

# L'enseignement d'une matière par intégration d'une langue étrangère (EMILE) dans les contextes européens

SAULI TAKALA,

CENTRE D'ÉTUDE DES LANGUES APPLIQUÉES,  
UNIVERSITÉ DE JYVÄSKYLÄ – FINLANDE

Pour atteindre le bi/plurilinguisme, il n'existe ni méthodologie, ni contexte institutionnel unique. Pour des raisons socio-historiques, certains pays ont adopté l'enseignement d'une matière par intégration d'une langue étrangère (EMILE, ou, en anglais CLIL, *content and language integrated learning*), que l'on retrouve actuellement dans plus de 1 800 écoles, collèges et lycées en Europe.

Cette approche relève d'une culture didactique différente de celle qui circule en milieu francophone (voir par exemple les conceptions du plurilinguisme développées par Coste, Moore et Zarate, 1997). Les différences pourraient être les suivantes :

- EMILE fait appel de façon explicite et systématique aux travaux de Krashen et de Cummins (voir ci-dessous), qui tendent à opposer deux grands types de discours, le répertoire académique et la conversation ; les concepts qui sous-tendent l'approche francophone, davantage issus de la sociolinguistique, s'intéressent en priorité aux identités des apprenants, et donc à des répertoires de variétés, de genres, de textes et de rôles plus larges et plus variés ;
- les aspects culturels du plurilinguisme suivant l'approche EMILE ne sont pas abordés en eux-mêmes, car ils sont portés de manière interne par la matière enseignée, source de culture.

Derrière ces différences, les points communs restent cependant très importants, qui reposent sur l'approche communicative, cognitive et constructiviste.

Aujourd'hui, on a mené à bien un grand nombre de recherches sur les aspects variés de l'immersion et d'EMILE dans plusieurs contextes.

Ainsi, on a pu établir quelques généralisations<sup>1</sup>, au moins sous forme de tendances et de probabilités. Dans cet article, je discuterai de quelques termes-clés, décrirai les types principaux de programmes concernant l'immersion/bilingue/ou CLIL, résumerai les principales découvertes et discuterai de certains aspects du CLIL en Finlande.

## **L**es différents types d'apprentissage et d'enseignement par immersion/bilingue/ou contenu et langue intégrés (CLIL)

Krashen, entre autres, soutient qu'il y a beaucoup de confusion au sujet de l'expression « immersion protégée dans l'anglais ». En fait, il semble qu'il y ait d'importants désaccords sur l'usage de ce terme et de termes qui en dépendent, sur les positions que certains revendiquent ou qu'on leur prête, sur l'interprétation du résultat des programmes pilotes et même sur les sujets de recherche. Cummins (1998c, 1999b) s'est fait l'avocat d'une évolution qui puisse « dépasser les discours polémiques », en prêtant plus d'attention aux sujets concernant la recherche, l'éthique et la quête d'un terrain d'entente dans le discours public, lors des débats sur l'éducation bilingue. Ce qui suit se base surtout sur les discussions de Krashen concernant la terminologie appropriée (Krashen, 1997) et sur les contributions récentes de Cummins à la discussion et au débat (Cummins 1998a,b,c, 1999a,b). Genesee (2002) a aussi discuté récemment des approches basées sur le contenu pour l'instruction d'une deuxième langue L2.

Krashen (1997) remarque que l'une des définitions de l'immersion est « la submersion » qui se résume à « nager ou couler » (sans rien faire), une approche qui n'est pas très souvent revendiquée. Le second sens du terme se réfère, selon Krashen, au programme utilisé au Canada pour apprendre le français en tant que seconde langue étrangère aux enfants qui parlent l'anglais. L'immersion de type canadien est une éducation bilingue. Elle satisfait aux trois critères qui définissent l'éducation bilingue par excellence selon Krashen : (1) un apport compréhensible dans la deuxième langue ; (2) un développement des capacités de lecture et d'écriture dans la première langue et (3) l'apprentissage de certaines matières spécifiques dans la première langue. En addition, comme la grande majorité des élèves suivant ces programmes appartiennent à la classe moyenne, ils lisent beaucoup en dehors de l'école. La majeure partie du programme est enseignée dans la première langue (en anglais) et le but recherché est le bilinguisme (le développement des deux langues).

Un troisième type consiste en une « immersion structurée », au cours de laquelle la première langue est utilisée de manière minimale,

1. Il est d'ores et déjà important de souligner ici que les programmes et le résultat des enquêtes dépendent de toute évidence du contexte. Les généralisations sont possibles mais demandent une grande prudence. Les découvertes effectuées au Canada à propos de l'éducation bilingue par immersion se réfèrent en général à un contexte où les étudiants qui parlent la langue majoritaire (les locuteurs d'anglais non désavantagés) étudient la langue de la minorité (le français) à l'aide de diverses approches. Les découvertes américaines ont tendance à se référer à des situations où les étudiants qui parlent la langue minoritaire sont aidés – ou poussés de force, aux dires de certains – à faire une transition pour rejoindre le système d'éducation général (utilisant l'anglais). En Finlande, la situation se rapproche davantage de celle qu'on trouve au Canada, à l'exception peut-être de celle des étudiants immigrés.

pour permettre l'enseignement direct de la grammaire et l'étude préalable du vocabulaire. Krashen considère que les résultats des recherches sur l'immersion structurée comme très peu probants : les enfants pratiquant l'immersion structurée à Ulvade, au Texas, n'atteignaient le 30<sup>e</sup> percentile du niveau de compréhension de lecture du test des degrés d'acquisition de la métropole à la fin du « grade 3 »<sup>2</sup>. Après avoir quitté le programme, cependant, ils tombaient au niveau des 15<sup>e</sup> et 16<sup>e</sup> percentiles dans les « grades 5 et 6 ». Un groupe témoin eut des résultats pires encore.

Un quatrième type consiste en un « enseignement protégé de certaines matières » qui, aux USA, a été inspiré par l'immersion de type canadien. Ce sont des classes, utilisées à la fois dans des situations d'enseignement de seconde langue et de langue étrangère, où les étudiants de niveau intermédiaire étudient certaines matières spécifiques dans la deuxième langue. Les étudiants dont c'est la langue maternelle et les débutants ne sont pas inclus dans ces classes, de manière à ce que l'apport linguistique reste compréhensible. Selon Krashen, les études montrent que les étudiants de ces classes protégées font au moins autant de progrès dans la deuxième langue que les étudiants qui suivent des cours réguliers de langue de niveau intermédiaire – et même généralement plus – tout en apprenant la matière enseignée. En outre, ils acquièrent mieux la « langue académique ».

Le programme de sortie graduelle utilise l'enseignement de matières protégées comme un intermédiaire entre les classes ayant lieu dans la langue maternelle et le courant d'éducation principal.

## **L**es termes clés utilisés dans le débat sur l'enseignement par immersion/bilingue/ou enseignement par intégration langue-contenu

L'« apport compréhensible » est l'un de termes-clés utilisé dans toutes les discussions sur l'acquisition du langage et dans tous les débats sur l'enseignement par l'immersion/bilingue/ou langue et contenu intégrés. Ce terme vient de toute évidence de la théorie générale fondatrice concernant l'acquisition du langage de Krashen. Bien que tous ceux qui étudient sa théorie n'accordent pas tous un rôle aussi décisif que Krashen à l'apport compréhensible, il n'y a pratiquement aucune voix qui réfute son importance dans l'acquisition et l'étude d'une langue. Cette hypothèse largement acceptée – et les preuves empiriques démontrant l'efficacité d'un apport compréhensible riche – est l'une des pierres angulaires de l'argument théorique en faveur de l'enseignement par immersion/bilingue/ou enseignement par intégration langue-contenu.

2. Les classes vont en montant de « grade un » à « grade neuf », au contraire des écoles françaises qui vont de la sixième à la terminale en nombre décroissant.

BICS/CALP (ces deux sigles décrivant respectivement les « capacités de communication interpersonnelle de base » et la « maîtrise des connaissances académiques ») ont été introduits pour la première fois par Jim Cummins en 1979 pour souligner que le langage utilisé lors des conversations et des interactions au niveau quotidien n'était pas le même que celui qui était requis dans le contexte scolaire. Jim Cummins voulait prévenir les éducateurs en leur montrant que de bonnes BICS ne suffisaient pas à garantir une bonne CALP. Cette distinction a aussi été introduite pour contrecarrer l'hypothèse très influente de John Oller selon laquelle il n'y aurait qu'une seule aptitude globale au langage (hypothèse d'un langage unitaire).

La dichotomie BICS/CALP a été soumise à de nombreuses critiques. Cummins (1998b, 199a) fait face à ces critiques et leur répond longuement. Il les prend une par une et répond, du moins selon cet auteur, de manière très lumineuse et très convaincante.

À présent, Cummins préfère utiliser les termes d'aptitude à manier la langue « de la conversation » et la langue « académique ».

En plus de cette dichotomie BICS/CALP, Cummins a introduit l'« hypothèse de l'interdépendance linguistique » définie comme suit : dans la mesure où l'instruction en Lx est efficace dans sa promotion de la maîtrise de Lx, le transfert de cette maîtrise à Ly aura lieu s'il y a suffisamment d'exposition adéquate à Ly (soit à l'école soit dans l'entourage) et s'il y a une motivation adéquate à apprendre Ly. Une notion apparentée est l'« aptitude commune sous-jacente » (CUP). Elle décrit la maîtrise cognitive/académique qui sous-tend les performances académiques dans les deux langues, et permet un transfert positif des connaissances académiques et conceptuelles d'une langue à l'autre. Ceci contredit l'hypothèse de « l'exposition maximale » à la langue majoritaire comme étant la condition *sine qua non* du succès académique. Pour une discussion intéressante et très détaillée des autres termes et concepts, voir particulièrement Cummins (1999a).

## **C**e que la recherche en linguistique appliquée anglophone dit du CLIL/Bilingue

Selon Cummins (1998c; voir aussi Wei 2000, Baker 2001 et Castro Feinberg 2002 pour une bonne introduction) la recherche donne des résultats clairs à propos de trois questions : (a) il y a une distinction très nette entre les aptitudes à tenir une conversation et à réussir académiquement dans une langue; (b) le bilinguisme a des effets positifs sur la conscience que les enfants ont du langage et sur leurs fonctions cognitives et (c) il y a un rapport étroit entre le développement académique des étudiants bilingues dans leur langue maternelle et celui obtenu

dans leur deuxième langue (L1 et L2) dans les situations où ils sont encouragés à développer les deux langues.

Cummins (1999b) résume les perspectives en recherche linguistique appliquée comme suit :

- il y a eu des programmes bilingues pour les étudiants de langue majoritaire et minoritaire qui ont été couronnés de succès dans de nombreux pays à travers le monde;
- l'éducation bilingue n'est pas en elle-même un garant automatique qui prémunisse contre l'échec scolaire; l'échec peut avoir de nombreuses causes et permettre l'enseignement d'une première langue (L1) ne transformera pas, en soi, l'expérience de l'étudiant dans le système éducatif; les programmes couronnés de succès requièrent une approche spécifique;
- les étudiants bilingues et bi-lettrés reçoivent des avantages linguistiques et même peut-être cognitifs pour nombre de tâches métalinguistiques et cognitives ;
- il y a un lien positif significatif entre le développement des aptitudes académiques en L1 et L2; ceci s'applique même à des langues très dissemblables; Cummins considère ces relations d'une langue à l'autre, comme une preuve de la CUP (l'aptitude commune sous-jacente) qui rend possible le transfert d'une connaissance académique et conceptuelle d'une langue à l'autre;
- la maîtrise de la langue permettant la conversation et la maîtrise de la langue permettant le succès académique sont distinctes et leur développement est différent; Cummins conclut en disant qu'il faut en général cinq ans aux étudiants d'une seconde langue pour rattraper académiquement leurs pairs de la langue majoritaire (généralement des locuteurs d'anglais); cependant, deux ans d'exposition intensive mènent très souvent à une parfaite maîtrise de la conversation dans la langue majoritaire (l'anglais);
- Cummins suggère que le meilleur milieu pour éduquer une minorité linguistique est une école où les deux langues sont utilisées et où maîtriser les deux est considéré comme une performance intellectuelle et culturelle significative ; Cummins croit que tous les spécialistes en linguistique appliquée, ou presque, soutiennent les programmes d'immersion et de développement bilingue dans les deux sens, et les préfèrent aux programmes de transition bilingues à sortie rapide.

Jay Greene (1998) a effectué une méta-analyse utile de l'efficacité de l'éducation bilingue (autrement dit, il a analysé les résultats de plusieurs études en Amérique). Il a montré que lorsqu'une partie de l'instruction – au moins – avait lieu dans la langue maternelle, les résultats enregistrés pour la langue majoritaire (l'anglais) étaient meilleurs. La méta-analyse donne une estimation des effets de taille en termes de déviation standard. Pour la lecture, le bénéfice était environ de 12 percentiles – en d'autres termes, l'élève d'un programme dispensé tout en anglais

serait de 12 percentiles en dessous de l'élève d'un programme bilingue. Par exemple, un élève dont le percentile serait de 35% (65% des élèves seraient meilleurs que lui, et 35% plus faibles) aurait une valeur en percentile de 47; le bénéfice était statistiquement prouvé comme fiable (et non l'effet du seul hasard), et l'effet de taille était considéré comme modéré.

## **U**n programme type conseillé par Krashen

Krashen (1999) a proposé un programme réalisable d'éducation bilingue à la table ronde de l'université de Georgetown sur la langue et la linguistique.

Krashen a donné quatre bonnes raisons en faveur de l'éducation bilingue : (1) l'éducation bilingue est intelligente; (2) les recherches publiées prouvent l'efficacité de l'éducation bilingue; (3) il est regrettable de ne pas favoriser le développement des langues primaires ou héritées; (4) l'Amérique et son économie tirent de nombreux profits des locuteurs bilingues.

Krashen expose son argument de la manière rationnelle suivante : un enfant possédant une maîtrise limitée de l'anglais (LEP), mais connaissant la matière enseignée, comprendra davantage dans une classe même faite en anglais, qu'un enfant qui ne connaît pas la matière. Plus l'enfant connaît les maths, plus il comprend facilement un cours de mathématiques en anglais. Plus l'enfant comprend, plus il ou elle pourra acquérir l'anglais. De plus, les enfants qui développent un bon sens de l'écriture et de la lecture dans leur langue primaire trouvent beaucoup plus facile de développer la même capacité en anglais. Il est plus facile d'apprendre à lire dans une langue que l'on connaît déjà, et une fois qu'on sait lire, cette capacité se transfère naturellement à l'anglais. Ainsi, tout en s'assurant que les élèves ne prennent pas de retard dans les matières spécifiques, l'éducation bilingue contribue largement à leur développement au niveau de la langue et de leurs capacités à lire et écrire.

Krashen avance – probablement en se référant uniquement au contexte américain – que la meilleure solution pour les élèves maîtrisant mal l'anglais (LEP) consiste en l'acquisition d'une solide base académique dans la première langue, accompagnée de l'étude de l'anglais en deuxième langue (ESL) qui commence immédiatement, avec des matières spécifiques enseignées en anglais dès qu'elles deviennent compréhensibles pour l'enfant.

Krashen distingue deux buts à l'éducation bilingue, qui sont aussi obtenus par de bons programmes :

- le développement de l'anglais académique et les succès scolaires;
- le développement de la langue héritée.

Selon Krashen, la confusion au sujet du premier but est facile à comprendre : comment des enfants peuvent-ils intégrer l'anglais, leur seconde langue, tout en recevant leur instruction dans leur première langue ?

Selon Krashen, cela se produit pour deux raisons :

- d'abord, quand nous donnons à un enfant une bonne éducation dans sa première langue, nous lui donnons des connaissances, et ces connaissances rendront les apports en anglais (L2) plus faciles à comprendre ; un enfant qui comprend l'histoire, grâce à un enseignement solide de l'histoire dans sa première langue, aura de meilleures chances de comprendre l'histoire enseignée en anglais (L2) qu'un enfant qui n'aura pas ces connaissances de base ; et plus d'apports faciles à comprendre en anglais signifiera plus d'acquisition en anglais (L2) ;
- ensuite, Krashen affirme qu'il y a des preuves indubitables qui montrent que les capacités de lecture et d'écriture se transfèrent d'une langue à l'autre, par conséquent, développer ces capacités dans la première langue permet un raccourci vers ces capacités dans la deuxième, l'anglais (L2). Voici ses arguments : si nous apprenons à lire en comprenant les messages qui se trouvent sur une page, il est plus facile d'apprendre à lire si nous comprenons la langue. Une fois que nous savons lire, nous savons lire, et cette capacité se transfère à d'autres langues.

Krashen cite des preuves, à partir de recherches qui démontrent que le processus de la lecture est le même dans des langues différentes, que le développement de ce processus est le même dans des langues différentes et que la corrélation entre le niveau de développement dans la première et dans la seconde langue est élevée, quand la durée de la résidence est contrôlée. Tout ce qui est au-dessus est vrai, affirme-t-il, même quand l'orthographe des deux langues est différente.

Selon Krashen, de bons programmes bilingues possèdent les trois caractéristiques suivantes :

- ils fournissent des connaissances de base à travers la première langue grâce à l'enseignement de matières spécifiques dans la première langue ; ceci doit être fait, jusqu'au niveau où l'enseignement de ces matières devient compréhensible en anglais ;
- ils encouragent la lecture et l'écriture dans la première langue ;
- ils fournissent des apports compréhensibles en anglais, grâce à l'étude de l'anglais en deuxième langue (ESL) et grâce à l'étude de matières spécifiques protégée ; dans les classes protégées, la matière spécifique est enseignée d'une manière compréhensible à des élèves de seconde langue de niveau intermédiaire (Krashen souligne que les classes protégées sont pour les niveaux intermédiaires, elles ne s'adressent pas aux débutants, aux élèves avancés ou aux élèves dont c'est la langue maternelle) ; il est très difficile d'enseigner une matière spécifique à des

élèves qui ne connaissent rien, ou très peu, de la langue ; les débutants devraient se trouver dans des classes régulières d'anglais comme deuxième langue (ESL), où ils seront assurés de rencontrer des apports compréhensibles ; inclure les étudiants avancés dans les classes protégées est problématique, car leur participation pourrait encourager le professeur à utiliser des apports qui deviendraient incompréhensibles aux autres ; il y a de nombreuses preuves qui démontrent l'efficacité de l'enseignement protégé de matières spécifiques pour les élèves de niveau intermédiaire, sachant bien lire et écrire.

Le modèle de sortie graduelle prôné par Krashen est l'une des manières de concevoir un programme bilingue utilisant ces caractéristiques (voir Tableau p. 62). Au début, les élèves qui ne parlent pas anglais reçoivent toute leur éducation concernant des matières spécifiques dans leur première langue. Au stade suivant, les élèves qui ont atteint des capacités en anglais limitées étudient les matières spécifiques qui sont les plus compréhensibles en anglais, à savoir les maths et les sciences, qui à ce niveau ne réclament pas trop d'abstraction dans l'usage de la langue.

Introduire l'enseignement protégé des matières spécifiques à ce stade permet de le garder compréhensible, assure Krashen. Les élèves de maths protégées, par exemple, ont eu au préalable des cours d'anglais seconde langue (ESL), qui leur ont donné une certaine compétence en anglais, et ils ont étudié les maths dans leur première langue, ce qui leur a donné une bonne maîtrise de cette matière. Ces deux facteurs se combinent pour rendre les maths protégées compréhensibles. Ceux qui sont obligés d'étudier des matières spécifiques d'emblée dans la deuxième langue ne bénéficient d'aucun de ces avantages. Le programme de sortie graduelle semble être celui qui garantit le plus rapidement possible l'introduction compréhensible de matières spécifiques en anglais.

Krashen affirme que, tout en faisant des maths protégées, l'enfant acquiert des connaissances générales supplémentaires et une meilleure capacité à la lecture et à l'écriture à travers la première langue dans les matières plus abstraites comme les sciences sociales et les disciplines littéraires. Ceci rendra l'enseignement en anglais plus compréhensible à un stade ultérieur.

Aux derniers niveaux, les maths et les sciences sont étudiées dans le courant dominant (tronc commun) et les autres matières, comme les sciences sociales, sont étudiées dans des classes protégées en anglais. Finalement, toutes les matières sont étudiées dans le courant dominant. De cette manière, pour Krashen, les classes protégées fonctionnent comme un pont entre l'enseignement dans la première langue et le tronc commun.

### Un exemple type de programme bilingue (Krashen, 1999)

	Tronc commun (courant dominant)	ESL/protégé	Première Langue
Débutant	Art, Musique, Gym	ESL	Toutes les matières centrales
Intermédiaire	Art, Musique, Gym	ESL, Maths Sciences	Sciences sociales Disciplines littéraires
Avancé	Art, Musique, Gym Maths, Sciences	ESL Sciences sociales	Disciplines littéraires
Tronc commun	Toutes les matières		Développement de la langue héritée

Une fois que le retour au tronc commun est complet, le développement de la pratique avancée de la première langue est proposé en option. Pour Krashen, l'avantage principal de ce genre de plan est qu'il évite les problèmes associés au fait de retirer les enfants trop tôt de l'enseignement de leur première langue (avant que l'anglais qu'ils rencontrent leur devienne compréhensible) et qu'il instruit dans la première langue là où c'est le plus nécessaire. Ce plan permet aussi aux enfants de bénéficier des avantages du développement avancé de leur première langue.

Dans le programme de sortie graduelle, la seconde langue n'est pas mise en attente. Elle est introduite dès qu'elle peut devenir compréhensible. Très tôt, les élèves de ces programmes fournissent un travail académique considérable en anglais, bien avant d'avoir atteint le niveau excessivement élevé requis pour un reclassement officiel. Ainsi, Krashen suggère que le modèle de sortie graduelle ne peut pas soulever la critique courante selon laquelle les programmes d'éducation bilingues retardent la rencontre avec l'anglais (c'est-à-dire la langue majoritaire) pendant des années. Même si les programmes éducatifs ne peuvent pas être purement et simplement importés d'un contexte à l'autre, les éducateurs d'autres pays auraient sans doute intérêt à étudier dans quelle mesure ce modèle pourrait être appliqué à l'enseignement destiné à des élèves immigrés, à l'immersion intensive et au CLIL de manière plus générale.

## I mmersion et CLIL en Finlande

C'est devenu un cliché en Finlande de dire que la Finlande a « un programme linguistique éreintant » à l'école. Il est vrai que les élèves des classes secondaires junior et senior doivent normalement étudier de deux à quatre secondes langues (L2) et que dans les collèges actuels deux secondes langues sont obligatoires. Cependant, le nombre total de cours réservés aux deuxièmes langues n'est pas élevé, par rapport à celui de la plupart des pays européens. Il faut aussi noter que, dans la

plupart des pays européens, les élèves étudient des langues appartenant à la famille indo-européenne et que parfois les langues sont très proches.

Tout le monde s'accorde à dire que l'étude des secondes langues en Finlande n'a pas mené à leur utilisation effective, du fait d'une approche basée avant tout sur la grammaire et la traduction. Ainsi, même si le niveau demandé était strict, au point d'obliger les élèves à redoubler en cas de médiocrité dans le maniement des secondes langues, les résultats ont été ressentis comme insatisfaisants. Ceci a mené deux ministres de l'Éducation dans les années 1970 et 1980 à suggérer que les secondes langues soient utilisées comme langue médium d'instruction. Leurs suggestions n'ont pas reçu la moindre attention et n'ont pas été soutenues activement par les professeurs de langue.

Cependant, la position dominante de l'anglais a mené à des politiques variées tentant de diversifier les langues offertes à l'étude, et leur apprentissage. L'un des groupes de travail devait présenter des idées pour accroître la diversité des langues étudiées en Finlande, et de plus, explorer la possibilité d'enseigner des matières spécifiques dans une langue étrangère. Ce groupe de travail trouva l'idée prometteuse et recommanda cette approche en 1989. On proposa d'introduire des écoles IB l'année suivante et de nombreuses écoles IB sont maintenant en opération. Le programme d'immersion en suédois a été initié par le professeur Christer Laurén à Vaasa et il a conduit à la formation intensive de professeurs, ainsi qu'à des recherches et des développements importants.

La législation de l'éducation dans les années 1990 a fait passer le système des écoles finlandaises d'un modèle hautement centralisé à un modèle hautement décentralisé. Une partie de ce changement concerne le droit accordé en 1991 aux collèges (L261/1991), aux écoles secondaires supérieures (L262/1991) et aux écoles spécialisées (L565/1990) de décider librement de l'utilisation d'une autre langue que la première langue (L1) chaque fois qu'elles le jugeaient nécessaire.

L'enseignement par CLIL s'est répandu rapidement dans les années 1990. Dans une étude effectuée au milieu des années 1990 sur le CLIL (pour un rapport complet, voir Takala, Marsh et Nikula, 1998), on s'est aperçu qu'au moins un tiers des institutions spécialisées pratiquait le CLIL sous une forme ou une autre, et qu'un grand nombre d'entre elles se montraient intéressées à l'idée de commencer le CLIL. Tout indique clairement que la proportion s'est encore accrue depuis. Une étude couvrant les collèges et les écoles secondaires supérieures en 1996 a montré que 5% des écoles offrant des classes élémentaires (du grade 1 à 6) pratiquaient le CLIL d'une manière ou d'une autre, 15% des écoles offrant des classes supérieures (du grade 7 à 9), et que le pourcentage correspondant pour les écoles secondaires supérieures était de 25. Dans la plupart des cas, la langue d'enseignement était l'anglais, et la

Le ministère de l'Éducation nationale est l'autorité qui décide de la manière de vérifier cette maîtrise.

Le ministère de l'Éducation nationale a décidé en conséquence que le professeur possédant cette maîtrise devait :

- avoir obtenu un certificat d'aptitude de niveau 7 aux examens nationaux (Acte 668/1994, décret 669/1994) soit un niveau 5 sur l'échelle des équivalences fixée par le Conseil de l'Europe ;
- avoir terminé ses études universitaires de langues avec une note de 55.

Ces critères déterminent un niveau de maîtrise très élevé. Il est requis à chaque fois que 4 heures par semaine ou 4 cursus par année scolaire soient enseignés dans la langue en question.

Le niveau de langue requis doit être vérifié dans un délai de 3 ans à compter de la date de publication du décret.

À la suite du bref exposé ci-dessus, il est évident que l'éducation bilingue, l'immersion et l'enseignement par contenu-et-langue-intégrés sont des sujets qui méritent un immense intérêt et une grande attention. Il est également clair que, mis en place avec soin, ils peuvent déboucher sur un bon apprentissage de la langue, de bonnes performances académiques et potentiellement sur d'autres bénéfiques cognitifs.

Comme on l'a dit précédemment, les programmes éducatifs ne peuvent pas être transférés, et les résultats des recherches sur l'éducation et la linguistique appliquée ne peuvent pas être généralisés sans une réflexion approfondie et même plus, sans prudence. Pourtant, chaque pays peut tirer parti des expériences et du résultat des recherches obtenus dans d'autres contextes. À présent, il existe un énorme corpus de recherches, mais malheureusement, il n'est pas disponible dans les langues les plus utilisées, à part sous la forme de brefs résumés. Il serait peut-être souhaitable de rassembler les articles concernant tous les pays où le CLIL a été mis en place et abondamment étudié. Nous pouvons tirer un enseignement même des débats apparus dans d'autres contextes. La discussion devrait être basée sur le résultat des recherches – et ce résultat devrait être cité avec impartialité et non pour confirmer des préjugés personnels. L'immersion et le CLIL sont sans conteste des approches très prometteuses permettant d'intégrer simultanément l'apprentissage du contenu et de la langue. Ils méritent d'être mis sincèrement à l'essai et d'être évalués grâce à des tests fiables.

En tant que linguistes appliqués, éducateurs et chercheurs, nous devrions faire de notre mieux pour développer un CLIL et une forme d'immersion qui bénéficieraient d'une préparation correcte, d'une formation de professeurs, d'une organisation et d'un système de soutien appropriés, ainsi que d'un travail de développement et de recherche. Les parents et les élèves sont en droit d'attendre des innovations en matière d'éducation qui bénéficient d'une planification et d'une gestion hautement professionnelles.

## Références bibliographiques

- BAKER, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. (2<sup>nd</sup> ed). Clevedon: Multilingual Matters.
- BERGSTRÖM, M. (2002). *Individuell andraspråksinläring hos språkbads elever med skrivsvårigheter*. Acta Wasaensia. Språkvetenskap Nr 23.
- BJÖRKLUND, S., BUSS, M., LAURÉN, C. & MÅRD, K. (1998). *Kielikylypy kielenopettajana*. In S. Takala & K. Sajavaara (Eds.) *Kielikoulutus Suomessa*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 171-185.
- CASTRO FEINBERG, R. (2001). *Bilingual education. A reference book*. Santa Barbara: ABC-CLIO.
- COSTE D., MOORE D., ZARATE G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- CUMMINS, J. & M. SWAIN (1986). *Bilingualism in education*. London: Longman.
- CUMMINS, J. (1998a). *Immersion education for the millennium: what we have learned from 30 years of research on second language immersion*. <http://www.oise.utoronto.ca/~jcummins/papers/japan/html>
- CUMMINS, J. (1998b). *BICS and CALP: Clarifying the distinction*. <http://www.oise.utoronto.ca/~jcummins/papers/calbics.html>
- CUMMINS, J. (1998c). *Beyond adversarial discourse: Searching for common ground in the education of bilingual students*. Presentation to the California State Board of Education, February 9, 1998, Sacramento, California. <http://www.oise.utoronto.ca/~jcummins/papers/adverse.html>
- CUMMINS, J. (1999a). *Putting language proficiency in its place: Responding to critiques of the conversational/academic language distinction*. <http://www.oise.utoronto.ca/~jcummins/papers/jessner.htm> (to appear in J. Genoz & U. Jessner (Eds) *English in Europe: The acquisition of a third language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CUMMINS, J. (1999b). *Research, ethics, and public discourse: The debate on bilingual education*. Presentation at the National Conference of the American Association of Higher Education, March 22, 1999, Washington, D.C. <http://ourworld.compuserve.com/homepages/JWCRAWFORD/cummins2.htm>
- GENESE, F. (2002). *Thinking about content-based approaches to L2 instruction*. In "Språk som formar vär(l)den. Festskrift till Christer Laurén på 60-årsdagen". Proceedings of the University of Vaasa. Research Papers Nr 241, 53-66.
- GREENE, J.P. (1998). *A meta-analysis of the effectiveness of bilingual education*. <http://la.utexas.edu/research/h/ppc/bilingual2.html>
- KRASHEN, S. (1997). *A researcher's view of Unz*, October 1997. <http://ourworld.compuserve.com/homepages/JWCRAWFORD/Krashen1.htm>
- KRASHEN, S. (1999). *Bilingual education: Arguments for and (bogus) arguments against*. <http://ourworld.compuserve.com/homepages/JWCRAWFORD/Krashen3.htm>
- TAKALA, S., MARSH, D. & NIKULA, T. (1998). *Vieraskielinen opetus Suomessa*. In S. Takala & K. Sajavaara (Eds.) *Kielikoulutus Suomessa*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 139-170.
- SÖDERGÅRD, M. (2002). *Interaktion i språkbadsdaghem. Lärarstrategier och barnens andraspråksproduktion*. Acta Wasaensia. Språkvetenskap 20.
- WEI, L. (2000). *The bilingual reader*. London: Routledge.