Information*<sup>7</sup>.

### **EMILE/CLIL et le projet ConBaT+**

Si l'approche EMILE n'est pas (ou quasiment pas) appliquée en France, c'est que cette approche subit toujours, malgré son implantation internationale, un certain nombre de critiques qui sont pour la plupart basées sur la mésinformation.

Une première critique consiste à dépeindre l'EMILE comme une méthode immersive qui ne tient pas compte des recherches actuelles qui montrent que l'on n'apprend pas une langue de façon isolée, mais

7. Le master GMI propose une formation pluridisciplinaire (langues, linguistique, informatique, information, communication...) appliquée à la veille informationnelle, à la gestion de contenu, au *community management* (rechercher l'information, la décrypter, l'analyser, la traiter, la faire circuler et la rendre accessible et compréhensible) en multiples langues.

toujours en réseau avec la/les langue(s) déjà acquise(s) ou apprise(s) préalablement. Or, si l'exposition à la langue cible dans une approche communicative est essentielle afin de mettre en place l'apprentissage implicite (cf. Reber 1993), l'EMILE ne peut être considéré comme une méthode immersive au sens strict, puisque la langue cible n'est pas utilisée de façon exclusive et que le va-et-vient continu entre langue cible et langue de l'école en est même une propriété fondamentale (cf. Fiorentino 2017).

Un deuxième reproche qui lui est souvent fait c'est l'absence présumée de diversité linguistique et donc de plurilinguisme. En effet, si les sections européennes, proposées par l'Education nationale en France depuis 1992 et se réclamant explicitement d'EMILE, existent officiellement en allemand, anglais, espagnol, italien, néerlandais, portugais et russe, la majorité de ces langues ne sont utilisées que de façon minoritaire dans ce dispositif. Or, l'EMILE n'est lié à aucune langue particulière ni même à l'emploi exclusif d'une seule langue. Ainsi, le projet ConBaT+, peu connu mais qui mérite de l'être davantage, propose une forme d'EMILE qui intègre « des activités encourageant le plurilinguisme et le pluriculturalisme ». Sur le site du programme<sup>8</sup>, il est annoncé que l'objectif du projet ConBaT+ est de « produire des matériaux dans trois langues (anglais, français et espagnol) » pour généraliser autant que possible l'enseignement d'autres matières aux niveaux primaire et secondaire par d'autres langues que la langue officielle du pays. L'objectif principal est de « développer des attitudes positives envers les langues, leurs locuteurs et leur/s culture/s », et ce « en utilisant une L2 pour l'enseignement de toutes les matières du programme scolaire et, ensuite, en offrant aux élèves dont la première langue est une langue minoritaire l'occasion de l'utiliser lors d'activités spécifiques ».

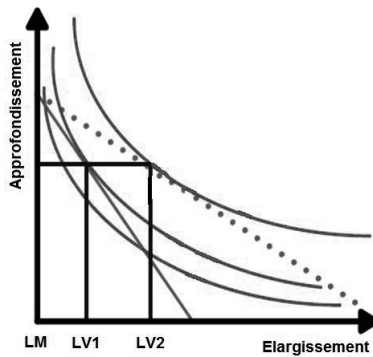
Certes, tout comme l'Eveil aux langues et l'Intercompréhension intégrée, l'EMILE n'est pas une solution miracle permettant le plurilinguisme de tous les enfants scolarisés en France. Cependant, ce sont des approches éprouvées qui en complémentarité avec un enseignement des langues traditionnel (centre sur l'objet « langue ») permettent d'en augmenter l'efficacité tant sur le plan de l'approfondissement (cf. apprentissage implicite) et de la diversification (cf. apprentissage transdisciplinaire) de l'apprentissage linguistique.

---

8. <http://conbat.ecml.at/ConBat/BackgroundtotheCONBATproject/tabid/2600/language/fr-FR/Default.aspx>

## Réflexions et perspectives : à la recherche de la synergie

S'il n'existe sans doute pas de solution miracle qui réponde seule à la complexité des tensions entre mobilité, qui suppose un élargissement de la diversité linguistique, et inclusion-intégration, qui suppose l'approfondissement d'une langue particulière, les décideurs institutionnels de l'enseignement de langues vivantes se doivent de mener une réflexion sur cette problématique. En effet, en s'inspirant du graphe originel de MIME (Grin *et al.* 2014), on pourrait résumer le problème de l'enseignement des langues de façon tout à fait parallèle :



En effet, il s'agit de proposer un enseignement des langues vivantes qui permet d'atteindre un niveau avancé dans au moins deux langues étrangères sans sacrifier la nécessité de l'élargissement et l'acquisition de compétences partielles dans d'autres langues étrangères. S'il existe un enseignement des langues vivantes susceptible de détendre la tension entre approfondissement et élargissement, nous soutenons qu'il est à trouver du côté de l'enseignement intégré. Aussi sommes-nous d'accord avec Duverger (2007) sur la nécessité d'alterner les langues d'enseignement des différentes activités (notamment dans les DdNL), forme d'enseignement qui présente en outre l'avantage de mieux tenir compte de l'hétérogénéité linguistique et culturelle qui caractérise aujourd'hui nos classes et amphithéâtres (Serres 2011) :

Alors que leurs prédécesseurs se réunirent dans des classes ou des amphithéâtres homogènes culturellement, ils étudient au sein d'un collectif où se côtoient désormais plusieurs religions, langues, provenances et mœurs. Pour eux et leurs enseignants, le multiculturalisme est de règle depuis quelques décennies.

Seule la synergie des différentes approches efficaces, qui ont déjà fait leurs preuves, de l'éveil à la diversité linguistique à l'intercompréhension intégrée en passant par l'EMILE/CLIL, peut permettre de répondre à ce défi de manière simultanée, complémentaire et convergente (cf. aussi Candelier 2008). Toutes ces approches permettent de répondre conjointement, selon leur pertinence didactique, à différents moments et dans différents contextes, et sur le mode paritaire, aux multiples facteurs évoqués. En cela, il faut saluer la préconisation toute récente de l'éveil à la diversité linguistique inscrite dans le Programme d'enseignement de l'école maternelle (arrêté du 18-2-2015), qui donne un élan dynamique s'offrant à nous et dont il faut se saisir *hic et nunc* pour mettre en place une progression filée de la maternelle jusqu'au supérieur de l'intégration de diverses langues dans la construction de savoirs linguistiques et non linguistiques.

### Bibliographie

- ANDRÉ, Virginie (2015): « L'hégémonie de l'anglais en situation de travail : une contrainte inéluctable ? ». Hervé Adami, Virginie André (dir.). *De l'idéologie monolingue à la doxa plurilingue : regards pluridisciplinaires*. Bern et al. : Peter Lang : pp. 91-130.
- CANDELIER, Michel (2005) : « L'éveil aux langues – une innovation européenne ». FLuL 34, pp. 27-44.
- CANDELIER, Michel (2008) : « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre ». *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 5, n° 1.
- CAVALLI Marisa, COSTE Daniel, CRIȘAN Alexandru & VAN DE VEN Piet-Hein (2009) : *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- CiLT, (2006): *Effects on the European economy of shortages of foreign language skills in enterprise*. ELAN project.
- Commission européenne (2008): *Parler les langues de l'Europe. Les langues de l'Union européenne*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes.
- Commission européenne (2012): *Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe*. Bruxelles: EACEA/Eurydice/EuroStat.
- Commission européenne (2014): *Chiffres clés de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants en Europe*. Bruxelles: EACEA/Eurydice/EuroStat.
- Délégation générale à la langue française et aux langues de France (2015): *Rapport au Parlement sur l'emploi de la langue française*. Disponible en ligne à partir de : <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de>

- France/La-DGLFLF/Nos-priorites/Rapport-au-Parlement-sur-l-emploi-de-la-langue-francaise-2015
- Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (2012): *L'évolution des compétences en langues des élèves en fin de collège de 2004 à 2010*. Note d'information 12.05.
- Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. (2015): *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*.
- DUVERGER, Jean (2007): « Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL ». *Trema* [En ligne], 28, mis en ligne le 14 janvier 2010, consulté le 6 juin 2016. URL : <http://trema.revues.org/302>
- Education First (2015): *EF EPI, Indice de compétences en anglais*. <http://www.ef.com/cafr/epi/downloads/>
- European Commission (2012a): *First European Survey on Language Competences: Final report*. [http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/language-survey-final-report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/language-survey-final-report_en.pdf)
- European Commission (2012b): *First European Survey on Language Competences: Executive summary*. [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/languages/library/studies/executive-summary-eslc\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/library/studies/executive-summary-eslc_en.pdf)
- European Commission (2012c): *Europeans and their languages, Special Eurobarometer 386 / Wave EB77.1, Results for France*. <http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/index.cfm/Survey/getSurveyDetail/yearFrom/1974/yearTo/2012/surveyKy/1049>
- FIORENTINO, Alice (2017) : « Des stratégies translangagières pour la construction progressive des connaissances dans l'approche EMILE. ». Fionn Bennett, Machteld Meulleman (dir.). *Regards croisés sur l'EMILE et l'intercompréhension intégrée*. Reims : Editions et presses universitaires de Reims.
- FONSECA, Mariana & GAJO, Laurent (2014) : « Didactique du plurilinguisme et intercompréhension à la lumière d'Euromania ». *Revue MOARA. Revue de l'école doctorale en lettres de l'Université Fédérale du Pará*, 42. <http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/viewFile/83/2394>
- FONSECA, Mariana (2017) : « Intercompréhension intégrée : spécificités, bénéfices et défis ». *Regards croisés sur l'EMILE et l'intercompréhension intégrée*. Fionn Bennett, Machteld Meulleman (dir.). *Regards croisés sur l'EMILE et l'intercompréhension intégrée*. Reims : Editions et presses universitaires de Reims.
- GRIN François, MARÁCZ László, POKORN Nike K. & KRAUS Peter (2014): *Mobility and Inclusion in Multilingual Europe: A Position Paper on the MIME Project*. Version presented at the MIME Kick-Off Conference, University of Geneva, 31st March 2014.

<http://www.mime-project.org/resources/MIME-POSITION-PAPER-V4.pdf>

OCDE (2015) : *Regards sur l'éducation 2015 : Les indicateurs de l'OCDE*. Éditions OCDE. <http://dx.doi.org/10.178/eag-2015-fr>

OIF (2018): *La langue française dans le monde*.

REBER, Arthur (1993): *Implicit learning and tacit knowledge. An essay on the cognitive unconscious*. New York: Oxford University Press.

SERRES, Michel (2011) : *Petite Poucette*. Disponible en ligne à partir de : URL : <http://nouveaux-defis-education.institut-de-france.fr/serres.html>

TANGE, Hanne (2009): "The Quiet Organization: why a common language does not always create a linguistic community". *Language at Work*, vol. 4, Nr. 6. [ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/law/article/view/6188/5376](http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/law/article/view/6188/5376).



## **Transcription de la table ronde finale**

### **Mme Françoise Canon-Roger**

A l'issue de ces deux journées on a pu établir une sorte de bilan, un état des lieux avec parfois quelques accents de minorités opprimées, me semble-t-il. J'espère que les choses vont changer. On a vu un certain nombre d'avantages, beaucoup d'avantages, quelques limites, quelques manques aussi, en ce qui concerne par exemple les données chiffrées ou en ce qui concerne la production des outils d'enseignement. On a vu un certain nombre d'enjeux et je vais aller peut-être droit au but de cette table ronde. Ces innovations pédagogiques peinent à se mettre en place, on l'a tous dit. La question que l'on se pose maintenant c'est de savoir comment mettre en place et comment mettre en œuvre ces approches et en particulier en ce qui concerne les enseignants. Et peut-être qu'on pourrait commencer par les enseignants disciplinaires, c'est-à-dire quelles seraient dans le cas d'une mise en œuvre sur le terrain les compétences idéales, quels seraient les profils des enseignants, comment faudrait-il les préparer à ce type d'enseignement ? Vos réponses vont être particulièrement intéressantes puisque vous avez des expériences diverses dans différentes parties du monde et donc voilà. La question c'est, comment envisager la formation des enseignants disciplinaires ? On va commencer par Piet, une idée ?

### **M. Piet Van de Craen**

Oui, bien sûr, une idée, mais des fois je suis très confus en France, parce que l'idée qui me vient à l'esprit c'est qu'on se trouve devant une piscine et au lieu d'essayer de nager on compare différentes sortes d'eau, on se demande l'eau, la provenance de cette eau, c'est important ou pas, la température des eaux, mais on ne bouge pas et finalement le but de l'histoire doit être que tout le monde sait nager, le but de l'histoire doit être en France que beaucoup plus d'élèves sortent des écoles en parlant au moins une autre langue étrangère. Donc, pour cela, comme dans d'autres pays en Europe, apparemment c'est pas possible de commencer directement parce qu'il y a manque d'enseignants qui parleraient peut-être l'anglais. Je ne suis pas sûr, je ne sais pas. Est-ce que c'est vrai que dans les écoles fondamentales on ne trouve personne qui serait capable d'enseigner je dirais 20 pour cent du curriculum par exemple en anglais ? Je pose la question. Est-ce que c'est vraiment exclu de faire ça ?

## **M. Eric Castagne**

Je vais essayer de répondre. Bon, ce qui me gêne, c'est que déjà tu dis 20 pour cent du curriculum en anglais. On retombe dans l'anglais. Mais je vais quand même essayer de répondre à ta question. Je crois qu'il y a un problème d'identification des compétences linguistiques chez les enseignants. On n'a pas les données, mais mardi prochain dans notre séminaire interviendront Cécile Brion, qui est un membre de notre groupe, et Sophie Collignon qui est une inspectrice académique IPR d'anglais et elles vont venir nous exposer un projet, parce qu'elles ont – alors je vais essayer de résumer, peut-être très mal – je crois qu'elles sont en train d'identifier des professeurs de sport à qui elles voudraient proposer l'expérience d'enseigner une partie des activités en anglais. Voilà. Donc, mais, on voit bien, je pense qu'on n'a pas une vision claire des compétences en linguistique, parce qu'un prof de géographie c'est un prof de géographie et qu'on ne lui a pas demandé s'il parlait anglais, s'il parlait espagnol, s'il parlait portugais. Voilà, c'est le prof de géographie, on ne va pas plus loin. Mais en fait il faudrait faire une étude et véritablement contacter tous les enseignants de français de Navarre, mais au moins en tout cas pour moi de Champagne-Ardenne pour identifier des collègues qui auraient des compétences adéquates pour enseigner, disons en histoire, en géographie.

## **M. Piet Van de Craen**

Parce que si on ne commence pas par ça, très très pragmatique, il ne bouge rien et dans dix ans nous sommes là et ici on a l'opportunité et toi Éric et ton équipe vous faites partie des gens qui veulent faire bouger les choses. Je crois qu'il faut aussi penser à cela. Et je disais l'anglais non pas que j'approuve ça, mais j'ai vu vos chiffres et là il me paraît évident que l'anglais est la langue cible de préférence pour commencer. En Espagne, ça a été la même chose, on a commencé par l'anglais, mais maintenant au bout de dix ans on voit que cela marche très bien et on pense au français, à l'espagnol ou au portugais pour faire bouger les choses.

## **Mme Gail Taillefer**

Je ne suis pas au fait des dernières lois, mais à un moment donné pour être professeur des écoles il fallait avoir un B2. Je pense que la loi a été faite et puis cela a été modifié depuis, donc il y a eu une

certaine conscience mais je crois que ce n'était pas tellement faisable. Alors, je ne sais pas où cela en est maintenant. Est-ce que le gouvernement a fait marche arrière à ce niveau-là ? C'est vrai aussi que, c'est là où je vois quelque chose, bon il y a d'abord la prise de conscience, mais quelque chose de longue haleine, puisqu'effectivement les enseignants en France sont uni-disciplinaires par rapport à l'Allemagne par exemple où les profs ont une double compétence. Ça existait avant, le PLP, je ne sais pas si ça existe, cette génération est morte je pense, mais comment concilier discipline effectivement alors. Quelle reconnaissance gouvernementale ?

### **Mme Françoise Canon-Roger**

Mariana, votre expérience en Suisse ? Quelle serait votre réponse concernant cette formation des enseignants disciplinaires ?

### **Mme Mariana Dominguez Fonseca**

Alors, j'étais justement en train de réfléchir. Je pense qu'il faut sans doute une compétence linguistique accrue de la part des enseignants disciplinaires, mais peut-être déjà une stimulation de leur conscience langagière. Donc il faut déjà qu'ils aient conscience d'un certain nombre d'éléments dans leur langue première et ensuite je pense que la différence elle est de niveau et peut être pas de degré entre le passage à la langue 1 et la langue 2. Donc reconnaître un certain nombre de, avoir conscience que la langue elle forme, elle a un rôle important pour la construction de l'objet disciplinaire et ça on peut déjà l'avoir dans la langue 1. Donc ensuite, je pense que le transfert vers la L2 se fait plus facilement. Après, je crois que c'est essentiel, on a beaucoup parlé de ces différentes approches plurilingues et je pense qu'une formation à ces approches-là est indispensable et à leur synergie. Je pense qu'on est tous ici convaincus de la pertinence des approches plurilingues ou qu'on les appelle plurielles, peu importe, pour la construction du plurilinguisme et je crois qu'il faut maintenant comme le disait Eric tout à l'heure l'objectif c'est de voir comment ces approches peuvent s'articuler dans un curriculum scolaire et à différents niveaux. Elles ont toutes leur place, mais à des moments différents peut-être. A des moments différents qui peuvent être à des niveaux différents ou même dans des activités différentes. Donc je crois qu'une vraie réflexion peut être faite là-dessus. Il faut sans doute que les enseignants soient sensibilisés à ça dans le cadre de leur formation initiale, dans le cadre de leur formation continue

ou *life-long learning*. Donc je pense par rapport à la formation des enseignants qu'au-delà de la maîtrise de leur propre discipline il y a donc cette ouverture de leur conscience langagière, l'ouverture à d'autres langues et une formation aux approches plurilingues.

### **Mme Françoise Canon-Roger**

C'est vrai que hier on a vu une différence entre peut-être l'application dans le primaire et au niveau de l'université. Christina, au niveau de l'université, cela se présenterait comment ?

### **Mme Christina Reissner**

Pour ce qui est de la formation des futurs professeurs, nous, en Allemagne, comme Gail vient de le dire, on a l'avantage que les futurs professeurs ont deux disciplines. Donc très souvent ils ont une langue et une discipline autre qu'une langue. Donc, et en plus il y a quelques universités qui offrent la possibilité d'étudier, de devenir professeur par exemple d'histoire-géo bilingue en allemand et en français surtout en Sarre. Mais même en Sarre on a des problèmes pour trouver des professeurs dans le secteur primaire. Par exemple récemment on a essayé de trouver des professeurs, des instituteurs de langue maternelle française pour les écoles primaires en Sarre et il n'y en a pas beaucoup qui veulent venir pour ça d'une part et en plus, là encore on a cette question de la formation, s'ils sont vraiment prêts à fonctionner pour cet enseignement bilingue ou dit bilingue. Donc on essaie de les préparer, dans beaucoup de Länder allemands il y a des programmes supplémentaires, des qualifications, des certifications supplémentaires pour se qualifier pour cet enseignement bilingue et de toute façon il n'y a toujours pas le cadre organisationnel. On a beaucoup de professeurs bien qualifiés en ce moment, mais en Sarre par exemple aussi, il n'y a pas beaucoup d'institutions qui font cette offre bilingue. Alors, c'est plutôt pas le problème des enseignants, mais il faut les sensibiliser, je suis tout à fait d'accord, mais quand même le cadre organisationnel n'est toujours pas suffisant.

### **Mme Françoise Canon-Roger**

Felicia, on parle beaucoup de formation initiale des enseignants, mais on peut aussi penser à la formation continuée en fait. Ça coince déjà en ce qui concerne la formation initiale. Quelle est votre expérience ?

## **Mme Felicia Constantin**

Je ne peux évoquer que l'expérience roumaine que je connais où carrément sauf quelques cas isolés dans les lycées bilingues où on enseigne la géographie de l'Angleterre en anglais par exemple, il n'y a pas d'autres expériences langagières pour d'autres matières, pour d'autres disciplines, mais ce que je trouve le plus problématique en fait, c'est que les formateurs des futurs professeurs ont un réel problème à connaître cette problématique. A ce que je connais, l'intercompréhension est sauf quelques cas isolés dans des laboratoires universitaires en Roumanie qui font depuis quelques années un travail très intéressant en s'attachant à des programmes qui existent déjà en France. En général on ne parle pas d'intercompréhension et on n'attribue pas une attention significative au plurilinguisme dans les facultés de philologie par exemple en Roumanie. Je crois que c'est bien le cas dans d'autres pays et ça c'est très très problématique, comment avoir des enseignants dans le futur proche, tandis que pendant leurs études à la faculté ils n'avaient jamais problématisé le plurilinguisme. Moi, je crois bien qu'un problème très important c'est la peur des professeurs, la peur de parler d'autres langues que celle qu'ils maîtrisent à leur avis assez bien pour pouvoir l'enseigner et je réfléchis à un moment donné à cela en me disant d'après ma propre expérience, j'ai un long parcours ici à l'université de Reims et la chance de rencontrer pour de courtes périodes l'expérience du programme Intercompréhension européenne et j'ai vu l'ICE de plusieurs côtés, ayant plusieurs rôles, observateur, apprenant, moniteur, assistant, ensuite M. Castagne m'a permis d'être moi-même pendant quelques séances moniteur et j'avais tellement peur, je vous assure, je ne peux pas expliquer, j'utilisais le roumain, mais j'avais peur de cette richesse des langues, j'avais peur quand j'étais devant des textes en espagnol, en italien, j'avais peur de m'exprimer. Bon, j'ai dépassé certains blocages, mais je pense même maintenant, est-ce que je suis capable, bien que j'aie une expérience déjà dans l'intercompréhension effective, pratique, donc je ne connais pas l'intercompréhension à partir des livres et des études. J'ai une expérience pratique de l'intercompréhension et pourtant j'ai peur de monter un projet d'intercompréhension dans ma faculté avec plusieurs langues et si je ressens cette réserve, comment sont-ils, les autres, mes collègues qui n'ont jamais vu et qui auraient besoin je crois bien d'un programme de stage qui pourrait leur donner confiance en leurs compétences, qui pourrait leur dire c'est justement cela que vous devez enseigner aux autres, de ne pas avoir peur des langues, d'établir des analogies, de leur enseigner les

instruments qu'ils doivent enseigner aux autres. A mon avis, il y a, bon je suis un peu déformée par le milieu économique où je travaille depuis quelques années, je sais qu'il y a une étroite relation entre l'offre et la demande. Donc, l'offre crée la demande et la demande répond à une offre. Pour l'instant il n'y a pas de demande par exemple dans mon environnement, mais cela ne signifie pas qu'on ne peut pas créer une offre. Mais comment créer cette offre ? Quel est le matériel ? Bon on peut, la chance du programme ICE c'est qu'il est assez flexible tandis qu'on a acquis les techniques en termes de matériel et de choix de textes. Ca, c'est un avantage extraordinaire, on ne doit pas acheter un livre, on ne doit pas se poser des problèmes d'ordre matériel ou d'ordre de droits d'auteur. Qui pourrait former à un moment donné je ne sais pas dix professeurs dans la ville d'Oradea ou dans mon département à moi. Qui pourrait leur faire un cours d'une semaine à raison de quatre ou cinq heures par jour, disons, pour leur offrir les techniques et leur dire, voilà, il suffit que vous connaissiez ce noyau d'informations et de techniques pour pouvoir enseigner aux autres. Je crois que c'est bien ici le problème. On aide les professeurs à dépasser la peur, on leur donne un set d'instruments et de mécanismes pour qu'ils soient rassurés et qu'ils se transforment en éléments de dispersion d'information. Je crois toujours qu'une personne peut multiplier, se transformer en facteur de multiplication. A mon avis, ce sont les philologues les premiers et ensuite les professeurs de discipline. C'est à nous de promouvoir l'intercompréhension.

### **Mme Françoise Canon-Roger**

Donc, en fait, c'est le deuxième volet de la question, c'est bien sûr après la formation des intervenants disciplinaires, ce serait la question de la formation des enseignants de langues pour l'approche intégrée. Donc c'est la deuxième question en fait qui se pose. Comment voyez-vous une formation qui soit réaliste pour ces profs de langues qui seraient impliqués dans des cursus intégrés donc au niveau primaire, au niveau de l'université ? Aussi, comment envisager leur formation non seulement initiale, mais ensuite tout au long de leur carrière ? Voilà, et donc selon vous, est-ce que vous auriez une réponse à faire à cette question ?

### **Mme Gail Taillefer**

Quand je suis arrivée en France, j'étais choquée par le nombre d'étudiants qui me disaient à la fac : je suis nul en anglais, mais vous

verrez, Madame, les Français sont mauvais en langues. J'ai dit, bon, mais vous avez un problème chromosomique ? Non, j'ai fini par comprendre. Mais j'ai compris le poids de l'évaluation négative, de l'humiliation, qui me choquait en tant que nord-américaine honnêtement. Et c'est quelque chose que j'ai toujours vu à la fin de ma carrière. L'expression que j'ai apprise : la cascade des misères. On a frappé sur moi et donc maintenant que je suis prof je vais frapper sur les autres et ça j'ai vu chez mes collègues en grimant de PRCE, d'agrégé, de maître de conférences et ainsi de suite. Donc, on m'a tapé dessus, je tape sur les suivants. Ce qui pour moi est le résultat direct de cette notation négative. On commence en bas et on se soustrait au lieu de l'esprit du cadre. Je dis comme Carrefour je positive. Je commence là où je suis et puis je monte. Alors, il y a un discours maintenant sur cette notation positive en France. On va voir ce que ça donne. Mais je pense que c'est un changement de mentalité radical. Espérons qu'avec le temps cela donnera la confiance aux profs, puisque j'ai observé moi-même quand mes enfants étaient à l'école primaire que c'étaient les parents d'un côté et chaque prof dans sa classe. Je ne sais pas comment c'est maintenant, mes enfants ont 35 et 37 ans, mais il y a 150 ans, chacun avec son pré carré et surtout que l'autre ne regarde pas. Donc, un manque de confiance total et une protection, monter les barricades autour. Alors je pense que c'est différent maintenant, je suppose, j'espère, mais pour qu'il y ait cette confiance, il faut qu'il y ait une mise en confiance depuis le début et donc pour prendre le risque, pour oser prendre le risque, c'est une mentalité. Je trouve que traditionnellement les étudiants que j'avais à la fac, donc le fruit du système primaire et secondaire, n'osaient pas prendre le risque, puisqu'on fait une erreur et bam, ce n'est pas une erreur, c'est une faute. Le droit à l'erreur, je crois que cette notion est fondamentale avant de pouvoir faire confiance, qu'il y ait une meilleure image de soi, avant de pouvoir traverser les frontières et travailler en équipe avec les disciplinaires. Mais il y a un travail psy en amont il me semble.

### **Mme Françoise Canon-Roger**

On voit que là l'arrêt pour votre réponse est vraiment un niveau très fondamental. Peut-être on pourrait demander à Éric de répondre à la question.

## **M. Eric Castagne**

J'allais dire le droit à l'erreur et le droit à la lacune. On ne sait pas tout, y compris quand on enseigne une discipline dans sa langue maternelle. On a parfois des questions de nos étudiants et ah ben oui, ben non, là je ne sais pas, mais je vais vérifier dans la semaine et la semaine prochaine je vous donne la réponse. Les deux, il faut les prendre en compte.

Je voulais rebondir un petit peu sur l'intervention de Felicia. Je suis en contact avec des enseignants de l'université de Banska-Bistrica qui est en Slovaquie depuis une bonne dizaine d'années. On a souvent parlé. Est-ce qu'on va développer le modèle, le module ICE langues slaves ? Est-ce qu'on le fait ? Oui, oui, on le fait, puis on le faisait jamais. Et, en fait, il a fallu que finalement il y ait un groupe qui s'associe, puisque quand on est à plusieurs on a moins peur que quand on est seul. Et un groupe qui s'associe autour d'un projet dont je leur avais donné un petit peu l'idée. Ils étaient fascinés par le master GMI, mais ils disaient en master ça va être compliqué de le faire. J'ai dit si vous ne pouvez pas le faire au niveau master, faites-le au niveau de licence. Et c'est ce qu'on est en train de développer et le fait d'avoir un projet de construction d'un diplôme, en l'occurrence une licence, au cœur duquel on a mis justement les modules d'intercompréhension. Là ils ont un projet, qui les réunit. Ils sont ensemble et du coup ils sont en train de construire le module ICE des langues slaves. Donc vous voyez il y a toute cette construction, alors ça a pris 10 ans, je ne suis absolument pas pessimiste, il faut laisser le temps aux gens. Mais là sur un projet bien précis, un groupe qui s'associe, il y a de la motivation, on n'a pas peur justement de faire des fautes. Parce qu'on a chacun nos erreurs, nos lacunes et le projet est en train de bien avancer. J'y vais la semaine prochaine pour la deuxième visite et déjà ils m'ont envoyé du matériel qui est plus qu'encourageant. Donc il faut avoir un noyau comme ça et un projet. Quand on a le projet en vue, c'est aussi plus simple de progresser, c'est aussi plus simple de dépasser ses peurs, d'accepter certaines choses et de construire mieux.

## **M. Piet Van de Craen**

Je voudrais revenir à la question donc de la formation des enseignants primaires, secondaires et à l'université. Donc, en primaire il faut bien sûr une formation d'enseignants en langues. Il y a certains pays qui le font et qui des fois paient même les enseignants s'ils suivent une formation en langues comme en Hollande par exemple.

En ce qui concerne la matière et la langue, en primaire c'est assez facile, normalement chaque instituteur connaît la matière des écoles primaires. Cela devient un peu plus compliqué au niveau secondaire bien sûr, parce que ce qu'on envisage là-bas c'est une collaboration entre par exemple le prof de maths et le prof de langues. Et cette collaboration qui n'est pas évidente dans une école traditionnelle va faire partie entière des écoles EMILE en fait. Et on voit que les écoles en fait changent justement par ce genre de collaboration. Au niveau universitaire c'est encore plus compliqué, parce que c'est clair que le prof de langues ne peut pas enseigner la chimie, les maths, la physique dans la langue cible, mais les profs eux-mêmes peuvent bien sûr aussi se former pour qu'ils soient capables d'enseigner dans une langue qu'ils aiment bien. Et après ces deux jours-là, je ne crois pas que les approches EMILE on peut les utiliser ou les appliquer au niveau universitaire. Là je crois que les approches d'intercompréhension ont beaucoup plus de sens que vraiment essayer d'incorporer la stratégie d'EMILE en fait.

### **Mme Gail Taillefer**

Ce n'est pas pour faire de la publicité, mais dans le tableau que j'ai montré du continuum, justement au niveau universitaire il y a des possibilités. Ce qu'ils font à l'université d'Ottawa, par exemple. Bon, il y a d'autres modèles, mais je crois que c'est possible. Il y a des idées là-dedans.

### **Mme Françoise Canon-Roger**

Christina, vous avez un petit peu répondu à la question déjà tout à l'heure sur la formation des enseignants de langue. Cette fois, est-ce que vous auriez quelque chose à rajouter ?

### **Mme Christina Reissner**

Ce sont justement des programmes de formation continue pour les enseignants qui sont déjà en service. Tout récemment on a recommencé un nouveau cycle de formation. On essaie de mettre en réseau tous les enseignants de langue déjà entre eux, parce que par exemple la terminologie est différente en fonction de la langue qu'on est en train d'enseigner. Il y a beaucoup de synergie pour chaque enseignement dans chaque langue dont on pourrait se servir. C'est pourquoi on essaie de mettre en réseau déjà les enseignants de

langue. Donc, dans mon cycle actuel, on a des profs de latin, aussi bien que des professeurs d'anglais, de français, d'espagnol, etc., mais aussi d'allemand langue maternelle. Donc on essaie de les mettre en réseau, de par des approches comme l'intercompréhension, de par la conscientisation du plurilinguisme en général et pour les autres approches plurielles qui existent, parce que très souvent ils ne les connaissent pas. Et cela se fait dans d'autres Länder allemands aussi. Et moi-même j'ai fait plusieurs stages pour des professeurs de partout en Europe pendant une semaine justement, pour leur montrer comment on fait, on peut faire, pour les sensibiliser et cela a très bien fonctionné. Ils sont tous, enfin pas tous, mais une très grande partie de ces professeurs appliquent ce qu'ils ont connu lors de ces stages. On reste en contact et on voit très bien que vraiment cette dissémination fonctionne très bien.

### **Mme Françoise Canon-Roger**

Mariana, comment est-ce que vous verriez la situation à partir de votre expérience de la Suisse ?

### **Mme Mariana Dominguez Fonseca**

Mon expérience de la Suisse est bien relative. Je travaille à l'Université de Genève, mais je ne travaille pas sur le terrain suisse. Je pense que d'une manière un peu plus générale, quand on parle d'intégrer le plurilinguisme, donc des approches plurilingues dans les pratiques de classe, il faut vraiment déterminer les objectifs. Il n'y a pas de solution miracle et je crois que déterminer les objectifs est donc fondamental. Selon les objectifs on va choisir une approche plurilingue ou une autre et je pense qu'une approche réaliste du plurilinguisme est aussi nécessaire. Et peut-être qu'en ayant une approche réaliste, les enseignants auront moins peur de travailler avec le plurilinguisme. Donc il ne s'agit pas de devenir polyglotte. Vraiment bien déterminer les objectifs ça me semble fondamental. Et petit à petit il y a un travail sur les représentations évidemment qui doit être fait et on sait qu'elles sont très longues à bouger. Et peut-être qu'avoir aussi un regard plurilingue sur des pratiques plurilingues. On a souvent un regard monolingue sur ces pratiques-là. Donc là aussi il y a tout un travail qui doit être fait. Mais bon, je pense que soyons réalistes, soyons optimistes, mais ne vendons pas les approches plurilingues comme une solution miracle car elles ne le sont pas. Et je crois que ce qui fait peur aux enseignants, c'est qu'ils ont l'impression que c'est

très difficile à maîtriser car il faut que ce soit parfait puisqu'on a une vision monolingue de la chose.

### **Mme Felicia Constantin**

Je crois qu'il faut prendre aussi en compte le fait que les professeurs du moins dans ma perception sont très encapsulés, très encloués dans leurs matières. C'est très courant d'entendre dans les cours d'anglais par exemple ou d'italien. Si un étudiant dit ou écrit quelque chose en espagnol, la réplique c'est : ici on ne fait pas d'espagnol, ici on fait de l'anglais. Ensuite quand les étudiants écrivent des mots en espagnol, parce qu'ils regardent les films, puis ils ont des parents à l'étranger, très souvent ils se sentent coupables. Pourtant ce sont des éclats d'intercompréhension qui se créent comme ça en classe qu'ils devraient exploiter et le professeur aussi. Les étudiants se sentent coupables et leurs collègues se mettent à rire. Ces fragments d'intercompréhension réelle authentiques ne sont pas valorisés. A mon avis, il faut mettre en question aussi le fait qu'il y a une compétition économique réelle entre les langues. Parce que finalement, c'est comme ça, on coupe les heures dans l'enseignement universitaire. On choisit entre les langues, les étudiants choisissent certaines langues, mais ce n'est pas ainsi qu'on défend sa langue. Peut-être en mettant en relation avec les langues des collègues, on peut valoriser la sienne. C'est mon avis à partir des observations pratiques.

### **Mme Françoise Canon-Roger**

On s'aperçoit donc que le volet de la formation des enseignants qu'ils soient disciplinaires ou de langues reste un des problèmes auxquels on va être confronté dans les années qui viennent. Peut-être pour conclure je reprends ce que disait Mariana à l'instant. Soyons réalistes, mais optimistes. Je vous remercie.



## Table des matières

Vers une intégration scolaire et universitaire de l'enseignement plurilingue : regards croisés sur l'EMILE et l'Intercompréhension intégrée.....	7
Fionn C. Bennett et Machteld C. Meulleman	
L'EMILE à l'Université : le doute est-il encore permis ?.....	11
Fionn Bennett	
Intercompréhension intégrée : spécificités, bénéfices et défis.....	31
Mariana Fonseca	
Comment apprendre une langue sans l'apprendre vraiment... Plaidoyer pour l'enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère (EMILE) .....	49
Piet Van de Craen	
L'impact de l'EMILE sur la capacité d'intercompréhension opérationnelle par la mise à profit de la littérature pratique.....	69
Felicja Constantin	
EMILE : pour une analyse stratégique des besoins, ou... « comment appeler un chat un chat » .....	93
Gail Taillefer	
Des stratégies translangagières pour la construction progressive des connaissances dans l'approche EMILE .....	113
Alice Fiorentino	
CLIL / EMILE et IC : interfaces et intersections .....	135
Christina Reissner	
A la recherche de la synergie méthodologique entre l'EMILE/ CLIL et l'Intercompréhension intégrée.....	151
Éric Castagne & Machteld Meulleman	
Transcription table ronde.....	181

