

L'EMILE/CLIL à l'Université: le doute est-il encore permis ?

Fionn Bennett

► **To cite this version:**

Fionn Bennett. L'EMILE/CLIL à l'Université: le doute est-il encore permis?. Bennett, Fionn; Meulleman, Machteld. Regards croisés sur EMILE/CLIL et l'Intercompréhension intégrée, Reims: Épure, Éditions et presses universitaires de Reims, pp.11-30, 2017, Intercompréhension européenne (ICE), 978-2-37496-034-0. hal-02640918

HAL Id: hal-02640918

<https://hal.univ-reims.fr/hal-02640918>

Submitted on 28 May 2020

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.



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 « *l'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 »¹. 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

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 plastique² – 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.

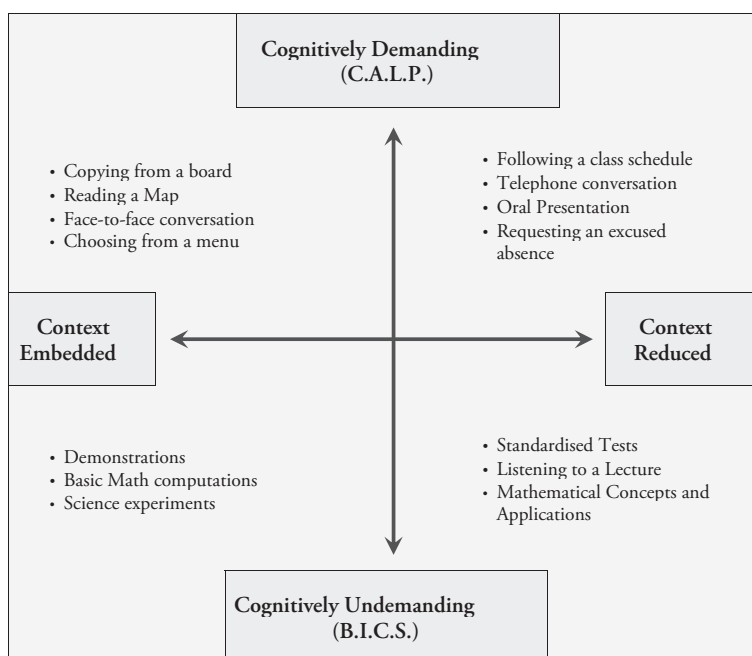
Que devrait être une didactique des langues étrangères universitaire ?

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'EEES³. 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 rappeler⁴. 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.

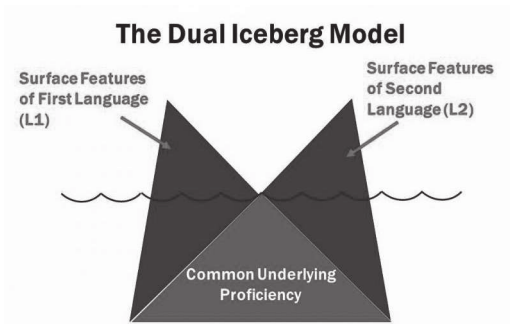
Pour comprendre le bien-fondé de cette revendication quelque peu surprenante, je fais appel aux études – tant théoriques qu'empiriques – traitant de deux hypothèses établies, encore une fois, par Cummins et que l'on identifie habituellement comme « l'hypothèse du double seuil de compétence bilingue » 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 graphique⁵.

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 »⁶



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 unanimes⁷, 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 matière⁸.

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 »⁹. 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-littérature dans BIALYSTOK, LUK & KWAN 2005: 51*sq.*

9. Même si l'on ne saurait point approuver leurs critiques ouvertement idéologiques sur ce qui compte comme semilinguisme, MACSWAN 2000 & HINNENKAMP 2005 : 57*sq.* 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 disconvient. 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 cible¹⁰. 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>