

L'EMILE d'hier à aujourd'hui : une mise en perspective de l'apprentissage d'une discipline en langue étrangère

par Guillaume Gravé-Rousseau

Guillaume Gravé-Rousseau est professeur de français L2, L3 à l'Ecole européenne de Luxembourg, doctorant à l'université de Louvain-la-Neuve et membre du Centre de recherche interdisciplinaire sur les pratiques enseignantes et les disciplines scolaires ([CRIPEDIS](#)).

Résumé : Depuis deux décennies, l'Europe a fait preuve d'un volontarisme exceptionnel en faveur de l'éducation bi-/plurilingue et de l'*Enseignement de Matières par l'Intégration d'une Langue Étrangère* (désormais EMILE). Toutefois, si ce type d'enseignement est devenu très prisé depuis le début des années 90 dans le cadre de la politique linguistique européenne, il n'est pas si récent qu'on pourrait le supposer et l'on peut même affirmer qu'il remonte à l'Antiquité. L'objet de cet article est d'une part de mieux cerner l'EMILE, en expliquant son origine et d'autre part, de replacer cette approche éducative dans l'histoire de la didactique du bi-/plurilinguisme.

Mots clés : politiques linguistiques, histoire du plurilinguisme, EMILE, éducation bi-/plurilingue

Abstract : For two decades, Europe has shown an exceptional voluntarism in favour of bi-/plurilingual education and Content and Language Integrated Learning (from now on CLIL). However, if this type of teaching became very popular since the beginning of the nineties within the framework of EU linguistic policies, it is not so recent that one could suppose it and one can even affirm that it goes back to Antiquity. The purpose of this paper is on the one hand to better understand CLIL, by explaining his origin and on the other hand, to replace this educational approach in the history of didactic of the bi-/plurilingualism.

Key words : educational policies, history of plurilingualism, CLIL, bi-/plurilingual education

Plan de l'article :

1. L'éducation bi-/plurilingue en Europe	p. 2
2. Terminologie et définition de l'EMILE	p. 4
3. Quelques éléments diachroniques sur l'EMILE et sur le bi-/plurilinguisme	p. 6
4. L'EMILE aujourd'hui	p. 7
5. La recherche sur l'EMILE	p. 8
Conclusion	p. 9
Bibliographie	p. 10

1. L'éducation bi-/plurilingue en Europe

Afin de défendre la diversité linguistique et culturelle et la citoyenneté démocratique, l'Europe a décidé depuis plusieurs années de promouvoir le plurilinguisme, qui est devenu le fer de lance de la politique linguistique européenne. Le terme « plurilinguisme » est apparu pour la première fois en 1956 dans un livre intitulé *Pour une sociologie du langage* de Cohen pour désigner la situation d'une personne ou d'une communauté qui utilise plusieurs langues selon le type de communication. Par analogie, il dérive du mot « bilinguisme » qui a été utilisé pour la première fois en 1918 par Antoine Meillet avec le sens de « fait de pratiquer deux langues ». Ce concept de « plurilinguisme » est souvent concurrencé par d'autres dénominations et parfois source de confusion ; il apparaît donc nécessaire de s'entendre à la fois sur la question de la terminologie et sur une définition claire de ce que recouvre précisément cette notion.

En effet, alors que la Commission européenne utilise le terme de « multilinguisme », le Conseil de l'Europe (par le biais notamment d'un de ses textes de référence, le CECRL) emploie celui de « plurilinguisme ». De plus, certains chercheurs, de même que la plupart des dictionnaires anglo-saxons, préfèrent utiliser le terme « multilinguism ». D'autres encore, comme Baker & Prys Jones (1998) ou plus récemment Garcia & Beatens Beardsmore (2009) emploient plus facilement le vocable « bilinguism ». Enfin, dans un cadre scolaire, le concept de « plurilinguisme » peut recouvrir lui-même des sens différents selon les différents systèmes éducatifs européens où il est utilisé : certains l'emploient de manière stricte et estiment qu'il ne faut mentionner le terme de plurilinguisme seulement quand les écoles mettent en place de réelles stratégies d'enseignement bi-/plurilingue.

Il s'avère donc utile de commencer à donner une définition claire de ce que recouvre le concept de « plurilinguisme » par opposition au « multilinguisme ». Cette définition nous est donnée dans le préambule de la *Charte européenne du plurilinguisme*¹, texte qui doit encore être soumis au Conseil de l'Europe et au Parlement Européen :

« Nous convenons dans ce qui suit de désigner par plurilinguisme l'usage de plusieurs langues par un même individu. Cette notion se distingue de celle de multilinguisme qui signifie la coexistence de plusieurs langues au sein d'un groupe social. Une société plurilingue est composée majoritairement d'individus capables de s'exprimer à divers niveaux de compétence en plusieurs langues, c'est-à-dire d'individus multilingues ou plurilingues, alors qu'une société multilingue peut être majoritairement formée d'individus monolingues ignorant la langue de l'autre. »

Le plurilinguisme repose sur trois principes majeurs :

- la capacité d'un individu à puiser, au moment où il le souhaite, dans un répertoire de connaissances et de savoir-faire dans plusieurs langues pour se confronter aux situations de communication les plus diverses, qu'elles soient liées à sa vie professionnelle ou personnelle ;
- l'idée que le niveau de maîtrise linguistique et culturel n'est pas identique d'une langue à l'autre et qu'il est susceptible d'évoluer pendant le parcours personnel d'un individu ;
- le rôle de l'école est non seulement d'amener les élèves à acquérir des connaissances et des savoir-faire dans les langues mais également de renforcer l'autonomie et la compétence plurilingue des élèves afin qu'ils puissent s'en servir dans leur vie future.

Depuis une vingtaine d'années, l'Europe, à travers deux institutions supranationales, la Commission européenne et le Conseil de l'Europe, ont fait preuve d'un volontarisme exceptionnel en faveur de l'éducation bi-/plurilingue et de la diversité linguistique.

Dans le cadre du Conseil de l'Europe, la Division des Politiques linguistiques, qui siège à Strasbourg, a produit de nombreux documents en faveur du plurilinguisme: le *CECRL* (Cadre européen commun de référence pour les langues) en 2001, le *Portfolio européen des langues pour jeunes et adultes* créé entre 1998 et 2001, le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques*

¹ Observatoire européen du plurilinguisme, *Charte européenne du plurilinguisme : assises européennes du plurilinguisme – 2005-2008*. Disponible sur le site : <http://plurilinguisme.europe-avenir.com/>

éducatives en Europe (2003), la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires* (1993). L'action de la Division est secondée par celle du CELV ou [Centre Européen pour les Langues Vivantes](#) (1994), basé à Graz en Autriche, qui s'attache à la mise en œuvre des politiques linguistiques et à la promotion des approches innovantes dans le domaine de l'éducation aux langues.

De son côté, depuis le début des années 90, la Commission européenne, qui est basée à Bruxelles, a décidé de développer certaines formes de l'éducation bi-/plurilingue et plusieurs initiatives ont été prises sur le terrain pour promouvoir l'approche EMILE/CLIL. L'objectif de l'Union européenne est d'aider et de compléter l'action des Etats membres, notamment par rapport à la mise en place d'une éducation et d'une formation professionnelle de qualité, en soutenant les échanges et la coopération. La Commission Européenne, à travers le *Livre Blanc "Enseigner et apprendre: vers la société cognitive"* (1995), s'est fixé comme objectifs de politique linguistique de promouvoir les capacités trilingues (le principe du 1+2 : langue maternelle + deux langues étrangères) pour le plus grand nombre de personnes, de mettre sur l'enseignement précoce d'une L2 et d'encourager l'enseignement de disciplines non linguistiques dans une langue étrangère. *L'Enseignement de Matières par l'Intégration d'une Langue Étrangère* (désormais EMILE) occupe donc une place privilégiée dans la politique linguistique européenne. En 2003, le plan d'action *Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique*², publié par la Commission Européenne, affirme que l'EMILE « a une contribution majeure à apporter à la réalisation des objectifs de l'Union européenne en termes d'apprentissage des langues ». A la suite de ce plan d'action, la Commission européenne a commandité le rapport Eurydice de 2006 qui présente un état des lieux détaillé de l'enseignement EMILE en Europe.

Depuis une dizaine d'années, plusieurs actions soutenues par la Commission européenne ont été mises en œuvre afin de promouvoir l'EMILE :

- De nombreux programmes européens dans le domaine de l'éducation et la formation jouent le rôle de catalyseur dans le développement de l'EMILE. Le programme Socrates propose le financement de plusieurs projets transnationaux pour diffuser l'EMILE dans les écoles et encourager les échanges entre les enseignants. Le programme Comenius dispense des aides financières pour les enseignants qui souhaitent enseigner dans une langue étrangère. Les bourses de mobilité Leonardo permettent à des élèves de faire un stage à l'étranger d'une durée comprise entre 2 et 39 semaines pour améliorer leur connaissance d'une langue étrangère, et pour acquérir une qualification ou des compétences professionnelles grâce à un stage dans une entreprise. Enfin, dans le cadre du programme Erasmus, également, des financements peuvent être accordés pour des activités pluridisciplinaires et l'enseignement de certaines disciplines dans des langues étrangères.
- Plusieurs réseaux européens ont été créés pour promouvoir l'approche EMILE. Depuis 1996, EuroCLIC (The European Network for Content and Language Integrated Classrooms), est un réseau européen interactif cofinancé par la commission européenne dont le but de réunir le plus possible d'enseignants, de chercheurs, de formateurs, de décideurs dans le domaine de l'EMILE, et de favoriser le développement des échanges d'informations, d'expériences et de matériel pédagogique entre les différents acteurs concernés. Egalement cofinancé par la Commission européenne, CCN (CLIL Cascade Network) est un lieu d'échanges et d'informations destiné aux enseignants et aux chercheurs sur toutes les activités qui concernent l'enseignement EMILE/CLIL en Europe.
- Plusieurs projets comme CLILCom, CLILAxis et CLILMatrix apparaissent dans le Plan d'action *Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique* de 2004-2006. Parmi ces projets, il est intéressant de présenter plus particulièrement la matrice EMILE. Une équipe d'experts internationaux coordonnée par D. Marsh dans le cadre du deuxième programme à moyen terme du CELV (2004-2007) a mis au point cet instrument de sensibilisation et de formation pour les enseignants souhaitant

² « Promouvoir l'Apprentissage des Langues et la Diversité Linguistique: un plan d'action 2004-2006 ». Communication de la Commission au Conseil, au Parlement Européen, au Comité économique et social et au Comité des régions du 24/07/2003(COM (2003) 449 final).

examiner les compétences et connaissances nécessaires pour un EMILE de qualité et découvrir dans quelle mesure ils sont prêts à enseigner l'EMILE.

- Le [Programme éducation et formation tout au long de la vie](#) de l'Union européenne appuie des conférences internationales dont le but est de réunir les chercheurs, les formateurs et les enseignants en relation avec l'EMILE. On peut citer en particulier le colloque de Tallinn de 2008, intitulé « CLIL Fusion Multilingual Mindsets in a Multicultural World: Building quality learning communities » et le colloque d'Eichstätt «CLIL 2010, In Pursuit of Excellence : Uncovering CLIL Quality by CLIL Practitioners, Evidencing CLIL Quality by CLIL Researchers » de 2010.
- Le journal électronique ICRJ (International CLIL Research Journal), également soutenu par le [Programme éducation et formation tout au long de la vie](#) de l'Union européenne, publie deux fois par an des articles sur la recherche et la pratique de l'enseignement EMILE au niveau international (www.icrj.eu).
- Enfin, attribué depuis 1998, le Label européen des langues a pour but de récompenser les projets innovants permettant d'améliorer la qualité de l'enseignement des langues, de motiver les étudiants.

2. Terminologie et définition de l'EMILE

Selon Garcia & Baetens Beardsmore (2009: 208), il existe au moins 33 dénominations différentes pour désigner une approche éducative bi-/plurilingue où la langue étrangère est utilisée comme outil pour apprendre une discipline scolaire et où la langue et la discipline jouent simultanément un rôle complémentaire sans que l'une ait l'ascendant sur l'autre. Parmi ces différentes terminologies, qui recouvrent des réalités très différentes en fonction des pays et des systèmes éducatifs, on peut citer les suivants : *Aprendizaje Integrado de Conocimientos Curriculares y Lengua Extranjera* (AICLE) pour l'Espagne, *Språk-och innehållintegrerad inläring och undervisning* (SPRINT) pour la Suède, *Bilingualer Sachfachunterricht* ou bien *Integriertes Fremdsprachen und Sachfachlernen* pour l'Allemagne, *Apprendimento Linguistico Integrato* (ALI) pour l'Italie, ... Pour le seul espace anglophone, on trouve une multiplicité de dénominations, de *Dual Focused Instruction*, de *Teaching Content through a Foreign Language*, de *Content Based Language Teaching*, en passant par *Bilingual Content Teaching*, ce qui démontre combien cette forme d'enseignement/apprentissage bi-/plurilingue est sujette à des appellations différentes.

Toutefois, afin de clarifier la situation de ce type d'approche éducative, la Commission européenne a décidé dans les années 90 d'encourager l'utilisation de deux dénominations génériques en Europe : *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) pour les anglophones, et Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère (EMILE) pour les francophones. Certains chercheurs (Marsh, Maljers & Hartiala, 2001) font remonter la date de naissance de l'acronyme CLIL à 1994 alors que d'autres comme Baetens Beardsmore (2002 : 20-26) mentionnent l'année 1996. Selon ce dernier, cette année-là, l'acronyme CLIL a été discuté lors d'un forum ouvert intitulé « Forum for Mainstream Bilingual Education » par les membres d'EuroCLIL Network, soutenus par la Commission européenne et adopté par un groupe de spécialistes et de praticiens. Cette terminologie générique a été retenue car elle présentait l'avantage de regrouper en toute parité sous une même appellation l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère et d'une discipline non linguistique. De plus, la nécessité de trouver un terme générique utilisé en Europe est justifiée par Garcia & Baetens Beardsmore (2009 : 208) qui précisent que l'expression « éducation bilingue » tend à être évitée sur le plan européen étant donné que dans certains pays il peut avoir des connotations négatives.

L'acronyme a ensuite été traduit en français par : Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère (EMILE) et les deux dénominations ont souvent été accolées à la fois en anglais et en français sous la forme de CLIL/EMILE ou vice-versa. Si l'on compare l'acronyme EMILE avec d'autres dénominations, on se rend compte que le terme « apprentissage » n'apparaît pas, remplacé par « enseignement ». En 2003, la Commission européenne utilisait encore l'acronyme AICL (apprentissage intégré d'un contenu et d'une langue) dans son plan d'action 2004-2005 mais le rapport Eurydice de 2006, commandité par cette même Commission, a largement contribué à diffuser le terme EMILE. Notons enfin que de manière fortuite l'acronyme EMILE renvoie dans la culture collective à l'ouvrage de Jean-Jacques Rousseau qui a eu une influence profonde sur la pédagogie moderne, en particulier par sa volonté de prendre en compte l'enfant dans sa spécificité et son développement.

En analysant les terminologies nationales associées à l'EMILE, on se rend compte de l'omniprésence du concept d'intégration dans la plupart de ces sigles alors que comme le dit Gajo (2009 : 18), le terme cache néanmoins « un processus davantage supposé que décrit » et « il peut arriver aussi que ce processus reste en marge de toute préoccupation, soit par nécessité politico-institutionnelle soit par ignorance didactico-scientifique. »

Dans les pays francophones, pour évoquer la discipline apprise dans une langue étrangère, on a souvent recours à l'appellation DNL (discipline non linguistique), même si cette dénomination a été remise en cause par Gajo (2009) qui lui préfère celle de DdNL (Discipline dite Non Linguistique), qui permet de relativiser une notion qui se définit par la négative.

Jugeant l'acronyme Ddnl plus propre à entretenir la confusion qu'à l'éclaircir, Schlemminger (2009 : 42) a proposé récemment le terme de DEL2 (Discipline enseignée en L2), qui présente l'avantage de se décliner en fonction de l'ordre des langues qui servent à apprendre des disciplines (DEL3 DEL4...).

Face à cette profusion de termes, il est utile de rappeler la définition donnée de cette approche éducative par le rapport Eurydice (2006). Derrière cette définition se cache une multitude de modèles adaptés aux contextes nationaux et locaux dont Baetens Beardsmore (2000 : 77-84) et Coste (2006 : 18-19) ont montré la diversité. Aussi devient-il nécessaire de s'entendre sur une définition précise de l'EMILE qui est clairement donnée dans l'introduction du rapport Eurydice (2006):

« (...) 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 ». (Eurydice, 2006 : 7).

L'EMILE désigne une situation d'apprentissage bi-/plurilingue dans laquelle une langue autre que la langue maternelle sert de vecteur à l'enseignement/apprentissage d'une discipline. Par conséquent, la langue n'est donc plus uniquement un objet d'apprentissage mais devient un outil permettant l'accès à des savoirs et savoir-faire disciplinaires. Il en résulte qu'« une pratique sans doute complexe, mais soutenue par une approche adéquate, [l'EMILE] ne débouche pas sur une complication de l'enseignement et de l'apprentissage » (Gajo, 2009 : 22). La complexité de cette approche exige donc une réflexion de fond sur le processus d'enseignement/apprentissage, notamment sur les objectifs à atteindre et le rôle des enseignants de langues et de disciplines non linguistiques.

3. Quelques éléments diachroniques sur l'EMILE et le bi/plurilinguisme

Alors qu'on a longtemps cru que le modèle unilingue était courant dans le monde, aujourd'hui, les chercheurs en bi-/plurilinguisme sont d'accord pour dire que le plurilinguisme constitue la norme et que le monolingue représente une forme d'exception. Depuis toujours, les hommes ont eu besoin de communiquer entre eux pour des motifs diplomatiques, économiques, militaires et culturels et ils ont appris les langues étrangères grâce à des contacts directs en milieu naturel avec l'étranger. Parallèlement, certains peuples de l'Antiquité ont choisi de mettre méthodiquement en place des enseignements à la fois de langue étrangère et de disciplines en langue étrangère. Mais ce n'est que grâce à l'invention de l'écriture (environ 3300 avant J.C) que nous pouvons recueillir des témoignages attestant que les premiers grands empires de l'humanité étaient bi/plurilingues et qu'ils édifiaient des écoles pour enseigner et apprendre les langues étrangères, en particulier à travers le biais de la traduction.

Les différentes situations de colonisations et de prosélytisme religieux ont engendré, sous des configurations différentes, des formes particulières d'enseignement bilingue. Selon Germain (1993 : 22-26), qui s'appuie sur des chercheurs comme Kramer et Bonnetterre, on peut attester de l'existence d'un enseignement bilingue de type immersif à partir de l'an 3000 avant notre ère. Les Akkadiens, qui ont conquis Sumer, se mettent à apprendre la langue des Sumériens, qui représente un instrument de promotion sociale, donnant accès à la culture et à la religion de l'époque. L'apprentissage du sumérien porte essentiellement sur la langue écrite, en particulier à travers la mémorisation du lexique (mots et expressions) sous forme de listes bilingues en deux colonnes (en sumérien et en akkadien). Les Akkadiens apprennent ainsi le sumérien en tant que discipline à part entière mais cette langue sert également de langue véhiculaire pour apprendre des disciplines comme la botanique, la géographie, les mathématiques, la minéralogie, la théologie, la zoologie. En même temps, à cette époque, l'akkadien acquiert le statut de langue diplomatique internationale auprès des Egyptiens (Lüdi, 1995: 554).

Comme les Akkadiens ou les Egyptiens, les conquérants ont souvent appris la langue des pays vaincus, et les Romains ne font pas exception dans la mesure où ils vont apprendre le grec comme langue seconde, car elle représentait une langue prestigieuse contrairement aux langues « barbares » comme le germanique ou le celtique. Le bilinguisme, pratiqué depuis l'enfance à la maison puis à l'école (Germain, 1993: 45-46), était perçu comme une source d'enrichissement. Au cycle secondaire, l'objectif était d'apprendre la langue des grands écrivains classiques et non plus une langue d'usage quotidien. Dans l'enseignement supérieur, plusieurs disciplines comme la philosophie et la médecine ne pouvaient s'apprendre qu'en grec et la rhétorique était enseignée en deux langues, en grec et en latin.

Un peu plus tard, au Moyen-âge, le latin a été la seule langue à être systématiquement enseignée dans les monastères et les autres institutions scolaires. Cette langue était celle du droit, de la philosophie et de la théologie. Les marchands vont créer à partir du XIIème siècle (Germain, 1993 : 54) leurs propres écoles laïques pour éduquer les futurs marchands en langues dites vulgaires comme le français, l'italien, l'espagnol... Parallèlement, beaucoup de gens, qui n'avaient pas les moyens d'aller à l'école, apprenaient les langues en milieu naturel, en les employant avec des locuteurs natifs, fréquemment pour des raisons professionnelles ou commerciales. Ils devenaient ainsi bilingues voire plurilingues.

Depuis très longtemps, des formes différentes d'éducation bilingue s'adressant souvent aux élites locales se sont développées à travers les préceptorats mis en place par les cours royales, la noblesse ou la bourgeoisie. Aux 18e et 19e siècles, certains enfants des familles nobles et de la riche bourgeoisie ont pu apprendre des disciplines en langue étrangère grâce à des gouvernantes. Ces enfants acquéraient de la sorte une langue étrangère en l'utilisant comme langue de travail.

Si le bilinguisme existe depuis très longtemps, ce type d'enseignement s'est développé et démocratisé à une plus grande échelle assez récemment dans l'histoire de l'Europe. Comme le rappelle le rapport Eurydice (2006 :14), sur le plan historique, l'enseignement EMILE apparaît dans les systèmes éducatifs nationaux au XIXème siècle dans les pays qui comportent plusieurs langues officielles, comme le Luxembourg ou bien Malte. Au Luxembourg, l'éducation bilingue a été mise en place dès 1843 et le trilinguisme a été adopté en 1913 (Garcia, 2009 :208). Il naît bien plus tardivement vers 1950 dans les pays qui comptent une ou plusieurs langue(s) régionale(s) et/ou minoritaires (comme l'Allemagne, la Hongrie, les Pays-bas, la Pologne, la Slovaquie, la Slovénie, le Royaume-Uni (Pays de Galles)).

L'enseignement EMILE en langues étrangères a été introduit postérieurement dans les systèmes scolaires nationaux et à des dates très différentes en fonction des pays. On peut noter que ce type d'enseignement a été expérimenté dès les années 1950/60 en Pologne et en Estonie et qu'il s'est largement développé par la suite. En Bulgarie, une vingtaine de lycées bilingues ont été créés dans les années 1960 pour enseigner la biologie, la chimie, la physique et la géographie en français, en allemand ou bien en anglais, en fonction des établissements scolaires.

En Allemagne, les premières filières franco-allemandes apparaissent en 1969, à Düren, Rhénanie-Du-Nord-Westphalie, avec la volonté politique de mettre en place un enseignement bilingue en histoire et géographie. Aujourd'hui, il existe une soixantaine de ces établissements bilingues, comptant environ 10 000 élèves (Duverger, 2009 : 21).

Dans la Communauté germanophone de Belgique, l'enseignement EMILE existe depuis les années 1930 mais il apparaît seulement depuis la fin des années 1980 en Wallonie. Enfin, nous y reviendrons plus en détail par la suite, mentionnons la création de la première Ecole européenne en 1953 à Luxembourg.

En France, les sections européennes ou de langues orientales (SELO) ont été créées en 1992³. En 2009/2010, elles scolarisent 252 363 élèves répartis sur 4201 établissements. L'anglais, l'allemand, l'espagnol et l'italien rassemblent près de 99% des élèves de SELO. Les sections les plus nombreuses sont en anglais (2787 sections soit 52,5% de l'ensemble) : elles comptent 168 221 élèves, soit 66,7% des effectifs pour l'année 2009-10. Il faut mentionner également les sections internationales, mises en place en 1981, et qui accueillent les élèves étrangers ; elles regroupent environ 10 000 élèves et concernent treize langues : allemand, américain, anglais, arabe, danois, espagnol, italien, japonais, néerlandais, norvégien, polonais, portugais, suédois (Duverger, 2009 :18).

Ailleurs dans le monde, l'enseignement Emile repose parfois également sur une longue tradition. Pour s'en convaincre il suffit de penser aux écoles bilingues francophones de Turquie, du Liban ou d'Égypte, dont la création remonte au XIXème siècle.

4. L'Emile aujourd'hui

Aujourd'hui, on peut considérer que même si l'enseignement de type EMILE n'est pas répandu de manière massive en Europe, il est dispensé dans les écoles de la grande majorité des pays européens, aux niveaux primaire et secondaire général. Dans l'Union européenne, l'anglais, le français et l'allemand sont les langues étrangères les plus communes dans les différents pays qui proposent un enseignement EMILE dans une ou plusieurs langues étrangères (rapport Eurydice, 2006 :18). En Europe, l'anglais est sans aucun doute la langue la plus répandue dans le cadre de l'EMILE. Le rapport Eurydice de 2005 sur l'enseignement des langues en Europe précise d'ailleurs que le pourcentage d'élèves qui l'apprennent augmente que ce soit au niveau primaire ou secondaire. Il faut noter l'obligation d'apprendre l'anglais dans treize pays européens pour tous les élèves au cours de leur scolarité obligatoire. Le français et l'allemand se partagent généralement la place de la deuxième langue la plus apprise.

L'EMILE concerne en général une minorité d'élèves et se limite généralement à quelques établissements. Il faut toutefois noter la particularité de la situation de Malte et de Luxembourg car ce sont les seuls pays européens où un enseignement de type EMILE est diffusé sur l'ensemble des établissements scolaires. Sur le plan européen, l'enseignement EMILE concerne, en fonction des différents pays, entre 3% et moins de 30% des élèves aux cycles primaire et/ou secondaire (cf. les descriptions nationales sur le site <http://www.eurydice.org>).

Depuis les années 1990, il faut souligner un fort développement de ce type d'enseignement dans de nombreux pays d'Europe en particulier l'Espagne, l'Italie, le Portugal et la Finlande. Seuls quelques pays comme l'Islande, le Danemark, la Grèce, Chypre n'offrent pas d'enseignement EMILE sur leur territoire et cela s'explique pour des motifs historiques et/ou d'isolement géographique (rapport Eurydice, 2006 :13).

³ Source : <http://www.emilangues.education.fr/references/chiffres-cles-des-selo/2009>

Au Royaume-Uni (pays de Galles, Irlande du Nord et Écosse), en Norvège et en Slovénie l'enseignement de type EMILE n'est proposé généralement que pour les langues régionales et/ou minoritaires. En Allemagne, en Bulgarie, en Communauté française de Belgique, en Irlande, en Finlande, au Portugal, en République tchèque, au Royaume-Uni (Angleterre), et en Slovaquie, l'enseignement de type EMILE concerne des langues non autochtones.

Enfin, ce qui est plus inhabituel, quatre pays (Autriche, Espagne, Lettonie, et Pays-Bas) offrent un enseignement trilingue de type EMILE, qui associe la langue nationale, une langue non autochtone et une langue régionale ou minoritaire. La Belgique (Communautés française et germanophone), l'Irlande, le Luxembourg, Malte et la Finlande sont également des cas particuliers dans la mesure où deux langues d'État sont impliquées dans ce type d'enseignement.

Le choix des disciplines scolaires dans le cadre de l'EMILE apparaît comme très variable en fonction des établissements et des régions dans la plupart des pays européens. Au secondaire, l'EMILE concerne les disciplines issues des sciences sociales (l'histoire, la géographie, et l'économie), les matières scientifiques (les mathématiques, la biologie, la physique, la chimie et la technologie), les matières artistiques (la musique, les arts plastiques et visuels) et le sport.

En Europe, l'histoire et la géographie sont généralement les deux disciplines les plus enseignées dans le cadre de l'EMILE, tout au moins pour des pays comme l'Allemagne, la France ou bien l'Italie. On peut également conclure en disant que la tendance en Europe est à la diversification des disciplines enseignées en langues étrangères et à cet égard le cas de l'Espagne est assez emblématique puisqu'elle propose un éventail très large de disciplines en langue étrangère.

5. La recherche sur l'EMILE

La recherche sur les bénéfices engendrés par le bilinguisme, en particulier sur les processus cognitifs et la structuration de la pensée, a beaucoup évolué. Colin Baker (2006 : 143-144) souligne que du début du XIX^{ème} siècle aux années 60, la représentation parmi les chercheurs était que le bilinguisme avait des effets négatifs sur la pensée. Les premières recherches sur le bilinguisme qui datent des années 20 montraient que les élèves monolingues étaient supérieurs aux élèves bilingues dans les tests d'intelligence. Deux représentations erronées étaient alors communément admises : on pensait tout d'abord que plus une personne apprenait et utilisait une L2, moins de capacités cette personne avait en L1 et enfin que l'aptitude à parler deux langues pouvait entraîner un déficit sur le plan de la pensée.

La première recherche à avoir prouvé que le bilinguisme n'avait pas d'effets négatifs ou neutres est celle de Peal et Lambert (1962 ; cité dans Colin Baker, 2006, 148). Leur article, qui portait sur l'enseignement du français au Canada, développait l'idée que le bilinguisme engendrait même des bénéfices par rapport au monolinguisme. Depuis de nombreuses recherches ont contribué à mettre à jour les différents avantages, qu'ils soient cognitifs ou sociaux, que présente le développement du bilinguisme (Baker, 2006 ; Garcia & Baetens Beardsmore, 2009), surtout sur le plan cognitif (Cavalli, 2005) : « flexibilité cognitive, habileté verbale et non-verbale, originalité et créativité verbale, et formation des concepts. »

Plus récemment, depuis une vingtaine d'années, la recherche, qui s'intéresse toujours à l'acquisition de la L2, s'est également interrogé plus spécifiquement sur la plus-value générée par l'intégration de la langue étrangère et de la discipline non linguistique. Les chercheurs Davison & Williams (2001) ont mis en avant les bénéfices engendrés par l'EMILE :

- apprendre une langue étrangère via l'EMILE se fait plus rapidement et plus efficacement grâce à l'intégration de la langue et de la discipline non linguistique ;
- l'EMILE apporte des compétences langagières dans la communication utilisée pour réfléchir et penser dans les disciplines scolaires, et pas seulement dans les interactions sociales plus quotidiennes.

Dans leur recherche qui porte sur l'enseignement/apprentissage des mathématiques en français L2 au Val d'Aoste en Italie, Gajo & Serra (2002) ont enquêté sur la manière dont les mathématiques sont enseignées et comparent les performances des élèves bilingues avec des élèves monolingues. Il ressort de leur étude que les élèves des deux groupes montrent des aptitudes différentes : les élèves monolingues développent de meilleures compétences dans l'acquisition et la mémorisation des connaissances alors que les élèves bilingues développent davantage des compétences liées aux savoir-faire et sont plus en mesure de transférer et d'appliquer des connaissances à de nouvelles situations d'apprentissage.

De leur côté, Marsh, Marsland et Stenberg (2001 : 13-14) affirment que l'EMILE, même si cela ne représente que 10 % d'un cursus, comporte des avantages non seulement en termes linguistiques et disciplinaires mais également des bénéfices plus personnels comme la motivation et la confiance en soi.

Comme on peut le constater, la recherche sur l'EMILE et l'acquisition de la L2 se développe de plus en plus et s'internationalise, surtout via l'anglais. Récemment a été créé l'International CLIL Research Journal : il s'agit d'un journal électronique publié en anglais, qui regroupe des publications de chercheurs de nationalités différentes, spécialisés dans le domaine de l'EMILE.

Conclusion

Alors qu'avant, L'EMILE était réservé à une élite, il tend maintenant à se démocratiser dans l'enseignement scolaire européen. Cette approche éducative se diversifie de plus en plus en donnant la possibilité aux élèves de suivre un cursus incluant des disciplines auparavant enseignées en L1. Afin que chaque citoyen européen puisse être en mesure de répondre à l'objectif fixé dans le *Livre blanc* de la Commission européenne (une langue maternelle + deux langues étrangères), l'offre des langues doit être diversifiée au sein de chaque pays et ne pas se cantonner à la langue anglaise. Il est aussi primordial de continuer à promouvoir et développer la politique linguistique européenne en faveur du bi-/plurilinguisme et de l'EMILE afin que chaque citoyen européen soit en mesure d'échanger avec ses voisins européens et qu'il ait pleinement le sentiment d'appartenir à l'Europe. Le renforcement de l'identité européenne à travers les langues peut permettre de consolider la construction européenne sur le plan politique et culturel.

Bibliographie:

BAKER, C., (2006). *Foundations of Bilingual Education And Bilingualism*, Clevedon, Multilingual Matters.

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 : 18-19.

DAVISON, C., & WILLIAMS, A., (2001). « Integrating language and content: unresolved Issues ». In: Bernard Mohan, Constant Leung and Chris Davison (eds.). *English as a second language in the mainstream. Teaching, learning and identity. (Applied Linguistics and Language Study)* Harlow etc.: Longman: 51-70.

DUVERGER, J., (2009). *L'enseignement en classe bilingue*, Paris, Hachette.

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., & SERRA, C., (2002). « Bilingual teaching: Connecting Language and Concepts in Mathematics ». In D. So & G. Jones (eds). *Education and society in Plurilingual Contexts*. VUB Brussels University Press, Brussels, P75-95.

GAJO, L., (2009). « De la DNL à la DdNL : principes de classe et formation des enseignants », *Langues modernes*, 3 : 15-23.

GARCIA, O., & BAETENS BEARDSMORE, H., (1993). *Bilingual Education in the 21st Century, A Global Perspective*, Wiley-Blackwell.

GERMAIN, C., (1993). *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Cle international, Paris.

LUDI, G., (1995). « Eléments pour une histoire du plurilinguisme. Polyglossie et pratiques plurilingues chez les Romains », in *Estudis de lingüística i filologia oferts a Antoni M. Badia i Margarit*, P553-564.

MARSH, D., Marsland, B., & Stenberg, K., (2001). *Integrating Competencies for Working Life*. Jyväskylä, Finlande : Unicom, University of Jyväskylä.

SCHLEMMINGER, G., (2009). « Le modèle rhénan de formation et d'enseignement d'une DEL2 », *Langues modernes*, n° 4 : 42-50.