

## **Les programmes EMILE : principes, objectifs et mise en œuvre**

Jérôme Béliard & Guillaume Gravé-Rousseau

Les années 1990 ont vu éclore un volontarisme exceptionnel en faveur de l'éducation plurilingue en Europe. La volonté affichée de la Commission de parvenir pour chaque Européen à la connaissance d'une « langue maternelle + deux langues » a encouragé les États d'Europe à développer une réflexion approfondie sur l'apprentissage des langues. Parmi les nombreuses expériences menées, force est de constater que l'EMILE suscite un engouement particulier. L'étude du rapport Eurydice intitulée *L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère à l'école en Europe (2006)* permet en effet d'estimer qu'à quelques exceptions près, la méthode EMILE est aujourd'hui présente dans toute l'Europe selon des modalités diverses. Face à cette profusion il est utile de rappeler quelques grands principes et de proposer des pistes de réflexion et de formation pour assurer un EMILE de qualité.

### **1.1 Principes, conception et nature de l'EMILE dans la perspective de l'enseignement bilingue**

#### **1.1.1 Qu'est-ce que l'EMILE ?**

L'EMILE désigne une situation d'apprentissage bilingue dans laquelle une langue autre que la langue maternelle sert de vecteur à l'enseignement/apprentissage d'une discipline. La langue n'est donc plus simplement un objet d'apprentissage mais devient un outil permettant l'accès à des savoirs et savoir-faire disciplinaires. Derrière cette définition se cache une multitude de modèles adaptés aux contextes locaux dont Hugo Baetens Beardsmore (in Duverger 2000) et Daniel Coste ont montré la diversité. Celle-ci se retrouve également dans les appellations utilisées : enseignement par immersion, éducation bilingue, CLIL, AICLE, EMILE... Ainsi devient-il nécessaire de s'entendre sur une définition précise de ce qu'est ou devrait être l'EMILE. Celle-ci est clairement donnée dans l'introduction du rapport Eurydice : l'EMILE « *véhicule une approche méthodologique innovante qui va bien au-delà de l'enseignement des langues. En effet, (...) la langue et la matière non linguistique sont toutes deux objets d'enseignement, sans qu'il n'y ait de préséance de l'une par rapport à l'autre. Par ailleurs, la réalisation de ce double objectif exige la mise en place d'une approche particulière de l'enseignement : l'apprentissage de la matière non linguistique se fait non pas dans une langue étrangère, mais avec et à travers une langue étrangère. Il implique donc une approche plus intégrée de l'enseignement. Il exige ainsi des enseignants une réflexion spécifique non plus sur l'enseignement des langues uniquement, mais sur le processus d'enseignement en général* ». On le voit, l'EMILE tel qu'il est conçu aujourd'hui n'a pas pour seul objectif une amélioration des compétences linguistiques. Il en découle « *une pratique sans doute complexe mais, soutenu par une approche adéquate, [l'EMILE] ne débouche pas sur une complication de*

*l'enseignement et de l'apprentissage* » (Gajo 2009). La complexité de cette approche exige donc une réflexion de fond sur le processus d'enseignement/apprentissage, notamment sur les objectifs à atteindre et la place à accorder aux langues en présence. Un EMILE qui ne respecterait pas ces conditions courrait le risque, par une surcharge de travail pour l'apprenant, d'être contreproductif.

### **1.1.2. Objectifs de l'EMILE**

Il est possible avec Do Coyle, d'identifier quatre types d'objectifs à atteindre en EMILE, les 4C : Contenus, Communication, Cognition, Culture. La particularité de cet enseignement est clairement d'associer sur un plan d'égalité la poursuite d'objectifs disciplinaires (Contenus) et d'objectifs linguistiques (Communication). Il en résulte que la discipline ne doit pas être sacrifiée sous prétexte d'un faible niveau linguistique des apprenants. De plus, développer la compétence communicative des apprenants demande à l'enseignant de chaque discipline de s'interroger sur la manière de faire progresser ses élèves dans les différentes compétences identifiées par le CECR en fonction de ses propres objectifs disciplinaires. D'où la nécessité de repenser en terme didactiques et pédagogiques l'enseignement de la matière. Mais enseigner une discipline dans une L2 entraîne également une réflexion sur la diversité et une approche interculturelle évidente favorable à la mise en place d'une citoyenneté européenne (Culture). Enfin l'EMILE propose aux apprenants un véritable défi cognitif (Cognition), et de nombreuses études montrent les meilleurs résultats des élèves issus de l'enseignement bilingue en termes de résolution de problèmes, de capacité à interagir ou de réflexion métalinguistique par exemple<sup>1</sup>.

### **1.1.3. Une approche bi/plurilingue et pluriculturelle**

S'éloignant d'un modèle immersif qui a montré ses limites, l'EMILE s'inscrit résolument dans une perspective d'enseignement bi/plurilingue : *« L'enseignement bilingue se caractérise d'abord par l'alternance des langues, constituant ainsi un rapport entre l'identité et l'altérité, à savoir un système linguistique familier et un système linguistique à conquérir »* (Braz 2007). Mariella Causa (2007) voit l'alternance codique ou *code switching* comme *« l'une des manifestations les plus significatives du parler bilingue »*. Désignant les moments spécifiques dans la classe où l'enseignant et les élèves ont recours à une autre langue pour interagir, elle permet de faciliter l'acquisition des concepts disciplinaires et de nouveaux savoirs linguistiques, d' étoffer les contenus en entrecroisant les documents en différentes langues et de diversifier les entrées

---

<sup>1</sup> Etude sur la contribution du multilinguisme à la créativité, n°EACEA/2007/3995/2, Commission européenne, 24 juillet 2009

méthodologiques<sup>2</sup>. Il faut donc planifier l'articulation des deux langues au sein de l'EMILE en ayant recours à la macroalternance (choix des séquences qui seront enseignées en L1 ou en L2 en EMILE), et la microalternance (moment spécifiques de *code switching* à l'intérieur d'un même cours).<sup>3</sup> Ainsi l'EMILE ne se résume pas à l'addition de deux monolinguisms. Bien plus selon Daniel Coste (2006), un des objectifs majeurs de l'enseignement bilingue devrait être la promotion d'une éducation au plurilinguisme qui vise à la valorisation et à la préservation de la diversité linguistique et culturelle, et non pas une manière de s'enfermer dans l'apprentissage et la mise en valeur de telle ou telle langue. Il peut donc être opportun, de manière complémentaire, d'établir des liens avec d'autres langues : les programmes d'Éveil aux langues (*Evlang* notamment), l'intercompréhension entre langues voisines (*Eurom4*, *Galatea*, *Itinéraires romans*, *Euromania* etc.). Enfin, un des apports majeurs de l'EMILE est non seulement d'accéder à une culture distincte de la sienne mais encore à d'autres manières de penser le monde, en donnant accès à des cultures et des modalités réflexives autres. La manière d'envisager une discipline scolaire est en effet très différente si elle est apprise dans une langue ou bien dans une autre. Francine Thyron (2006) montre par exemple en s'appuyant sur le discours argumentatif à la française qu'il existe une manière particulière d'envisager l'échange argumenté dans le monde francophone et qu'il est utile de l'enseigner aux apprenants étrangers. En ce sens l'EMILE est une forme d'éducation interculturelle.

#### **1.1.4. Vers l'intégration**

« *Le maître mot de l'enseignement bilingue est sans doute Intégration* » (Gajo, 2005). Il peut être défini comme « *la recherche d'éléments complémentaires et convergents propres à la discipline en L2 et à la langue (thèmes, types de discours...) et de stratégies appropriées à chaque contexte éducatif, dans le but de construire des savoirs et des compétences* » (Béliard & Gravé-Rousseau, 2009). L'EMILE ne peut pas être la simple juxtaposition d'un cours de langue et d'un cours de matière enseignée en langue étrangère. Permettre l'intégration des apprentissages et des savoirs, tant sur le plan des compétences linguistiques et discursives, que sur le plan des contenus et des savoir-faire : EMILE apparaît donc comme un objectif de première importance. Dans les systèmes bilingues, une interdépendance de fait existe entre les enseignants EMILE et ceux de langue même si cette « *communauté de destins* » (Hanse, in Duverger 2000) reste acceptée et assumée de manière très variable en fonction des établissements et des enseignants. Dans la pratique, il existe plusieurs niveaux pour tenter de réaliser cette intégration et les enseignants

---

<sup>2</sup> Pour des exemples précis d'alternance des langues adaptés au contexte espagnol, on pourra se référer avec profit à l'ouvrage publié en ligne : BRAZ, CABELLO LEON & LARRAURI ELORTEGUI (2008), [Enseigner la philosophie et l'éthique en section plurilingue de français](http://www.urosario.edu.co/FASE4/.../Enseigner_la_Philosophie_et_l'ethique_en_section_plurilingue_de_francais). Cf. [www.urosario.edu.co/FASE4/.../Enseigner\\_la\\_Philosophie.pdf](http://www.urosario.edu.co/FASE4/.../Enseigner_la_Philosophie.pdf)

<sup>3</sup> Cf. DUVERGER, J., (2009). *L'enseignement en classe bilingue*, Paris, Hachette.

EMILE et de langue doivent donc envisager une approche spécifique de leur enseignement dans la mesure où la L2 va servir à la mise en place des savoirs dans d'autres disciplines.

## **2 Prise de décisions pour l'élaboration d'un programme intégré**

### **2.1. De l'analyse de discours à l'élaboration d'un programme intégré**

Pour le professeur de langue comme pour le professeur de matière un projet EMILE nécessite une connaissance approfondie du français de scolarisation (gestion de classe, vocabulaire des consignes...) mais aussi du français de la discipline (vocabulaire des mathématiques, de l'histoire...). Développer la langue de scolarisation dans le cadre du cours de langue est donc une priorité, car cette langue sera utilisée en classe pour communiquer et pour acquérir des savoirs. Même si les élèves possèdent une bonne maîtrise de la langue usuelle, il se peut qu'ils n'aient pas les moyens de comprendre ou construire des concepts et des connaissances propres à la chimie, à l'histoire-géographie, ou aux mathématiques... L'enseignant de langue doit donc appuyer son collègue EMILE pour permettre à la fois l'acquisition d'une compétence de communication scolaire et celle des contenus disciplinaires. On peut repérer par exemple les consignes utilisées par les collègues EMILE, ceci afin de concevoir des exercices pour entraîner les élèves. C'est d'ailleurs un des descripteurs du PEPELF<sup>4</sup>. D'autre part, afin de construire une didactique spécifique à l'EMILE, il est nécessaire d'analyser les besoins linguistiques et discursifs propres à chaque discipline en L2. En effet, la collecte et l'étude de documents authentiques auxquels sont réellement confrontés les apprenants d'un cours EMILE doit permettre d'établir un diagnostic précis et de recenser puis hiérarchiser le lexique, les constructions syntaxiques, les types de discours et les données interculturelles à mettre en œuvre sur le plan didactique et pédagogique. Ce travail se fera aisément à partir des manuels disciplinaires des pays francophones d'une part, grâce à des observations de classe d'autre part. On suivra par exemple la démarche méthodologique de la collecte et de l'analyse de données proposée par Mangiante et Parpette (2004) pour le français sur objectif spécifique ou l'état des lieux réalisé par Beacco (2009) pour l'histoire.

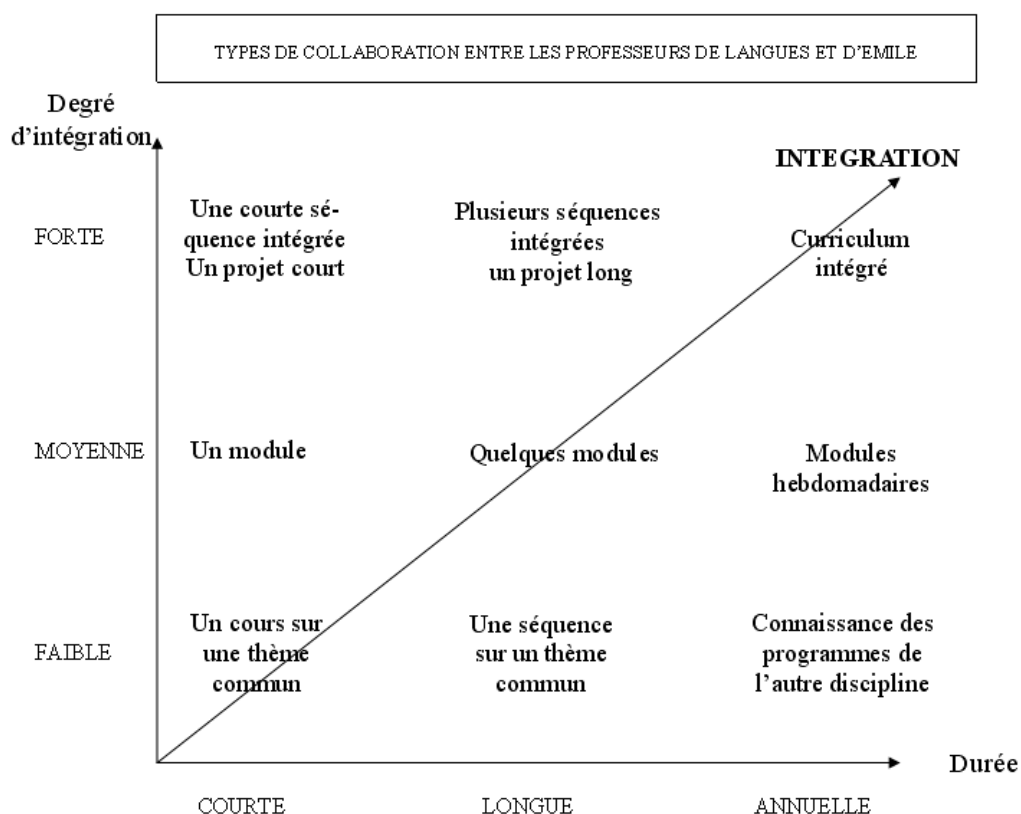
### **2.2. Quelle didactique pour l'EMILE ?**

Si l'on considère que l'intégration est bien le concept clé de la réussite d'un projet EMILE, il existe plusieurs niveaux pour réaliser celle-ci et il revient à chaque binôme de professeurs de langue et d'EMILE de trouver le type de collaboration adéquat, qu'il soit ponctuel ou permanent. Cette intégration, qui se doit de respecter le programme de chaque discipline, peut être réalisée sur

---

<sup>4</sup> PEPELF p 37 : « Je sais planifier l'enseignement partiel d'autres disciplines en utilisant la langue cible (enseignement interculturel, enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère, EMILE, etc) ».

plusieurs plans (cf. tableau) : la mise en place de modules, de projets interdisciplinaires ou de curricula intégrés.



### **a) Modules**

Si les professeurs de Langue et d'EMILE souhaitent mettre en place une collaboration ponctuelle au sein des classes, il est possible de créer des modules, c'est-à-dire des unités didactiques dont le but serait d'établir des liens entre les disciplines et de faire en sorte que les enseignements aient une plus grande cohérence. Le module permet une grande flexibilité d'utilisation pour les enseignants de langue et peut être facilement introduit dans une progression. Pour travailler sur des exemples concrets et pertinents, on pourra par exemple faire réfléchir les enseignants de langue et de discipline en L2 sur les modules interdisciplinaires proposés par A. Braz (2007&2008). Les modules peuvent comporter des tâches de plus en plus complexes sur le plan cognitif, graduées en fonction de la difficulté des activités : langage du quotidien et du relationnel, mots de la classe, compréhension des consignes, analyse de l'image, travail sur les genres discursifs, sur le raisonnement (cause/conséquence, hypothèse, négation...), le lexique<sup>5</sup> et la syntaxe ou la méthodologie de l'apprentissage (conception d'un exposé, apprentissage d'un cours EMILE, utilisation des usuels, de l'internet, ...). Les modules peuvent également être l'occasion de travailler sur une évaluation commune, qui peut se révéler un point de départ intéressant pour initier un travail interdisciplinaire. Les activités et les productions proposées dans le cadre des modules

<sup>5</sup> Cf. Lexique à l'usage des sections bilingues, le Français des disciplines non linguistiques, sous la direction d'A.Braz : [www.urosario.edu.co/FASE4/cgci/documentos/LEXIQUE\\_DES.pdf](http://www.urosario.edu.co/FASE4/cgci/documentos/LEXIQUE_DES.pdf)

peuvent enfin être conservées dans un portfolio par les élèves et les enseignants (cf. infra PEPELF & portfolio EMILE).

### **b) Projet interdisciplinaire**

La pédagogie du projet, qui mène à la réalisation d'un produit à partir d'un cahier des charges établi dans le cadre des cours des disciplines impliquées, est sans doute une des méthodologies les plus adaptées à l'enseignement EMILE. Création d'un journal en deux langues, correspondance avec une autre classe et échange de productions, écriture d'un roman ou d'une nouvelle historique, création d'un film ou d'un documentaire, traductions de documents, création d'un guide touristique, écriture et mise en scène d'une pièce de théâtre, radio scolaire, expositions, simulations globales... représentent autant de productions que les enseignants de langue et de disciplines en L2 peuvent mettre en œuvre conjointement. La pédagogie de projet interdisciplinaire permet que les savoirs et les savoir-faire des différentes disciplines ne soient pas compartimentés mais reliés entre eux par les tâches à effectuer autour de productions à dimension sociale et interculturelle.

### **c) Curriculum intégré**

Davantage issu de la tradition éducative anglo-saxonne, le curriculum intégré découle de l'idée que le savoir se construit à travers de multiples convergences, et qu'il existe des liens complémentaires et interdépendants entre les disciplines scolaires. Il requiert des enseignants, des coordinateurs, des formateurs de langue et d'EMILE qu'ils se rencontrent et qu'ils redéfinissent leur propre curriculum disciplinaire, en prenant en compte ces liens entre la L1, L2 et l'EMILE (thèmes, types de discours, ...), ceci dans le but de mieux préparer les élèves aux différents types de situations dans lesquelles ils vont devoir mobiliser leurs acquis. Après avoir retenu les thèmes, les cinq compétences du CECR et les compétences disciplinaires, les enseignants doivent également réfléchir sur la planification en séquences et la méthodologie à mettre en place. Le curriculum intégré paraît de loin la solution la plus exigeante s'il l'on souhaite travailler l'intégration dans la perspective de l'EMILE dans la mesure où la programmation se déroule sur de plus longues périodes.

## **2.3. Vers un co-enseignement : comment mettre en place concertation, coprésence et coordination ?**

Que ce soit en binôme, en trinôme ou en équipe, en particulier avec les assistants de langue natifs, la coordination nécessite tout d'abord que chacun se mette en situation pour mieux comprendre ses collègues et les impératifs liés à leurs programmes, ceci dans le but de trouver des

convergences et des complémentarités entre les notions des cours de langue et d'EMILE. Ensemble, les enseignants peuvent réfléchir sur leurs pratiques disciplinaires et interdisciplinaires. Ce travail de coordination entre les enseignants de langue et de discipline en L2 peut se décomposer en trois temps (A. Braz, 2007) :

- Avant le début des séquences : choisir un thème commun ou interdisciplinaire, définir des objectifs, sélectionner des documents pédagogiques, et délimiter et organiser des séquences dans le temps.
- Pendant le déroulement des séquences : s'assurer de la complémentarité des séquences, et leur mise en œuvre.
- À la fin des séquences : se réunir pour faire un bilan et définir des modalités de l'évaluation.

Dans les classes, on peut envisager ponctuellement de mettre en place des séances de travail en duo comprenant l'enseignant EMILE et celui de L2 ou de L1, surtout au début de la première année EMILE ou dans le cadre de l'évaluation d'un projet interdisciplinaire (exposés, simulations globales...). La coprésence des deux enseignants permet de renforcer la dynamique du groupe en faisant prendre conscience aux apprenants que les enseignants s'engagent pour eux en tenant compte de la nature spécifique de l'EMILE et qu'ils se révèlent complémentaires pour la construction de leurs apprentissages : ils peuvent ainsi mettre l'accent sur les ressemblances et les différences culturelles et linguistiques des langues, et enseigner aux élèves à apprendre et à organiser leurs savoirs<sup>6</sup>. Cette coopération sur le terrain entre les enseignants est essentielle pour créer les conditions d'un co-enseignement efficace.

\*\*\*\*\*

Le développement simultané des compétences transdisciplinaires, disciplinaires et linguistiques constitue bien l'un des atouts majeurs de l'EMILE et réaliser cette intégration à travers une éducation interdisciplinaire est un projet qui demande une réelle collaboration entre les enseignants de L2 et de DNL, qu'elle soit ponctuelle ou plus régulière. Ce concept d'intégration, s'il est didactisé et mis en place de manière adéquate, peut contribuer à renouveler de manière profonde les pratiques enseignantes. A l'heure où la réflexion sur l'EMILE se développe rapidement en Europe, il est dommageable que la France choisisse de remettre en cause l'existence des sections européennes.

Jérôme Béliard, agrégé d'histoire, formateur à l'ESPE, Université de Nantes.

Guillaume Gravé-Rousseau, certifié de lettres modernes, professeur de français à l'Ecole internationale de Luxembourg.

---

<sup>6</sup> Cf. l'article d'A. Carnel « *La « doublette » : un outil au service de l'apprentissage dans un contexte bilingue* » en ligne sur le site : <http://www.ciep.fr/bibil/2006/juin/regards.htm>

## Références bibliographiques :

- BEACCO, J.-C., (2009), « Eléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'enseignement/apprentissage de l'histoire (fin de la scolarité obligatoire) - Une démarche et des points de référence », Division des Politiques linguistiques, Strasbourg, Conseil de l'Europe (1<sup>ère</sup> édition 2003). Disponible sur : [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE\\_texts\\_Source/LIS-HistoryW\\_fr.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/LIS-HistoryW_fr.doc)
- BÉLIARD J. & GRAVÉ-ROUSSEAU G., (2007), *Simulation globale en DNL*, paru dans le numéro 351, *Le Français dans le monde*
- BÉLIARD J. & GRAVÉ-ROUSSEAU G., (2009), *Le "I" d'EMILE*, Langues modernes (les), n° 4, p. 66-75.
- BRAZ, A., « Pour une réflexion sur l'enseignement bilingue, méthodologie, repères, exemples» (PDF), Consejería de Educación de Cantabria/Santander avec la collaboration de l'Alliance Française.
- BRAZ, A., & al, (2008), « Enseigner la philosophie et l'éthique en section plurilingue de français ». Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia/Vitoria-Gasteiz/Espagne.
- BRAZ, A., & al, « Lexique à l'usage des sections bilingues, le Français des disciplines non linguistiques ».
- CAUSA, M., (2007), « Formation initiale et continuée et disciplines non linguistiques: entretien avec Jean Duverger. » Dans : *FDM (Recherches et Applications)* n°41, pp. 87- 93.
- CAVALLI M., (2005), *Education bilingue et plurilinguisme ; le cas du Val d'Aoste*, Paris, Didier.
- COSTE, D., (2006), « De la classe bilingue à l'éducation plurilingue », dans *Le français dans le monde*, n°345.
- COYLE D., (2002), "Relevance of CLIL to the European Commission's Language Learning Objectives" in *CLIL/EMILE the European Dimension* (2002).
- COYLE D., (2000), « Apprentissage d'une discipline non linguistique et d'une langue: une approche intégrée », *Le Français dans le Monde, Recherches et applications*.
- DUVERGER J., (2009), *L'enseignement en classe bilingue*, Paris, Hachette.
- DUVERGER, J., (2000), « *Actualité de l'enseignement bilingue* », *Le français dans le monde, Recherches et applications*.
- EURYDICE, (2006), « L'enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe. Analyse comparative », Bruxelles, Commission européenne.
- GAJO, L., (2005), « L'enseignant en section bilingue ? Un nouvel enseignant ? », *Rencontres de l'enseignement bilingue francophone*, Prague.
- GRAVÉ-ROUSSEAU G., (2011), « L'EMILE d'hier à aujourd'hui : une mise en perspective de l'apprentissage d'une discipline en langue étrangère », article consultable sur le site Emilangues :



<http://www.emilangues.education.fr/international/emile-clil-europe>

MAILHOS, M-F., (2009), « Enseignants de DNL et de LV : à armes égales ? » et « Disciplines linguistiques et « non-linguistiques » : l'entente cordiale ? », *Langues modernes*, 2 volumes (voir notamment les contributions de BELIARD & GRAVE-ROUSSEAU, GAJO, SCHLEMMINGER...).

MANGIANTE J.-M. & PARPETE C., (2004), *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette.

MEHISTO, P., & al, (2008), *Uncovering CLIL, Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*, Macmillan ELT.

Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères (Kelly/Grenfell, 2004)

THYRION, F., (2006), « Lorsque la langue devient culture. La tradition française de l'argumentation scolaire : implications pour la didactique de l'écrit en FLE », in *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/FLS ?*, EME & Intercommunication (Proximités didactiques).

Sitographie :

EMILANGUES : [www.emilangues.education.fr/](http://www.emilangues.education.fr/)

ADEB : [http://www.adeb.asso.fr/publications\\_adeb/ADEB\\_brochure\\_DNL\\_12\\_2011.pdf](http://www.adeb.asso.fr/publications_adeb/ADEB_brochure_DNL_12_2011.pdf)