

*Mélanges CRAPEL n° 27*

**LA CONTRIBUTION D'EMILE AU  
PLURILINGUISME EN EUROPE OU  
COMMENT TRANSFORMER DES  
PROBLEMES LANGAGIERS EN  
POTENTIEL LANGAGIER**

**Do COYLE**

Université de Nottingham

Abstract

One of the means whereby a truly plurilingual language policy may be implemented in Europe is Content and Language Integrated Learning, CLIL (Enseignement d'une Matière par Intégration d'une Langue Etrangère EMILE in French). In a range of formats, CLIL is gaining momentum throughout Europe and has demonstrated its potential to provide authenticity of both content and language interaction in the classroom.

*Les politiques en matière d'éducation langagière doivent promouvoir l'apprentissage de plusieurs langues pour tous les Européens au cours de leur vie, afin qu'ils puissent devenir des citoyens plurilingues et multiculturels, en mesure de communiquer avec d'autres Européens dans tous les aspects de leur vie.*

Conseil de l'Europe (2002, p. 5)

L'équivalent du terme plurilinguisme n'existe pas en anglais. En français, plurilinguisme est utilisé pour évoquer la capacité d'un individu à utiliser plusieurs langues et multilinguisme renvoie à la nature d'une société ou communauté particulière. Il est intéressant de noter que le concept de "plurilinguisme" est au cœur des idéaux de l'Union Européenne et du Conseil de l'Europe. Depuis que le Livre Blanc de la Commission (1995) a publié la formule Lange Maternelle + 2, la position visionnaire admet qu'il sera nécessaire pour les citoyens européens d'apprendre à communiquer au moins dans deux langues de l'Union, en plus de la langue maternelle.

*Le plurilinguisme fournit les conditions nécessaires pour la mobilité à l'intérieur de l'Europe, que ce soit pour le travail ou les loisirs, mais est avant tout crucial pour permettre l'inclusion de tous les Européens, quelle que soit leur compétence linguistique, et pour créer le sentiment d'une identité européenne. Les politiques éducatives en matière linguistique en Europe devraient donc permettre aux individus d'être plurilingues, soit par le maintien ou le développement de leur plurilinguisme initial, soit en les aidant à passer du monolinguisme (ou du bilinguisme) au plurilinguisme.*

Conseil de l'Europe (2002, p. 7)

De fait, au cours des trois dernières années, les problèmes relatifs à l'enseignement et à l'apprentissage des langues ont eu une place de choix dans le calendrier politique de l'Union Européenne. Alors que le Conseil de Lisbonne en mars 2000 a identifié deux nouveaux défis dans la globalisation et le développement d'une économie

fondée sur le savoir, la dimension éducative a été renforcée au Conseil de Barcelone en mars 2002 qui a fixé explicitement l'objectif de faire des systèmes d'éducation et de formation une référence mondiale avant 2010. Alors que le Conseil de Lisbonne a identifié des compétences de base telles que les compétences en matière de Technologies de l'Information et de la Communication Educative (TICE), les langues étrangères, la culture technologique, la faculté d'entreprise et les compétences sociales, le Conseil de Barcelone a donné la priorité aux langues, en insistant sur le fait que les enfants devraient apprendre au moins deux langues étrangères dès l'Ecole Primaire.

Le climat socio-économique et politique qui règne actuellement en Europe semble donc promouvoir le plurilinguisme. Cependant comment cela est-il mis en œuvre dans la pratique éducative et au sein des établissements scolaires, étant donné la prédominance de l'apprentissage de l'anglais? La promotion du plurilinguisme annonce-t-elle une alternative à la domination de l'apprentissage de l'anglais dans les écoles? Permettra-t-elle à d'autres langues mondiales telles que le français, l'allemand et l'espagnol d'être utilisées par une variété plus grande de personnes? Une élite polyglotte a toujours existé en Europe, mais une tentative sérieuse pour créer une main d'œuvre capable de communiquer dans au moins trois langues de l'Union demande de redessiner conceptuellement une carte linguistique complexe. Marsh (2002, p. 9) évoque le hiatus en termes de produit final qui existe entre ce qui est fourni en matière de formation linguistique, et le résultat en termes de performance chez les apprenants.

La pratique actuelle en matière d'enseignement des langues dans les établissements scolaires, qui développe une compréhension grammaticale et/ou des compétences communicatives dans des situations fonctionnelles prédéterminées, a pu amener des apprenants vers une certaine compétence. Mais jusqu'à présent cette pratique n'a pas réussi à fournir une contribution significative au développement solide d'une future main d'œuvre plurilingue (Coyle, 2002). Dans la salle de classe, les contraintes temporelles, des attentes irréalistes, un contact limité avec différentes langues, auxquels s'ajoute un manque de volon-

té (en augmentation chez les apprenants) d'« apprendre maintenant pour une utilisation ultérieure », ont débouché dans certains cas sur des conditions, méthodes et attitudes démotivantes pour l'apprentissage des langues chez nos jeunes apprenants.

Si la politique linguistique de la Commission Européenne doit se réaliser, de mon point de vue, cela demande une révision de l'apprentissage en général et de l'apprentissage des langues en particulier dans nos écoles. Après tout,

*le choix d'une pédagogie manifeste inévitablement une conception du processus d'apprentissage et de l'apprenant. La pédagogie n'est jamais innocente. C'est un medium qui porte son propre message.*

(Bruner, 1999, p. 17)

Si un plus grand nombre de citoyens à l'avenir devra utiliser plus d'une langue dans une économie fondée sur le savoir, il devient évident que les méthodes traditionnelles d'enseignement des langues les plus utilisées, et qui étaient appropriées pour un segment beaucoup plus étroit de la population, devront être complétées par des pédagogies plus radicales et appropriées, qui à leur tour portent des "messages alternatifs":

*Il nous faut convertir ce qui est envisagé au fond comme un problème linguistique en un potentiel linguistique, en examinant comment des approches actuelles de la formation linguistique peuvent être utilisées, adaptées ou encouragées, afin que les états membres puissent atteindre rapidement la formule LM+2.*

(Marsh, 2002, p. 9)

Il n'y a manifestement pas de panacée pour cette situation délicate. Je souhaiterais néanmoins réfléchir au potentiel d'EMILE (Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère), en anglais CLIL (Content and Language Integrated Learning), en tant que contribution significative au plurilinguisme, et de manière sous-jacente, au développement de l'utilisation de langues autres que l'anglais dans un ensemble beaucoup plus varié

de contextes d'apprentissage.

Selon une étude récente (Marsh, 2002), il y a divers exemples de EMILE/CLIL dans de nombreux pays d'Europe, et parmi eux certains connaissent une application sur grande échelle, tels que l'Autriche, la France, la Finlande, l'Allemagne, les Pays-Bas et la Suède. D'autres pays connaissent des programmes pilotes d'échelle plus restreinte mais qui gagnent en puissance, tels que la Belgique, l'Italie, l'Espagne et le Royaume Uni. Un ensemble varié de modèles apparaît ainsi dans tous les domaines. EMILE/CLIL permet en effet une grande flexibilité dans l'établissement des programmes et l'organisation des emplois du temps, depuis des programmes de type immersif total précoce, partiel précoce, tardif, jusqu'à des créneaux modulaires dédiés à des matières spécifiques tels que ceux organisés en Allemagne (Mäsch, 1993) et au Royaume Uni (Coyle, 2002).

Les études portant sur l'intérêt d'associer l'apprentissage des langues avec l'enseignement des matières non-linguistiques montrent des "plus-values" pour les matières et les langues étrangères (Thurmann, 2000, Ullmann, 1999, Marsh, 2002). En effet EMILE /CLIL puise dans des approches à la fois pragmatiques et proactives pour augmenter la capacité langagière (communication, apprentissage de l'écrit) et la réussite scolaire dans les matières étudiées.

*EMILE est particulièrement pertinent pour le développement du plurilinguisme et donc aussi pour la politique linguistique européenne. La raison la plus importante réside dans le fait qu'il s'agit d'un concept réaliste et économique qui pourrait être mis en œuvre dans tous les pays membres... (il) présente de nouvelles possibilités pour restructurer les programmes d'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire.*

(Wolff, 2002, p. 47)

Même si les expériences canadiennes en matière d'enseignement par immersion se distinguent du contexte européen actuel en termes de variables situationnelles et opératoires les avantages de ces programmes pour ce qui

concerne les acquis langagiers sont bien attestés (Genesse, 1987, 1998, 2003, Swain, 1982).

*La recherche dans divers contextes montre de manière constante que les apprenants dans des programmes bilingues qui parlent une langue dominante socialement acquièrent des niveaux de compétence fonctionnelle bien plus avancés dans leur L2 que des apprenants qui bénéficient une formation conventionnelle en L2.*

(Genesee, 2003)

Il faut insister cependant sur le fait que les programmes d'immersion fondés sur EMILE ne représentent pas en eux-mêmes une garantie d'environnement d'apprentissage de qualité. En effet, sans révision significative des pratiques et attitudes pédagogiques, les gains linguistiques et d'apprentissage ne se passeront pas "tous seuls". Il s'ensuit que la nécessité d'identifier et de développer une pédagogie efficace dans des contextes de type EMILE/CLIL a été soulignée de la manière suivante :

*L'intérêt des sections européennes EMILE/CLIL se trouve dans la façon où elles pourront contribuer à diffuser de nouvelles pratiques pédagogiques et à changer les stratégies d'enseignement et les attitudes d'apprentissage en créant une synergie de compétences transversales.*

(Lang, 2002, résumé par Bertaux, 2002, p. 100)

Pour prendre un exemple je me concentrerai sur un problème précis tiré du faisceau complexe que représente la marche vers le plurilinguisme. Il semble qu'il illustrera comment un des "problèmes" liés à l'apprentissage du français langue étrangère peut être transformé en potentiel linguistique grâce à EMILE. Dans le contexte britannique, le français est la langue principale, sinon souvent la seule à être enseignée. Pour beaucoup de jeunes gens apprendre le français dans des cours réguliers est une expérience démotivante, car le niveau de compétence orale atteinte par la plupart de apprenants est bas et ne leur permet pas de communiquer de façon indépendante (OFSTED, 2001). De plus, les Instructions Officielles en Angleterre et au Pays de

Galles (National Curriculum) qui ne requièrent un apprentissage de langue étrangère que pendant trois ans, semblent nager à contre courant du plurilinguisme. Selon le National Curriculum la "communication orale" s'échelonne sur huit niveaux d'expression orale. Voici la définition des quatre premiers niveaux :

- le premier niveau demande que les élèves puissent répondre brièvement avec des mots isolés ou de courtes phrases à ce qu'ils voient et entendent.

- au deuxième niveau ils doivent pouvoir répondre par des phrases courtes et simples à ce qu'il entendent et voient.

- au troisième niveau ils doivent pouvoir participer à des tâches préparées de deux ou trois échanges, en utilisant des aides visuelles ou autres pour les aider à prendre l'initiative ou répondre en utilisant avant tout des formules mémorisées. Ils peuvent varier les éléments lexicaux pour varier les questions.

- Au niveau quatre les élèves doivent pouvoir prendre part à des conversations simples mais construites d'au moins trois ou quatre échanges, etc.

La plupart des élèves fonctionnent au niveau trois ou quatre après deux ans d'étude d'une langue étrangère, ce qui correspond aux deux tiers de leur apprentissage obligatoire de langue.

J'ai décrit ces niveaux avec une certaine précision car ils portent un message important (voir la citation de Bruner ci-dessus). On admettra que les compétences de communication font partie du répertoire des enseignants de langues. Or après deux années d'apprentissage de français on s'attend à ce que les élèves ne puissent participer qu'à des conversations structurées déclenchées par des tâches prévues dans les manuels scolaires. J'affirme dans ce cas que l'expression orale telle qu'elle est définie par le National Curriculum n'emmène pas assez loin les apprenants: elle ne leur permet pas d'échanger. Je propose une distinction entre "échanger" et "parler" dans le contexte de l'apprentissage d'une langue étrangère. Ce qui différencie à mon avis l'échange et la parole dans la classe de langue correspond à la distinction entre interaction et réaction. Permettre aux

apprenants adolescents d'échanger, c'est à dire bavarder, railler, discuter, débattre, résumer, synthétiser, utiliser la langue spontanément, ne se produit pas dans beaucoup de classes de langue. Des activités orales dominées par le discours magistral et une structure canonique où l'enseignant pose une question, l'élève répond et l'enseignant fournit un commentaire, encouragent des réponses réactives plutôt que de l'interaction, et ne soutiennent donc pas l'échange, en particulier dans les premières années de l'apprentissage langagier. Les types de questions utilisées par les enseignants sont généralement fermées : "Qu'est-ce que c'est ? Où est...? Quand est-ce que...?" Il ne s'agit pas d'une utilisation de la langue étrangère pour une communication réelle ou pour un apprentissage effectif. Selon Van Lier (1996, p. 175), "A tout prendre, si l'on devait placer la qualité dans un seul mot, ce serait quelque chose qui correspondrait à participabilité."

Cette notion est soutenue par Firth et Wagner (1997), qui affirment qu'une augmentation de la sensibilité en matière de pertinence participative dans le cadre de la théorie de l'acquisition d'une seconde langue placerait les dimensions contextuelles et interactionnelles au cœur du problème. Leith (2000) qui mène le projet national Talk (Echanger) observe que échanger "pour de vrai" demande que les apprenants pensent profondément à la façon dans le langage se construit. Allwright (1984, p. 169) avance que "l'interaction est le processus par lequel tout ce qui se passe dans la salle de classe se déroule de la façon dont il se passe. Profitons-en." Cependant, en profiter peut demander une évolution fondamentale dans la pratique. En adoptant l'approche suggérée dans cet article, une façon d'avancer pourrait être de transformer le problème en un potentiel "plurilingue".

Dans les classes de type EMILE la matière détermine le contexte d'apprentissage. Il est impensable que des tâches d'apprentissage en histoire par exemple puissent être limitées aux objectifs assignés pour l'expression orale au niveau trois défini ci-dessus. Au contraire le contexte d'apprentissage en histoire demande que les élèves discutent, fassent des hypothèses, synthétisent, rendent compte, suggèrent et interagissent à partir des données dont ils disposent. Si la matière est enseignée dans une langue étrangère, l'appren-



tissage langagier et l'utilisation de la langue doivent adhérer aux objectifs poursuivis. La recherche montre (Coyle, 2000) que la réussite en langue augmente considérablement dans les classes où la langue étrangère est utilisée pour l'apprentissage d'une matière. EMILE détient le potentiel d'assurer l'authenticité à la fois du contenu et de la langue. L'extrait suivant vient d'une classe d'élèves anglais de 13 ou 14 ans qui apprennent le français depuis deux ans et demi et qui apprennent l'histoire en français depuis deux trimestres. Les interactions entre apprenants ont lieu pendant la phase d'échauffement de la leçon où les élèves développent leur capacité à faire des hypothèses.

Enseignant : Bon essayez de formuler une question sur toute l'histoire étudiée pendant l'année sur De Gaulle. Par exemple, question: Qu'est-ce qu'il serait arrivé si De Gaulle n'avait pas parlé à la BBC? Réponse: Il n'y aurait pas de Résistance, par exemple. Bon, OK? Alors avec un partenaire essayez de formuler des questions et des réponses...

Apprenant 1 : Qu'est-ce qu'il serait arrivé si Hitler n'avait pas lu les idées de De Gaulle?

Apprenant 2 : Je ne sais pas! Il n'aurait pas gagné la Guerre

Apprenant 1 : Oui, mais qu'est-ce qu'il serait arrivé si Hitler avait gagné la Guerre?

Apprenant 2 : Il y avait eh aurait moins de personnes juives

Apprenant 3 : Qu'est-ce qui serait arrivé si Hitler ne serait pas né?

Apprenant 4 : Je crois que, peut-être que l'Allemagne n'aurait pas attaqué parce que Hitler est devenu dictateur ça c'est mon opinion

Apprenant 5 : Qu'est-ce qui serait arrivé si Germany eh l'Allemagne ne serait pas entrée l'Hongrie et Russie

Apprenant 6 : Si l'Allemagne n'aurait pas envahi la Russie je pense que les Russes ne auraient pas entré dans la Guerre

Enseignant : Andre tu peux expliquer à Matthieu qu'est-ce qui serait arrivé si il n'y avait pas une seconde guerre...

Apprenant 7 : Qu'est-ce qu'on fait?

Apprenant 8 : On dit la phrase et met les mots qu'est-ce qui serait arrivé si quelque chose n'a pas fait ou si quelque chose était fait

Apprenant 7 : Ah oui oui oui, je pose la question qu'est-ce que tu non qu'est-ce qui serait arrivé si le Seconde Guerre n'avait pas s'il n'y avait pas la Seconde Guerre?

Apprenant 8 : Le pays serait plus riche... parce que après la Guerre c'était l'argent le problème...les Etats Unis seraient moins riches mais la Grande Bretagne serait plus riche que les Etats Unis parce que après la Guerre

tout l'argent c'est... l' économie de les Etats Unis était bien mais mais de Grande Bretagne c'était pas mal mais.... peut-être il y aurait ....plus de morts peut-être il y aurait eu plus de morts ou moins de morts?

Apprenant 7 : Moins moins de morts... et qu'est-ce que serait, qu'est-ce qui serait arrivé...qu'est-ce qui serait arrivé si De Gaulle n'avait pas formé la Résistance?

Apprenant 8 : La Guerre aurait pu durer plus temps une possibilité...

La langue utilisée n'est peut-être pas grammaticalement correcte, mais cette transcription montre comment des apprenants ont utilisé et pratiqué une langue pendant une tâche qui avait un aboutissement à la fois en matière d'histoire et d'apprentissage langagier. La langue utilisée dépasse de loin les normes du National Curriculum. Les élèves ont essayé d'exprimer des idées complexes en français en utilisant la langue spontanément pour discuter et explorer leurs points de vue et leurs opinions. L'expansion des contextes dans lesquels la langue étrangère est utilisée permet aux élèves de développer leur pratique langagière au-delà des leçons de langue étrangère. La langue étrangère devient alors un outil d'apprentissage plutôt qu'un objet à apprendre.

Une étude longitudinale (Coyle et Wieseemes, 2003) a suivi le développement de compétences langagières spontanées d'une classe hétérogène d'élèves de onze ans, débutants en français, qui se préparaient également à apprendre l'histoire et la géographie en français l'année suivante. Le contenu des leçons de français visait à développer des compétences d'échange fondées sur un ensemble de contenus pluridisciplinaires et sur le programme de français normal. Après un an, les élèves ont été évalués par rapport aux normes du National Curriculum pour l'expression orale et ils avaient tous atteint les niveaux 5 ou 6. Des élèves similaires dans une autre école qui suivaient le programme français normal ont atteint les niveaux 2 ou 3. Un tel écart est significatif.

De telles études montrent que les classes de français seules ne motiveront pas une masse critique d'apprenants (particulièrement ceux qui ne souhaitent pas continuer l'apprentissage d'une langue étrangère), à développer des compétences de communication utiles en langue étrangère.

Cependant, lorsque les classes de langue sont complétées par des classes de type EMILE (ou vice versa), les résultats potentiels peuvent apporter une solution. Une condition : plutôt que de viser des compétence quasi natives, le plurilinguisme doit être défini en termes de capacité à communiquer ou à échanger dans plus d'une langue. Peut-être alors ne s'agira-t-il plus d'un rêve utopique.

*Lorsque les expériences "d'utilisation langagière" sont positives, lorsqu'on demande aux élèves de comprendre, penser et reconceptualiser un apprentissage précédent dans plus d'une langue, lorsque des perspectives alternatives sont présentées à nos apprenants dans différentes langues, quand le nombre d'apprenants de langue qui réussissent augmente, nous pourrons considérer que nous avons mûri en tant que société plurilingue d'apprenants. EMILE jouera un rôle vital dans ce processus de maturation.*

(Coyle, 2002, p. 28)

## BIBLIOGRAPHIE

- ALLWRIGHT, R.L (1984). The importance of interaction in classroom language learning. *Applied Linguistics*, n°5, p 56-71.  
Barcelona European Council, n°100/02, 15-16, March 2002.
- BREIDBACH, S (2002). *Plurilingualism, Democratic citizenship in Europe and the role of english DGIV*. Strasbourg : Council of Europe.
- BRUNER, J (1999). Folk pedagogies. *In* LEACH, J and MOON, B (eds). *Learners and Pedagogy*. London : Paul Chapman Publishing/Open University Press. p 4-20.
- Commission of the European Communities (1995). *Teaching and learning towards the learning society*. Brussels : DVG. 101p.
- Council of Europe Language (2002). *Guide for the development of language education policies in Europe from linguistic diversity to plurilingual education : Executive version*. Strasbourg : Council of Europe. 115p.
- COYLE, D and WIESEMES, R (2003). *Evaluating the teaching observatory : Final Report to NGFL, DFES* : University of Nottingham.
- COYLE, D (2002). Relevance of CLIL to european commission language learning objectives. *In* MARSH, D (2002). *CLIL/Emile – The European dimension : actions, trends and foresight potential*. European Commission.
- COYLE, D (2000). Raising the profile and prestige of modern languages in the whole school curriculum. *In* FIELD, K (ed). *Issues in modern foreign language teaching*. London: Routledge Falmer. p. 225-268.
- COYLE, D (1999). Theory and planning for effective classrooms : supporting students in CLIL contexts. *In* MASIH, J (ed). *Learning through a foreign language*. London : CILT.
- FIRTH, A and WAGNER, J (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The modern language journal*, 81, 3, p. 285-300.

GENESEEE, F (2003). What do we know about bilingual education for majority language students ? *In* BHATIA, T.K and RITCHIE, W (eds). *Handbook on bilingualism and multiculturalism*. London: Blackwell.

GENESEEE, F (1987). *Learning through two languages : studies in immersion and bilingual education*. Rowley : Newbury House. 213p.

LANG, J (2002). Speech on the occasion of the 10th anniversary of the sections européennes 12th March 2002 reported by Bertaux, P. *In* MARSH, D (2002). *CLIL/Emile – the European dimension : actions, trends and foresight potential*. European Commission.

LEITH, J (2000). The Chattering classes. *TES Curriculum : Modern languages times education supplement*, p. 11-12.

*Lisbon european council presidency conclusions*, March 2000.

MARSH, D (2002). *CLIL/Emile – The European dimension : actions, trends and foresight potential*. European commission.

MÄSCH, N (1993). The german model of bilingual education : an administrator's perspective. *In* BAETENS BEARDSMORE, H (ed). *European models of bilingual education*. Clevedon : Multilingual Matters.

Office for Standards in Education (OFSTED) (1996). *Handbook for the Inspection of Schools*. London : HMSO.

SWAIN, M (1996). Integrating language and content in immersion classrooms : research perspectives. *The canadian modern language review*, 52, 4, p. 529-548.

THÜRMAN, E (1999). *Eine eigenständige Methodik für den bilingualen Fachunterricht ? Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt am Main : Peter Lang, p 75-96.

ULLMANN, M (1999). History and geography through french : CLIL in a UK secondary school. *In* MASI, J (eds). *Learning through a foreign language*. London : CILT.

VAN LIER, L (1996). *Interaction in the languages classroom : awareness, autonomy, authenticity*. New York : Longman Group Ltd.

WOLFF, D (2002). On the importance of CLIL in the context of the debate on plurilingual education in the European Union. In MARSH, D (2002). *CLIL/Emile – The european dimension : actions, trends and foresight potential*. European Commission.