

Les Après-midi de LAIRDIL

n° 15

**EMILE: L'enseignement d'une matière
intégrée à une langue étrangère :
avantages, risques, défis**

LAIRDIL

2009

*LAIRDIL - IUT Université Toulouse III
115 B route de Narbonne - 31 077 Toulouse Cédex 4
Tél.: 05 62 25 80 43 - Fax: 05 62 25 80 46 - Courriel:
lairdil@lairdil.org – <http://www.lairdil.org>*

Laboratoire Inter-Universitaire de Recherche en Didactique des Langues

Créé en 1989, LAIRDIL est un laboratoire inter-universitaire de recherche de l'Université Toulouse III. Il a pour objet la recherche en didactique et pédagogie des langues. La diffusion des résultats de cette recherche est une priorité.

Chaque année, LAIRDIL organise un cycle de séminaires-conférences sur des sujets de pédagogie ou de didactique susceptibles d'intéresser les enseignant/es d'anglais, voire d'autres langues. La conférence constitue la première partie d'une brochure sur ce thème. Les membres du laboratoire et d'autres personnes ajoutent leurs réflexions propres sur le thème abordé.

La journée d'études sur EMILE, organisée par Gail Taillefer, a eu lieu le 18 juin 2007 à l'Université Toulouse III.

Numéros disponibles des *Après-midi de LAIRDIL*

- *The Problems of Oral Testing. What Did you Say?*
- *Autonomous Learning of Vocabulary Through Extensive Reading*
- *Film, TV and Videotapes in EFL*
- *Aspects of Fluency and Accuracy*
- *Maximizing the Value of Jigsaw Activities*
- *Ten Top Principles in the Design of Vocabulary Materials*
- *Spécial recherche*
- *Questions d'articles: l'article scientifique*
- *La culture*
- *La pratique didactique du multimédia*
- *L'interaction orale*
- *Stratégies d'apprentissage*
- *La communication interculturelle*
- *Le suivi des apprenant/es par les systèmes numériques*

Numéros disponibles des *Cahiers Pédagogiques de LAIRDIL*

- *Vocabulaire technique et apprentissage des langues de spécialité*
- *Apprentissage de l'anglais technique en autonomie guidée: Application au génie chimique*
- *Poèmes pour la classe de langues/Poems for the English class*
- *Jeux pour la classe d'anglais / Games for the English*
- *Nouvelles pour la classe d'anglais / Short stories for the English class*
- *Les homographes: un outil pour aborder la phonétique + Dictionnaire vocal LAIRDIL*
- *Les métiers de la forme: glossaire anglais-français*

Rédactrice en chef: **Gail Taillefer**

Lectures et relectures: **Isabelle Bonnassies, Nicole Décuré**

Responsable d'édition: **Nicole Décuré**

© avril 2009

Sommaire

Préface	5
<i>Gail Taillefer</i>	
Content and language integrated learning (CLIL) in higher education in Europe: an overview of practice and lines for investigation	9
<i>Ian Tudor</i>	
EMILE en France: quelle offre?	29
<i>Gail Taillefer</i>	
EMILE “à la canadienne”: le Régime d’immersion en français de l’Université d’Ottawa	41
<i>Gail Taillefer</i>	
Résumé des échanges: enseignants disciplinaires et enseignants de langues	55
<i>Gail Taillefer</i>	
EMILE “à la finlandaise”: English-Medium Master’s programmes at the University of Jyväskylä	63

Préface

Gail Taillefer

Professeure, Université Toulouse 1

Le 18 juin 2007, le Laboratoire Inter-universitaire de Recherche en Didactique des Langues (LAIRDIL) a organisé une journée d'étude consacrée à "EMILE". Ce "personnage" quelque peu mystérieux est en fait l'Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère. L'objectif de la rencontre était de cerner les avantages, risques et défis de cette approche pédagogique dans le contexte de l'enseignement supérieur en France.

Pourquoi avoir organisé cette journée d'étude à ce moment-là? Par intérêt personnel d'abord, puis en tant qu'objet de recherche, ayant coordonné pendant plusieurs années la mobilité des étudiants à l'Université Toulouse 1 – Sciences Sociales et préparé les étudiants en Sciences économiques, en Droit et en Gestion à suivre des études dans une langue qui n'était pas la leur. Les difficultés – et les réussites – sur le plan linguistique et par rapport aux différentes approches pédagogiques que rencontraient les Français partants et les étrangers arrivants à Toulouse ont attiré mon attention sur des questions qui, à la fin des années 1990, étaient peu évoquées en France: la vision institutionnelle et sa traduction pédagogique des spécificités linguistique, disciplinaire et culturelle de la mobilité étudiante (Taillefer 2005a, 2005b).

L'avènement, pendant cette même période, du processus de Bologne, créant l'Espace européen de l'enseignement supérieur, et la déclaration de la stratégie de Lisbonne, instaurant "l'économie de la connaissance" – concurrentielle¹ – ont renforcé la prise de conscience en France de ce qui se fait dans d'autres pays en matière d'éducation internationale. La réforme "LM" a traduit certaines exigences concernant les langues étrangères en décrétant, en 2002, un enseignement de langues vivantes étrangères au niveau licence qui soit "adapté", et au niveau master, qui permette aux étudiants d'acquérir l'aptitude à "maîtriser" au moins une langue vivante étrangère².

Mais à l'ère du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001) et de son corollaire, le Portfolio européen des langues, aucune directive ministérielle et peu d'initiatives locales semblaient répondre aux questions que soulève ce que veut dire, au juste, "un enseignement adapté" – à quel objectif? – et la "maîtrise" d'une langue étrangère – quelles compétences, à quels niveaux, dans quels contextes et quelles disciplines? acquises et certifiés de quelle(s) manière(s)? Nous avons exploré la question des besoins en compétences professionnelles (Taillefer, 2007) et beaucoup d'énergies ont été

¹ <http://europa.eu/scadplus/glossary/lisbon_strategy_fr.htm>.

² Respectivement, arrêté du 23 avril 2002 relatif aux études universitaires conduisant au grade de la Licence et arrêté du 25 avril 2002 relatif au diplôme national du Master.

déployées en France sur la question de la certification³; en même temps, on entendait de plus en plus parler de programmes enseignés en anglais (notamment par EduFrance⁴).

Au niveau de la recherche, EMILE a été évoqué pour la première fois à notre connaissance en France en 2003, au XXIV^{ème} colloque du Groupe d'étude et de recherche en anglais de spécialité (GERAS) au Havre, consacré au thème "Transfert(s)". Un des conférenciers en séance plénière, l'Allemand Dieter Wolff, à évoqué la nature double d'EMILE (Wolff, 2003). Peu de temps après, nous avons nous-même abordé la question lors de la journée d'étude *ASp* de l'EA 2025 à l'Université Paris 2 portant sur "Langue, discours et culture en anglais de l'économie, de la finance et de la gestion" (20 juin 2003, cf. Taillefer 2004). Le Troisième réseau thématique européen en langues (2003-2006) – "*Multilingualism in the knowledge-based society: The universities' contribution to professional integration, employability and lifelong learning*"⁵ — a ensuite abordé la question d'EMILE indirectement dans la perspective des spécialistes en langues, des spécialistes d'autres disciplines et des langues comme interface entre les différents secteurs de l'éducation. Mais ce projet a surtout donné l'impulsion au nouveau réseau européen LANQUA (*Language Network for Quality Assurance*, 2007-2010, du programme *Lifelong Learning Erasmus*⁶), dont un des sous-projets est consacré à EMILE (*Content and language integrated learning*, CLIL). Il en sera question plus loin, mais ce groupe rassemble 11 chercheurs de 11 pays différents dans le but de produire une "boîte à outils" de référence en matière d'EMILE, des études de cas et une série de recommandations pour une démarche qualité plurilingue.

Bref, vers 2006, alors que la pratique de cette approche pédagogique semblait augmenter en France, nous étions frappée par le peu de réflexion sur la question d'EMILE dans l'enseignement supérieur en France, aussi bien au niveau de la recherche qu'aux niveaux politique et pédagogique. Un pas positif nous a semblé être alors, au sein de LAIRDIL, la rencontre formelle jusqu'alors insolite d'enseignant/es de plusieurs disciplines et de langues différentes. Ciblant un échange au niveau local (toulousain), la réflexion était prévue pour s'ouvrir sur l'horizon européen, grâce à la collaboration surtout d'Ian Tudor de l'Université Libre de Bruxelles, militant européen de longue date.

La thématique de la journée d'étude se trouve ci-après; les deux conférences ont d'abord exploré l'offre d'EMILE en France (Taillefer), puis un

³ Voir, par exemple, les sites de l'Association des professeurs de langues des Instituts universitaires de technologie (<<http://www.apliut.com>>), du Certificat de compétence en langues de l'enseignement supérieur (<http://cles.u-strasbg.fr>), du Diplôme de compétence en langue (<http://www.d-c-l.net>).

⁴ Devenu, en 2006, CampusFrance, <<http://www.campusfrance.org>>.

⁵ <<http://www.celelc.org>>.

⁶ <<http://www.lanqua.eu/theme3.html>>.

<http://www.lanqua.eu/files/Year1Report_CLIL_ForUpload_WithoutAppendices_0.pdf>.

aperçu d'EMILE ailleurs en Europe (Tudor). Le résumé des échanges qui ont suivi entre enseignant/es disciplinaires et enseignant/es de langues reflète les réflexions évoquées à ce moment-là, au mois de juin 2007. Mais les travaux sur EMILE se sont poursuivis, et deux autres modèles – l'un canadien, l'autre finlandais – ont émergé depuis cette date comme exemples de pratiques efficaces; pour élargir le tour d'horizon, ils sont décrits en fin de volume. Nous espérons que ces rapprochements internationaux autour de la recherche en didactique des langues pourront jouer un rôle pour sensibiliser les acteurs impliqués dans l'entreprise d'EMILE en France. Les enjeux sont, comme nous le verrons, de taille.

Nous voudrions remercier le Conseil Scientifique de l'Université Paul-Sabatier, dont le soutien a rendu possible cette journée d'étude, ainsi que trois membres du LAIRDIL — Nicole Décuré, directrice, Claudine Peyre et Isabelle Bonnassies — pour leur collaboration dans la préparation de ces Actes.

Content and language integrated learning (CLIL) in higher education in Europe: an overview of practice and lines for investigation

Ian TUDOR

Responsable Académique, Langue anglaise, Université Libre de Bruxelles
itudor@ulb.ac.be

I - Introduction

Content and Language Integrated Learning (CLIL) is a pedagogical strategy which has attracted considerable interest in recent decades in primary and secondary education and, more recently, in higher education. Broadly speaking, CLIL is a pedagogical strategy which involves the integration of the study of a second language (L2) with the study of a given content domain – history, physics, marketing, or any other subject. This paper will focus on the use of CLIL in higher education (HE), and specifically within the framework of HE language policy. The paper first outlines the trends which have given rise to increased interest in language learning in HE. It then discusses the pedagogical rationale for the adoption of CLIL within this context and presents a schematic overview of the language policies developed in five HE institutions (HEIs) in Europe, all of which include a CLIL component. A few provisional conclusions will be drawn from the case studies regarding the use and practical realisation of CLIL. From this point on, a constructive but nevertheless critical perspective on the practical realisation of CLIL in HE will be adopted. Specifically, a number of questions will be raised as to the pedagogical grounding of CLIL, and also with respect to the motivation for its use. The goal of the paper is to make a contribution to reflection and practical action in the field of HE language policy, where CLIL is assuming an increasingly significant role.

II - A changing environment

Until fairly recently, language study in HE was essentially the reserve of language specialists, either in terms of philological / literary studies, or with respect to more practical language tasks such as translation and interpretation. In recent years, however, the situation has changed, and an increasing number of HEIs have set in place policies designed to extend language learning to students of other than linguistic disciplines, as well as to other institutional actors such as teaching and administrative staff. These developments are linked to changes in the broader academic and professional environment. Recent decades have seen a dramatic increase in international mobility and exchanges, so that the “global

village” has become a tangible reality in many aspects of everyday life. This trend is particularly marked within the European continent, as witnessed by the growth of the European Union (EU) to include 27 countries with 23 official languages (without speaking of the many other regional or migrant languages) and a population of 490 million. This makes Europe an intensely multilingual and multicultural area. If HEIs wish to prepare their students, graduates and staff to operate within this context, attention clearly needs to be given to their linguistic preparedness.

Furthermore, languages play a significant role in the realisation of many of the goals of the Bologna Process⁷ (Ritz, 2006). To begin with, it is evident that the European Higher Education Area (EHEA), which gathers together more than 40 different European countries, will become an effective reality only if students, researchers, academics, and university management are able to communicate effectively with their counterparts in other countries. The role of languages in the promotion of mobility, both academic and professional, is equally clear. Furthermore, the European economy is increasingly integrated, most EU countries trading more with their EU neighbours than with other commercial partners. For this reason, the effectiveness of individual companies and the well-being of the economy as a whole depend significantly on the ability of individuals to communicate effectively with partners, staff, clients, or suppliers from other European countries. Indeed, a number of studies (*e.g.* CILT, 2006; Connell, 2002; Hall, 2000; Mackiewicz, 2004; Moore and Hagen, 2006; Orban, 2007) have shown the role which language skills play in the economy, including the negative role played by the absence of such skills. Languages thus play a significant role in the promotion of the EHEA, of mobility, and also in terms of enhancing graduates’ employability.

In response to these changes, a growing number of HEIs have set up language policies designed to extend language learning possibilities to students and other institutional actors (*cf.* various documents on the site of the ENLU project⁸ (Tudor, 2007)). HE language policies differ from one another in a number of ways and can potentially include a variety of pedagogical strategies, as will emerge from the case studies profiled in section 4, below. One of the more widely used strategies, however, is the teaching of content courses via an L2, or CLIL.

⁷ http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna_en.html.

⁸ <http://web.fu-berlin.de/enlu>.

III - Rationale for CLIL in higher education

Research into CLIL at primary and secondary levels has suggested that it has benefits which go beyond the learning of the L2 and include increased motivation for language learning, improved intercultural competence, and various cognitive gains (Dalton-Puffer, forthcoming; Eurydice, 2006; Marsh, 2002, for overviews). Insufficient research has as yet been conducted into CLIL at tertiary level to state whether these gains hold at this level, too. A number of legitimate hypotheses may, however, be expressed as to the potential benefits of CLIL in HE.

1. Motivation

There is a fairly general agreement in language teaching circles that motivation plays a crucial role in language learning (Dörnyei, 2001). With the expansion of language learning in HE, it has to be acknowledged that not all students of non-linguistic disciplines will necessarily feel a strong personal motivation for language study. However, the linking of content study with the learning of an L2 may potentially strengthen students' motivation to learn this language. This may derive from the transfer of students' motivation for their chosen field of study to the language of instruction, or simply from students' desire to succeed in their chosen subject area. The motivational value of CLIL is thus a potentially powerful argument for its use as one component of a broader HE language policy.

2. An authentically communicative activity

Another potential benefit of CLIL relates to the nature of the communicative interaction to which it gives rise. One of the main challenges which language teachers face is to create learning activities which give rise to a genuine need and desire to communicate via the L2. CLIL offers the possibility of creating precisely such a situation. Studying via an L2 engages students in a variety of communicative tasks which have a clear pragmatic goal, namely to assimilate the knowledge and competences linked to their chosen field of study. Depending on the mode of teaching and learning adopted, this involves a range of communicative activities – listening comprehension and note taking, reading lecture notes or background references, question asking and spoken interaction, as well as various modes of writing. In order to succeed in an academic course taught in an L2, students are obliged to use this language as a practical communicative tool in order to assimilate academic content, prepare their course assignments, prepare for and take their examinations, and so on. In this respect, CLIL satisfies many of the parameters for successful communicative language teaching, namely an integrated, goal oriented and pragmatically relevant interaction with the target language (cf. Johnson and Johnson, 1998, 69-74). Furthermore, given that CLIL involves students assimilating complex and

potentially unfamiliar academic material, it is plausible that CLIL can support in-depth learning.

3. Parallel development of academic/professional competences and domain-relevant communicative skills

The increasingly multilingual nature of the European workplace means that graduates are likely to have to make use of their academic training in more than one language. The fact of pursuing at least part of their academic and professional training in an L2, as is the case in CLIL, helps students to develop their academic / professional competences in parallel with language competences intimately linked to their chosen field of specialisation. In this way, CLIL can help students to acquire both professional knowledge and skills and, at the same time, the ability to communicate the relevant concepts in an L2 as well as their first language.

4. Preparation for lifelong learning

Along with promotion of the EHEA, mobility, and employability, lifelong learning is one of the main goals of the Bologna Process. This reflects the fact that we live in a rapidly evolving professional environment. However relevant students' academic training may be at a given point in time, it is highly likely that they will have to initiate further learning cycles subsequent to graduation. This is particularly marked with respect to languages and thus to lifelong language learning (Mackiewicz, 2002). Whichever language or languages students may learn during their HE programme, there is every likelihood that they will, at some future stage of their career, find it necessary to deepen their knowledge of a language they have already studied or to learn a new language.

Helping students acquire language learning skills which they may transfer from the learning of one language to that of another is thus a significant goal of language teaching in HE. In this respect, CLIL may offer a number of advantages. It is an integrated learning activity which calls upon students to engage in a range of different learning tasks – independent consultation of L2 textual materials, use of dictionaries or other language reference materials, negotiation and disambiguation of meaning, drafting and revising L2 written work, or preparing for oral presentations and examinations in the L2, for example. In this way, CLIL may potentially help students to develop learning skills which they will be able to transfer to subsequent language learning. This is a plausible hypothesis but one which, to the author's knowledge, has not as yet been researched. This, as other aspects of CLIL in HE, is an area which merits further investigation.

5. Overview

In summary, then, there are plausible pedagogical arguments for the use of CLIL in HE. Certain points, especially the question of in-depth learning and the development of transferable learning skills, merit further research. It is fairly uncontroversial, however, that CLIL is a valid and potentially productive language learning strategy which merits consideration within the broader framework of HE language policy development.

IV. Case studies: sample of higher education language policies

So far, this paper has focused on the rationale for the expansion of language learning in HE in Europe and on the pedagogical rationale for CLIL as one component of a HE language policy. This section will focus on a sample of five HE language policies. These and other policies were studied within the framework of the ENLU project and in follow-up research. Each of the language policies profiled below includes CLIL together with a range of other strategies as part of a broader language policy package. The five language policies selected are presented schematically in order to highlight their main component parts.

1. Université Libre de Bruxelles, Belgium: Solvay Business School (SBS) <www.solvay.edu/EN/Programmes/ingest/Programme_langues.php>

- Languages (English and Dutch) obligatory in the 3 years of the BA (1st cycle) programme.
- 30 / 180 ECTS of the BA programme devoted to languages – 15 each for Dutch and English.
- Content of BA language courses linked to students' academic field, *i.e.* language for specific purposes (LSP) orientation.
- Achievement target fixed with reference to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (Council of Europe, 2001) – level C1 by end of BA3.
- Limited formal language teaching in MA (2nd cycle) programme, but a significant percentage of courses taught in English or Dutch / CLIL.
- All students spend one semester in MA on a mobility programme.
- Ongoing efforts to integrate language and content courses more fully in BA programme.

2. Kodolanyi Janos University College (KUC), Hungary

- New language policy launched in 2003-04. Main features in the new policy: move to LSP teaching, introduction of content teaching in L2, fostering of independent language learning.

- Subject areas: Economics; Media Studies; Tourism; Catering; International Relations.
- Language courses obligatory in BA1 and BA2: BA1 courses focus on general language competences; BA2 courses have an LSP orientation.
- Content courses in L2 start in BA2 / CLIL, with the formal language courses serving to support students' interaction with L2 content teaching / CLIL.
- From BA3, no formal language courses, but content teaching in L2 / CLIL extended.
- Achievement target fixed with reference to the CEFR – level B2 by end of BA programme.
- Target languages: English, French, German.
- Independent language learning skills fostered by learner training in formal language courses and creation of independent language learning centre.
- Language policy awarded European Language Label in 2005.

3. University of Food Technology (UFT), Plovdiv, Bulgaria

- Bilingual degree programme (5 years) in French and Bulgarian in three main specialist areas: Wine Technology; Milk and Dairy Products Technology; Technology of Bread, Bread Products and Confectionery Products.
- 360 hours of French language courses in years 1-3 with an LSP orientation.
- From year 3, students specialise in one of the three areas listed above. From this point on, around 80% of content courses are taught in French / CLIL.
- Strong professional orientation: French plays significant role in the students' specialist domain.
- Admission to the programme is dependent upon success in a French language admission test.
- The UFT follows curricula common to French universities in the same field of study, has partnerships with French universities, and students may follow a summer internship in France.
- All content lecturers have followed French language courses at the Francophone Centre (set up in collaboration with the Alliance Française); they can also specialise in their content field in French universities.
- English taught in years 1-4: Move from general language in year 1 to English for Specific Purposes in years 2 and 3, and English for Business in year 4.

4. Université de Fribourg (UFr), Switzerland⁹

- Fribourg is a bilingual university in that full academic programmes exist in both French and German, and students may opt for a monolingual programme in either language. From the 1980s, the university built on this potential to offer officially bilingual degree programmes.

⁹ <<http://www.unifr.ch/main/bilinguisme/texte.php>>.

- Fribourg offers three types of bilingual degree: (in French) *Diplôme avec attestation bilingue*; *Diplôme bilingue*; *Diplôme “bilingue plus”*.
- The difference between these degrees depends on the percentage of course requirements fulfilled in the L2 (including taking exams), and the presence of additional courses in LSP and L2 culture.
- The concept of *Rampe linguistique* or *Sprachrampe* is designed to allow students to follow a bilingual programme without being bilingual at the start of their studies.
- Learning advice structures designed to help students choose the most relevant bilingual programme and to manage their learning.

5. Copenhagen Business School (CBS), Denmark¹⁰

- Fully bilingual university – Danish and English are parallel working languages in all aspects of university life.
- Commitment to bilingualism in the national language plus English in terms of employability of graduates.
- Commitment to internationalisation via use of English as a quality criterion in all aspects of teaching and research.
- Teaching of courses in both languages across the whole academic programme.
- Support structures for both students and staff in English (for Danish speakers) and in Danish (for non-Danish speakers).
- Quality control measures set in place regarding the English language skills of teaching and administrative staff.
- Measures to support the use and quality of Danish (especially in the written language) of Danish students and staff.
- Possibilities for the study of languages other than English and Danish.

V - CLIL and the language policy

A first lesson which can be derived from the five language policies outlined above is that a language policy can assume a variety of different forms and, by implication, that no one language policy model is equally relevant to all contexts (cf. Tudor & Mackiewicz, 2006). Another is that a language policy is likely to involve a package of different language learning and contact strategies. In the institutions surveyed, these include formal language teaching with a general or LSP orientation (SBS, KUC, UFT), language guidance and support facilities (UFR and CBS), mobility programmes (SBS), internships in the L2 and partnerships with institutions in other countries (UFT). This suggests that CLIL

¹⁰ <http://uk.cbs.dk/content/view/full/55274>.

should not be viewed in isolation, but rather as one component of a broader language strategy. This section, however, will focus on the insights which may be derived from the five policies profiled with respect to the adoption of CLIL.

1. L2 level of the students

The decision to adopt CLIL clearly needs to take account of the initial level of language competence of the students concerned. When students do not have the required level on entry, then measures clearly have to be taken to help them to achieve the necessary language skills before CLIL can be a realistic option. The SBS, KUC and UFT all cater for a more or less significant degree of formal language teaching prior to the introduction of CLIL. Similarly, the *Rampe linguistique* of the UFr offers linguistic support to students who are not bilingual at the start of their study programme. (Furthermore, the possibility offered by the UFr for students to opt for different types of bilingual programme allows for differing levels of bilingual study.) Levels of competence in the non-national language (English) are generally high in Denmark, and this makes the adoption of bilingual teaching at the CBS a practical possibility from the outset. Even so, the CBS caters for linguistic support in the non-national language (English). In this respect it is worth noting that the UFT organises an entry test in French to ensure that students have an adequate initial level in this language, even prior to its formal language teaching programme.

2. Different modes of content and language integration

By definition, CLIL involves the integration of content and language learning. In three of the institutions surveyed (SBS, KUC, UFT), however, measures are taken to integrate content and language study prior to or in parallel with CLIL. This entails the adoption of an LSP orientation to formal language teaching, even if this is staged differently from one institution to another. Indeed, the BA2 courses at the KUC have the explicit goal of supporting the CLIL courses. In these three institutions, therefore, there is a trend to link content and language learning, by means of both CLIL and the LSP orientation given to formal language teaching.

3. Language competence of teaching staff

CLIL involves students working on academic material through a language which is not their first language (L1). It may also involve lecturing staff teaching through an L2. The pedagogical support for lecturing staff teaching in an L2 is thus another factor that merits consideration in the adoption of CLIL. Some of the case studies show the way in which this dimension of CLIL may be supported. The CBS, for example, caters for quality control of the language competences of teaching staff in English and (where necessary) also offers language support to staff teaching in this language. The UFT caters for language support in French in a number of ways, including language courses offered by

the Francophone Centre and the possibility for teaching staff to specialise in French universities.

4. Overview

It was suggested in section 3 that CLIL has a valid pedagogical rationale, and that it may also support the preparation of students for professional life by promoting the parallel development of professional skills and L2 communicative abilities. The five language policies profiled above indicate the place which CLIL can hold within the broader framework of an institutional language policy. They also allow a number of useful observations to be made as to the strategies which can be adopted with a view to preparing for and supporting CLIL. It might, therefore, seem possible to stop here. Given the increasingly widespread adoption of CLIL in HE, however, a number of questions arise with respect to the practical realisation of CLIL in both pedagogical and strategic terms. The rest of this paper will therefore seek to explore at least the more fundamental of these questions.

VI - A few basic questions on CLIL

As indicated in section 1 of this paper, CLIL has been more extensively researched at primary and secondary levels. The significant expansion in CLIL in HE in recent years has not been supported by a comparable level of research. If CLIL is to achieve its goals, it is therefore necessary for careful consideration to be given to various aspects of its realisation.

1. L2 teaching = CLIL?

So far in this paper, no distinction has been made between CLIL and the teaching of content courses in an L2. The distinction, is, however, a significant one. CLIL is a pedagogical strategy which involves the joint pursuance of two sets of goals – the acquisition of knowledge and skills in a given content domain and, in parallel, the acquisition of communicative skills in an L2. This implies clear goal setting and the pedagogical planning and monitoring of both the delivery and the uptake of teaching in the L2. Two of the institutions profiled above (UFT and CBS) explicitly mention quality control and language support measures for lecturers teaching through an L2. Content teaching via an L2, with English being the favoured language, is increasingly widespread in HE in Europe. The question therefore arises as to whether this qualifies as CLIL by dint of a clear goal differentiation and pedagogical support. If this is not the case, and Marsh (2004) suggests that it is not, then one can question whether L2 teaching is likely to yield the language learning gains which CLIL is hypothesised to offer. It also raises fundamental questions as to the overall quality of teaching and learning in HE.

2. Language competence of students – between challenge and obstacle

As emerged from the case studies, in particular SBS, KUC and UFT, the introduction of CLIL (or L2 teaching, at least) followed more or less extensive formal language teaching. Studying complex academic material through an L2 places significant demands on students' linguistic abilities. This clearly represents a challenge. The question arises, however, as to when a challenge becomes an obstacle, such that studying through an L2 may *prevent* students from assimilating the content of their academic programme effectively, and thus have a negative influence on the quality of their learning. This is a factor which clearly merits research. For example, from which level on the CEFR would students be judged able to follow content teaching in an L2 without the risk of an impairment to the quality of their learning?

In addition to language competences, consideration may also need to be given to students' attitudes and motivations. Accepting the linguistic and cognitive challenge of studying through an L2 may be perceived differently depending on students' attitude to language learning, to the L2, or their perception of the role of the L2 in their academic / professional training. Such factors may exert a non-negligible influence on students' interaction with L2 teaching, and thus on the success of the initiative. Here, too, research is needed. It would, however, seem wise to undertake an evaluation of students' perceptions in this area before launching into L2 teaching.

3. Language competence of teachers

As already suggested, questions relating to the linguistic competence of lecturing staff also play a role in the adoption of CLIL. Marsh (2004) states that such measures are "unreported", though the CBS and UFT case studies suggest that efforts are being made in this direction in at least some institutions. One question which arises here is whether a certain minimum level of language competence is required in order to be able to teach effectively in an L2. Another is whether HEIs have or are willing to set in place testing and support procedures designed to evaluate this factor.

Other related questions arise. One is whether teaching in an L2 causes any identifiable losses in a lecturer's teaching abilities. If this were to be the case, focused language support could be organised. Another question is whether the linguistic and communicative demands of L2 teaching vary from one discipline to another. In certain disciplines (mathematics or engineering, for example) a significant amount of information is provided in non-linguistic forms such as formulae or graphics. These may serve to support communication of discipline-specific information and thus support understanding of linguistic elements. In other disciplines, information may be borne in a dominantly verbal manner, which may place greater demands on the communicative abilities of both lecturers and students. Here, too, further research is required in order to better understand the linguistic demands of teaching (and studying) in an L2 (Taillefer,

2004). The results of this research would serve to guide the decision as to whether to opt for L2 teaching or not, and also the linguistic and pedagogical support offered to lecturers.

4. Collaboration between content and language teachers

In one way or another, all the case studies show a combination of formal language teaching (or linguistic support in the case of the CBS and UFr) and L2 teaching / CLIL. Indeed, at the KUC, the BA2 language course have the explicit goal of supporting the introduction of L2 teaching. Marsh (2004), however, suggests that collaboration between language specialists and content lecturers is by no means the norm. This may result from institutional factors, language centre or department staff having little or no contact with content lecturers, or even from questions of status, language teaching staff in many HEIs having a lower institutional status than mainstream lecturers. Collaboration between language and content specialists can be beneficial in a number of ways, however. One is that formal language teaching may, in part at least, be geared to providing students with preparation for the transition from language learning per se to the use of the L2 for study purposes. Another is that language specialists may be able to operate in parallel with content lecturers to observe students' interaction with L2 teaching and offer ongoing advice and support to both students and lecturers.

5. Pedagogical adaptations

The type of support which either students or lecturers may require in order to make L2 teaching effective, as a number of the other points raised in this section, merits research. It is likely, however, that at least a certain number of pedagogical adaptations may be called for. It was suggested above that studying through an L2 places additional demands on students, and that a balance needs to be struck between the (potentially productive) challenge of studying through an L2 and the use of the L2 becoming an obstacle to effective learning. This might usefully be investigated on at least two levels.

The first would relate to specific pedagogical support geared to supporting students' interaction with L2 teaching. This could include specific pedagogical measures such as:

- requiring students to read specified content material prior to attending lectures, or providing a summary of the target material;
- setting students focus questions prior to lectures so as to prepare them cognitively for the content of the lecture;
- providing visual support to lectures in the form of slides shown during the lecture, potentially with annotated versions of the slides being made available to students for personal study out of class time;
- providing students with glossaries of key technical terms in their L1 as well as the L2.

Measures of this nature could help support students in their interaction with the L2. True, they may call for an extra pedagogical investment by content teachers acting alone or in collaboration with language specialists or pedagogical advisors. However, given the very limited knowledge we currently have of the practice of CLIL in HE, it would seem profitable to explore the degree to which such measures could contribute to the effectiveness of the undertaking. It might also be useful to re-evaluate the relation which exists between formal language teaching and CLIL. For instance, it would not be inconceivable to arrange for at least some content courses to be taught interactively, possibly by an experienced language teacher familiar with the target domain, as a preparation for a transition to CLIL *per se*. This could allow for a more gradual transition from language to content focus under the guidance of a language teacher trained to assess students' language abilities, to diagnose difficulties, and to foster communicative interaction.

The second relates to the nature of the general pedagogical approach adopted in HE. Marsh (2004) rightly points out that CLIL is "ideally" characterised by interactional methodologies, *i.e.* methodologies which open up scope for discussion, the exchange of ideas, and the negotiation of meaning between lecturers and students, and among students themselves (see also Dalton-Puffer, *op. cit.*). Indeed, such exchanges constitute the basis for many of the pedagogical advantages attributed to CLIL. Approaches to teaching and learning vary considerably across Europe, and in some teaching revolves largely around information transfer based on formal *ex cathedra* lecturing. Questions may be asked as to whether CLIL is fully appropriate for such teaching traditions or, at least, whether pedagogical adaptations may be required in order to ensure the effectiveness of L2 teaching and learning (cf. Räsänen and Klaassen, 2006).

6. Overview

CLIL involves the joint pursuance of content and language learning, and offers a number of potentially significant gains in terms of language learning *per se* and also with respect to the development of students' communicative abilities in their chosen field of specialisation. For this reason, CLIL merits serious consideration within the framework of HE language policy development. This having been said, the practical realisation of CLIL raises a number of significant questions of a pedagogical nature. These questions have a direct influence on the likely pedagogical effectiveness of CLIL in language learning terms, and also on the overall quality of teaching and learning. Given the relative paucity of research on CLIL in HE, together with its increasingly widespread adoption in HEIs across Europe, research in this area may be seen as a priority. Furthermore, the issues raised in this section have implications with respect to the pedagogical training of HE staff called upon to teach through an L2, as well as to the relative roles of content and language teachers in the practical realisation of CLIL.

VII - CLIL and language choice

The language policies profiled in section 4 involve a variety of languages, which reflects strategic choices of the institutions in question. The SBS focuses on English and Dutch, languages which play a key role in terms of employability in Belgium. The UFr offers students the possibility to attain high levels of competence in two of the national languages of Switzerland, with the advantages which this offers in terms of employability. The UFT offers a bilingual programme in the national language (Bulgarian) and in French, a language which plays a significant role in the students' chosen field of specialisation. The KUC prepares students in fields which have an international dimension: KUC students have learning opportunities in three languages, which enhances their possibilities for both mobility and employment. Finally, the language policy of the CBS is articulated in terms of both national employability (Danish and English) and internationalisation (English). In other words, the language policies adopted by these institutions reflect strategic choices which fit in coherently with one or more of the goals of the Bologna Process. Language policy development involves consideration not only of the pedagogical strategies by which the policy will be realised, of which CLIL is one, but also decisions relating to the choice of which language or languages are to be learned.

As a pedagogical strategy, CLIL is language neutral. It would, however, be naïve to ignore the fact that the expansion of CLIL in HE revolves significantly around English. A realistic evaluation of CLIL, or L2 instruction at least, would be incomplete without consideration of the specific role of English (cf. Tudor, 2006).

1. English as a lingua franca

It is an observable fact that English plays a significant role in HE in Europe and, indeed, worldwide. English is the favoured language of academic publication in a growing number of fields. This means that many students need to read English in order to gain access to information in their chosen specialisation, and many academics find it necessary to use English in order to participate in international conferences and to publish their research. In addition, English is the preferred language of international business and international meetings in many areas of activity. Viewed from this perspective, according English a place in a HE language policy has a clear rationale. As CLIL is one potentially valuable strategy, it logically follows that CLIL involving English is likely to appear frequently in HE. Questions arise, however, as to the motivations for the adoption of English as language of instruction, and the influence of such choices on the broader goals of HE language policy, in particular linguistic diversity and employability.

2. English-medium instruction as a facility option

The changes in the academic and professional environment outlined in section 2 have led a growing number of HEIs to set up strategically informed language policies. This is not the case in all institutions, however, and persons involved in language policy development frequently face a variety of challenges (Tudor, 2005). Institutions may experience difficulty in finding space for language learning in students' academic programme, or funding for language learning may be limited. Furthermore, in a significant number of institutions there is still insufficient understanding of the importance of languages. In such situations, the temptation exists to teach existing content courses in an L2, this decision being presented as a "language policy". Given the importance of English, such decisions frequently involve the teaching of content courses in this language. In other words, the adoption of English as language of instruction may be a facility option, rather than a coherently thought through strategic choice.

3. Market forces and the role of English in HE

Another powerful motivation for the adoption of English-medium instruction is the potential of this language to attract the increasingly large market of "international students". Offering courses in English makes it easier for institutions to attract such students, especially if the national language of the institution is less widely spoken. This trend is, however, observable even in countries with a widely spoken language such as France and Germany, especially at postgraduate level and in certain fields of study, business studies and economics in particular. For these reasons there is a trend towards English as the preferred language of academic mobility in Europe. One may legitimately question the implications which this trend has in terms of linguistic diversity and the goal of multilingualism.

4. Attrition of languages other than English in HE

The increasing role of English in European HE is not without consequences for the status of other languages. A questionnaire completed by 25 participants in the project ENLU in 2005-06 included the question "Have members of your institution expressed concerns with respect to the erosion of the home language in Higher Education?" Thirteen participants responded positively to the question. One Danish colleague commented: "Yes, that concern is expressed repeatedly and massively." Another colleague, also from Denmark, responded: "Yes. There is a concern that the students' and graduates' proficiency in – especially written – Danish needs to be enhanced. There is also a general concern because English is taking over in certain domains (international business, research, etc.) and that Danish will deteriorate as a consequence." The sample is far too small to evaluate how widespread such views are, but the question remains open as to the role which the increasing use of English may have on students' command of their L1.

In response to the same question, a Finnish colleague made the following remark: “There is a long tradition in Finland to keep an eye on the development of the mother tongue. The (University) language policy makes a point to stress the importance of fostering the Finnish language and its use. There is a concern for the weakening of the functionality of the Finnish language for various academic – research in particular – purposes. The policy stresses the importance of an awareness of the importance of the mother tongue as an ingredient of academic expertise. The language policy is built upon the principles of plurilingualism (involving also the mother tongue).” This response reveals the same concern as expressed by the two Danish respondents, while also pointing to measures designed to re-balance the situation by offering support to the development of a rounded multilingual competence, including in the L1.

5. English, employability and the Europe of the Regions

It is an observable fact that English plays a significant role as a lingua franca in Europe, and that it has become the preferred language of communication in a variety of both academic and professional fields. Does this, however, mean that English is sufficient for all graduates? Without underestimating the usefulness of English, it needs to be borne in mind that many graduates, in particular persons working in small or medium enterprises (SMEs), will work “locally”, and it is by no means certain that English is the most immediately relevant language in such contexts. Which languages are the most useful for persons working in SMEs in Catalonia, Eastern Germany or Western Poland, Slovenia, or Wallonia? It is very likely that this language will not be English but Catalan or Spanish, Polish or German, or Italian. This question has no necessary link to the question of English-medium instruction. However, there is a real risk that the increasing importance of English, combined with the spread of English-medium instruction, will tend to crowd out other languages from HE, with negative consequences both for the fostering of multilingualism and, more immediately, for graduates’ employability.

6. Overview

As already suggested, there is no necessary link between CLIL and the choice of English as language of instruction. CLIL is a pedagogical strategy, whereas decisions relating to language of instruction are strategic, political and operational in nature. It would, however, be unhelpful to overlook the fact that a significant amount of CLIL, or L2 instruction at least, in HE currently involves English. A number of questions need to be raised as to the motivation for the choice of English-medium instruction. Is it a strategically motivated decision? How does English-medium instruction impact on the learning of other languages, on students’ mastery of their L1 and their ability to use this language for academic or professional purposes? And is English the language which is most relevant for students preparing for fields of activity which have more local

outlets? In other words, the question of language of instruction merits being studied within a broader language policy framework, involving consideration of maintenance of the L1, linguistic diversity, and the relevance of different languages in terms of graduate employability.

VIII - Conclusions

As stated in the introduction, this article has adopted a constructive but nonetheless critical perspective on CLIL in HE. This perspective derives from concern with HE language policy in general, and not CLIL in its own right. In pedagogical terms, the potential advantages of CLIL are numerous – in terms of language learning, the parallel development of academic / professional competences and communicative skills and, last but not perhaps not least, the motivational benefits of linking students' language learning with their chosen field of specialisation. While further research is required to confirm the potential gains of CLIL within the specific context of HE, there is good reason to believe that CLIL can play a positive role in promoting language learning in HE.

This having been said, one may question whether the potential gains offered by CLIL will be realised without focused attention being given to various aspects of its practical delivery. These include the L2 competences of both students and lecturers, pedagogical monitoring and support for both students and lecturers involved in CLIL, and also the question of language choice. These questions have an influence not only on the effectiveness of CLIL in language learning terms, but also on the global quality of teaching and learning.

The following points merit particular attention.

- The willingness to distinguish between CLIL as an informed pedagogical strategy and L2 instruction as a facility option, potentially without the necessary pedagogical reflection and support.
- Research into the gains of CLIL within the specific context of HE – in terms of language learning *per se*, and also with respect to students' communicative abilities in their chosen field of specialisation.
- Research into the language competences which are required of both students and lecturers to engage in CLIL effectively, without the risk of losses in the quality of learning and teaching.
- The pedagogical adaptations or support which may be needed to enhance the effectiveness of CLIL, again in terms of both lecturers and students.
- A critical evaluation of the link between formal language teaching and CLIL, in particular with respect to the way in which formal language teaching may be geared to support the transition to CLIL.

- An evaluation of the possibilities for collaboration between language and content teachers, in particular the monitoring of the quality of learning and teaching through an L2.
- Strategically informed consideration of the choice of languages in HE language policy development. In part, this relates to the decision to adopt CLIL or not, and if so in which language. It also involves consideration of the adoption of CLIL, in particular in English, with respect to the learning of other languages in terms of the promotion of linguistic diversity and of employability.

The landscape of HE in Europe has changed dramatically in recent years, and the increasing use of CLIL, or English-medium instruction at least, is one of the more striking developments. It is likely that, in time, CLIL will attract sufficient attention in both theoretical and practical terms to allow for its effective realisation. It would however be naïve to assume that this will occur without focused advocacy, including the willingness to address critically the issues addressed in this paper.

Underpinning its more specific goals, the main driving force of the Bologna Process is a concern with the quality of HE, in terms of the inherent quality of teaching and learning, but also with respect to the relevance of educational choices to the broader social and economic environment. Indeed, it is perhaps within this framework of reference that CLIL needs to be evaluated: in which way and to what degree can CLIL contribute to the overall quality of HE? Which measures are needed in order to ensure that the potential gains of CLIL may be realised effectively? And finally, in which way can the adoption of CLIL, together with other language learning and contact strategies, contribute to the promotion of intercultural competences and the goal of a genuinely plurilingual Europe?

References

CILT. 2006. *ELAN: Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise*. <http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/elan_en.pdf>.

CONNELL, T. J. 2002. *Languages and Employability: A Question of Careers*. CILT. <www.cilt.org.uk/careers/pdf/reports/employability.pdf>.

COUNCIL OF EUROPE. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge University Press.

DALTON-PUFFER, C. 2008. Outcomes and Processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe. W. DELANOY & L. VOLKMAN (eds.) *Future Perspectives for English Language Teaching*. Heidelberg: Carl Winter, 19 p.

DÖRNYEI, Z. 2001. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

EURYDICE. 2006. *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brussels: European Commission. <http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/_integral/071EN.pdf>.

HALL, J. 2000. *The Contribution of Foreign Languages to the Economic Development of Scotland*. The Scottish Council for Research in Education. <<http://www.scre.ac.uk/scot-research/hallcont/index.html>>.

JOHNSON, K. & H. JOHNSON. 1998. *Encyclopaedic Dictionary of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell.

MACKIEWICZ, W. 2002. Lifelong Foreign Language Learning. Speech presented at a European Seminar on “Foreign Language Learning Needs in Education Systems”, Valencia, 5-7 May 2002. Seminar organised by the Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <http://www.celelc.org/docs/mackiewiczvalencia_0.pdf>.

MACKIEWICZ, W. 2004. Foreign languages for a European knowledge-based society. Paper presented at the 5th annual IALIC Conference, Dublin, 11-14 November, 2004. (Text available on ELC website, under ‘Presentations’ – <<http://www.elccel.org>>)

MARSH, D. (ed.). 2002. *CLIL / EMILE – The European Dimension*. University of Jyväskylä.

MARSH, D. 2004. “Medium of Instruction”. (Text available on ENLU website, under ‘Documents’ - <<http://web.fu-berlin.de/enlu/>>).

MOORE, I., HAGEN, S. 2006. The impact of languages on the European economy. Paper prepared for the High Level Group on Multilingualism. <http://www.wmra.gov.uk/page.asp?id=343>.

ORBAN, L. 2007. Multilingualism and competitiveness. Paper presented at The European Business Summit: “Entrepreneurship: Europe is our Business”. Brussels, 16 March 2007. <<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=SPEECH/07/151&format=PDF&aged=0&language=EN&guiLanguage=en>>.

RÄSÄNEN, A. & R. KLAASSEN. 2006. From learning outcomes to staff competences in integrated content and language instruction at the higher education level. WILKINSON, R. ZEGERS, V. & C. VAN LEEUWEN (eds.) *Bridging the Assessment Gap in English-Medium Higher Education*. Fremdsprachen in Lehre und Forschung Band 40, Bochum: AKS – Verlag: 256-278.

RITZ, R. 2006. The relevance of language learning to the Bologna Process and the Lisbon strategy. Paper presented at the ENLU Closing Conference, Nancy 7-8 April.

TAILLEFER, G. 2004. Enseigner une matière disciplinaire en langue étrangère dans le contexte français des sciences sociales: défi, observations et implications. *ASp*, 45- 46: 111-126.

TUDOR, I. 2005. Higher Education language policy in Europe: A snapshot of action and trends. (Text available on ENLU website, under "Documents", <<http://web.fu-berlin.de/enlu>>).

TUDOR, I. 2006. Trends in higher education language policy in Europe: The case of English as a language of instruction. Paper presented at the conference *Challenges of Multilingual Societies*, ECORE, Université Libre de Bruxelles 9-10 June, 2006. <<http://www.ecares.ulb.ac.be/ecare/ws/lingual/papers/tudor.pdf>>.

TUDOR, I. 2007. Higher Education language policy in Europe: From principle to practice. *Language Teaching and Learning in Multicultural and Plurilingual Europe*, Vilnius, Vilniaus universiteto leidykla: 41-50.

TUDOR, I. & W. MACKIEWICZ. 2006. The Bologna Process and Higher Education Language Policy. In *Bologna Handbook*, European University Association & RAABE Academic Publishers: Section C.1.4-2: 1-16.

EMILE en France: quelle offre?

Gail Taillefer

Introduction

Dans un premier temps, il convient de cerner le contexte général d'EMILE (Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère)¹¹ autour de ces trois interrogations: Que signifie le terme lui-même? Comment cette approche pédagogique se décline-t-elle dans l'enseignement supérieur? Pourquoi les responsables universitaires s'y intéressent-ils? Une fois ces fondements établis, nous évoquerons la nature spécifique de ce contexte en France, en termes d'enseignement et de recherche.

Le concept d'EMILE

La bibliographie sur EMILE, majoritairement en langue anglaise, est désormais imposante. Le sigle lui-même, en anglais comme en français, reflète la multiplicité de cette approche pédagogique qui intègre l'étude d'une langue étrangère à celle d'une matière disciplinaire. Dans une première réflexion (Taillefer, 2004; cf. également Mémet, 2001), nous avons évoqué les différentes considérations qui entrent en jeu:

- la reconnaissance politique, institutionnelle et pédagogique de la double nature de cette approche (langue, contenu disciplinaire);
- le point de départ: maîtrise linguistique ou disciplinaire;
- l'équilibre entre ces deux objectifs (et ses conséquences sur l'évaluation des apprenants);
- le niveau linguistique tant des apprenants que des enseignants;
- le soutien linguistique;
- la collaboration entre enseignants de langue et de matières disciplinaires;
- les considérations interculturelles;
- et enfin l'évaluation du programme dans un esprit de démarche qualité.

Chaque variable s'inscrit dans un continuum; leurs positions respectives définissent le profil d'un programme EMILE donné qui, en regard des pratiques efficaces répertoriées dans la bibliographie, sera plus ou moins réussi.

Ces différents aspects sont abordés dans les contributions rassemblées dans ce volume, mais la première considération concerne la dénomination du phénomène. En anglais, quelques quarante termes désignant cette approche à

¹¹ Nous limitons notre discussion au contexte LANSAD (langues pour spécialistes d'autres disciplines). Il ne s'agit donc pas d'études de langue effectuées dans la langue cible elle-même, par exemple un parcours de Lettres françaises suivi en français par un/e étudiant/e étranger/étrangère.

double objectif sont le reflet de grandes variations sur les thèmes mentionnés ci-dessus. Les termes les plus courants sont sans doute CBI (*content based instruction*), *foreign language mediated instruction*, *content-focused language learning*, *teaching through a foreign language*, *immersion*, mais surtout CLIL (*content and language integrated learning*). En français, il est fait référence à ECI (enseignement à contenu intégré), DNL (disciplines non linguistiques), et plus récemment EMILE, utilisé notamment par la Commission européenne, Eurydice¹², le Ministère de l'Éducation nationale et le Centre international d'études pédagogiques (CIEP).

Le terme DNL, encore en usage dans l'enseignement secondaire, définit le contexte par un terme négatif, à l'instar de l'expression "langues pour non spécialistes" employée naguère dans l'enseignement supérieur dans le cadre de l'anglais de spécialité, terme qui cède petit à petit la place à celui de LANSAD (Langues pour spécialistes d'autres disciplines), qui aborde les autres disciplines par une appellation positive. Quant au sigle "EMILE", il correspond, selon le contexte, à des réalités légèrement différentes: enseignement d'une matière (ou de matières) par l'intégration d'une (ou intégré à une) langue étrangère. La Commission européenne met en valeur l'objectif double et réciproque (par opposition aux DNL): "Dans le cadre d'un enseignement 'EMILE' on se sert d'une langue étrangère pour apprendre le contenu d'une matière et en même temps le contenu sert de support pour l'apprentissage de la langue¹³." En revanche, si le Ministère de l'Éducation nationale et le CIEP, cosignataires du site Emilangues¹⁴ destiné à l'enseignement secondaire, s'expriment en termes de "combinaison de l'enseignement linguistique et non-linguistique", il est néanmoins précisé sur ce même site que "cet apprentissage permet aux élèves d'améliorer naturellement leurs compétences dans une langue vivante étrangère en concentrant l'essentiel de leurs efforts sur la discipline qu'ils apprennent."

Dans le contexte plus précis de l'enseignement supérieur français, les rares travaux scientifiques parus à ce jour font apparaître une absence de prise en compte de la dualité de cette approche. La tradition de la langue de spécialité en anglistique met l'accent sur la langue (Mémet, 2001), alors que dans les nombreuses initiatives émanant des domaines disciplinaires (Taillefer, 2004, cf. également CampusFrance¹⁵), on privilégie un enseignement disciplinaire

¹² Réseau d'information sur l'éducation en Europe créé par la Commission européenne en 1980.

¹³ <http://ec.europa.eu/education/policies/lang/teach/clil_en.html> (rapport téléchargeable en français). La version anglaise transmet le même message de "cercle vertueux" où contenu et langue étrangère se renforcent mutuellement au lieu d'être deux entités contradictoires: "Within CLIL, language is used as a medium for learning content, and the content is used in turn as a resource for language learning."

¹⁴ <http://www.emilangues.education.fr/>

¹⁵ <http://www.campusfrance.org>.

simplement véhiculé au moyen de l'anglais, sans objectif linguistique exprimé ou évalué.

Enfin, se pose toujours une question de terminologie. Dans des pays anglo-saxons et de l'Europe du nord les mots *instruction*, *teaching*, *learning* signalent la variété des pratiques liées à cette approche. Or, la traduction du concept dans l'environnement français semble restreindre le champ à *l'enseignement*¹⁶. En 2004, nous avons suggéré un nouveau sigle pour traduire de manière plus fidèle la notion de CLIL (*content and language integrated learning*) en français: AIML – Apprentissage (et non “enseignement”) Intégré (et non “par” ou “au moyen”) d'une Matière et d'une Langue. Nous étions alors sans grande illusion quant à son adoption, en raison de la reconnaissance déjà acquise par le terme “EMILE”, et surtout du faible niveau général de réflexion scientifique, politique et institutionnelle sur la question. La graine a donc été plantée.

Sur quel terrain cette graine pousse-t-elle dans l'enseignement supérieur? En France comme ailleurs, la deuxième considération clé concerne le point de départ d'EMILE (acceptons le terme par commodité) – linguistique ou disciplinaire – et de l'équilibre entre ces deux pôles. Les travaux récents menés dans le cadre du projet européen LANQUA (*Language Network for Quality Assurance*, 2007-2010, du réseau *Lifelong Learning Erasmus*¹⁷) schématisent les variations sur le thème de l'EMILE (CLIL) sous forme de paliers prenant en compte l'ensemble des variables indiquées plus haut: objectifs, apprenants cibles, acteurs, approche pédagogique, représentation du concept de langue cible (matière disciplinaire en soi, outil de médiation, outil véhiculaire, etc.), attentes d'apprentissage, et évaluation. Brièvement résumé (cf. Annexe 1), le niveau de “non-CLIL” se caractérise par un contact limité et fortuit avec la langue étrangère (LE)¹⁸, sans aucune collaboration pédagogique entre enseignants de langue et de la discipline en question. Vient ensuite l'enseignement “classique” d'une langue de spécialité, toujours sans travail d'équipe avec des spécialistes disciplinaires. Ensuite figurent deux niveaux de “pre-CLIL”, orientés tantôt vers la langue (*language for academic purposes*) tantôt vers la discipline, et où la

¹⁶ Nous avons déjà rencontré (colloque Groupe d'Étude et de Recherche en Anglais de Spécialité 2007, synthèse HDR: contacter G. Taillefer, gail.taillefer@univ-tlse1.fr) une situation similaire, où la traduction de *lifelong learning* se fait indifféremment par *formation*, *éducation* ou *apprentissage* tout au long de la vie, alors que ces termes ne sont pas synonymes.

¹⁷ <http://www.lanqua.eu/theme3.html>.

http://www.lanqua.eu/files/Year1Report_CLIL_ForUpload_WithoutAppendices_0.pdf.

¹⁸ Pour des raisons de commodité et de clarté, nous utiliserons le terme de “langue étrangère” (LE); dans les diverses pratiques d'EMILE, la langue d'enseignement n'est pas forcément maternelle pour l'enseignant disciplinaire et peut être étrangère, seconde, troisième ou plus pour les apprenants.

collaboration entre enseignants des deux bords est concevable mais se concrétise rarement. Dans le premier cas, les attentes linguistiques sont déterminées d'après les besoins d'apprentissage disciplinaire; dans le deuxième cas, des progrès dans la LE sont attendus implicitement, par osmose. Les deux derniers paliers sont réellement des cas de CLIL. Ils sont fondés sur une collaboration pédagogique et institutionnelle étroite entre linguistes et enseignants disciplinaires, sous deux formes: sous forme d'*adjunct*, où le travail en LE accompagne celui de la discipline avec deux séries d'objectifs et d'évaluations parallèles et sous forme de *dual focus*, où l'enseignant disciplinaire mène à bien le "double jeu" d'objectifs et d'évaluations ou bien le fait en travail d'équipe avec un enseignant de langue.

Ces différents modèles pédagogiques soulèvent toutes sortes de questions institutionnelles, politiques, financières et épistémologiques. Parmi les plus importantes figure la reconnaissance explicite – ou non – par l'établissement de l'objectif double d'EMILE. Ensuite, les enseignants disciplinaires devraient-ils être locuteurs natifs de la langue d'enseignement? Les apprenants/étudiants devraient-ils subir obligatoirement une sélection linguistique? Un soutien linguistique aux uns et/ou aux autres devrait-il être offert – ou même, rendu obligatoire en cas de niveau de compétence linguistique inférieur à un éventuel seuil minimal? L'établissement est-il disposé à investir statutairement et financièrement pour favoriser le nécessaire niveau de collaboration entre enseignants disciplinaires et de langue garant de qualité? Enfin, est-il prêt à mener une évaluation rigoureuse du programme même, et à "revoir sa copie" en fonction des résultats?

Dans tous les cas, un dilemme est inhérent au contexte d'EMILE et touche une question fondamentale qui n'est pas toujours explicitée dans le paysage de l'enseignement supérieur français, celle des finalités, ou des objectifs d'apprentissage (*learning outcomes*). Développer des connaissances et des compétences universitaires exige l'utilisation du langage véhiculaire de la discipline, communément appelé la "communauté du discours". Par ailleurs, développer des compétences langagières requiert l'usage de la langue cible dans la construction d'un savoir significatif (Räsänen & Klaassen, 2006). S'ajoutent des considérations interculturelles puisque le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche affiche sa volonté d'attirer des étudiants étrangers (cf. CampusFrance, note 4). Or, dans un tel schéma, des comportements, des modes de communication et des valeurs éducatives variées se trouvent face à face dans une salle de cours (Taillefer 2004) et le défi d'EMILE se dessine alors dans toute sa complexité.

Enfin, sur le plan général, quelles raisons motivent les décideurs pédagogiques et politiques à adopter l'EMILE? Ici aussi, on observe un continuum, signe d'une réflexion plus au moins aboutie et explicite. Sur le plan pédagogique, on retrouve des arguments prônant

- une utilisation authentique et réellement communicative de la langue d'enseignement,
- un contexte pré-professionnel et interculturel parfois difficile à offrir pendant les études,
- un apprentissage plus “profond” ou significatif où “1 (la discipline) + 1 (la LE) = 3”, les deux éléments se renforçant mutuellement (Snow & Brinton, 1997; Marsh *et al.*, 2001; Wolff, 2003; Lyster, 2007).

Chacun de ces arguments, à lui seul, peut accroître la motivation des apprenants; leur combinaison apporte une plus-value.

Politiquement, la palette des raisons va du plus “noble” – promouvoir les valeurs du plurilinguisme et du pluriculturalisme de l'éducation européenne – au plus “pragmatique” – réaliser une économie d'échelle, en faisant d'une pierre deux coups. Entre ces deux extrêmes, on observe des raisons aussi variées que

- le développement de réseaux internationaux d'expertise,
- le désir de mieux se classer dans la compétition internationale universitaire,
- l'ouverture et l'amélioration du profil institutionnel,
- le développement d'une démarche qualité,
- une meilleure employabilité des diplômés,
- une source de revenus étrangers, etc.

EMILE dans le contexte de l'enseignement supérieur français

Passons maintenant de cette vue “générique” de l'EMILE dans l'enseignement supérieur à l'examen du contexte français. Il puise ses origines dans l'enseignement secondaire où ce concept existe depuis longtemps, décliné de deux manières. D'abord, les “sections internationales”, créées en 1881, sont présentes également dans le primaire. Elles accueillent des élèves étrangers et français. Elles visent non seulement à faciliter l'insertion des premiers mais aussi à créer “un cadre propice à l'apprentissage par les élèves français d'une langue vivante étrangère à un haut niveau¹⁹”. Les élèves s'inscrivent à l'option internationale du Baccalauréat; c'est pourquoi le curriculum est établi selon des accords passés entre les autorités des pays concernés. L'enseignement comprend un programme renforcé de la LE et prévoit un enseignement mixte (50 % dans une langue, 50 % dans l'autre) de la matière histoire-géographie. D'autres matières peuvent être enseignées selon ce modèle. Les enseignants sont français et étrangers.

Plus récentes sont les “sections européennes”, mises en place depuis 1992. Elles ont pour vocation de “proposer un enseignement ouvert sur un pays étranger” (cf. note 8). Elles sont caractérisées, au collège, par l'enseignement renforcé d'une LE et, au lycée, par l'enseignement en LE d'une discipline non linguistique (DNL). Il s'agit généralement de l'histoire-géographie, des sciences

¹⁹ <http://eduscol.education.fr/D0129/glossaire.htm>.

de la vie ou de la terre ou des mathématiques. Les élèves peuvent obtenir “l’Euro mention” au Baccalauréat.

Dans le paysage de l’enseignement supérieur français, l’EMILE est apparu plus récemment, d’abord au niveau de l’enseignement puis, par voie de conséquence, en tant qu’objet de recherche. Sur le premier plan, nous avons déjà souligné (Taillefer, 2004) l’influence du processus de Bologne et de son appel en faveur de la construction de l’espace européen de l’enseignement supérieur. Un certain développement de l’offre est présenté dans cet article. Elle est relativement limitée par rapport à d’autres pays européens, surtout les pays nordiques. À l’heure actuelle, le descriptif le plus complet est proposé par CampusFrance (cf. note 4). Cette agence a été créée conjointement par les ministères des Affaires étrangères et de l’Éducation nationale, de l’enseignement supérieur et de la recherche. Elle coordonne et représente l’ensemble de l’offre éducative en France et facilite la venue et l’intégration d’étudiants étrangers. Le répertoire des programmes en français langue étrangère (FLE) – ce qui est un cas d’EMILE lorsque le français est à la fois la langue d’enseignement et la discipline étudiée – est publié en plusieurs langues, mais EMILE, au sens où nous l’entendons, ne concerne que l’anglais. Il est désigné dans le catalogue intitulé *Programmes taught in English*.

La version de mars 2008 de cette publication, qui existe en ligne et sous forme de catalogue imprimé, répertorie 491 programmes de diplômes nationaux et d’université. Ils sont proposés aux niveaux licence, master et doctorat et classés par domaines disciplinaires. Chaque entrée comporte les mêmes rubriques:

- le pourcentage d’enseignement en anglais (50 % minimum pour pouvoir figurer dans le catalogue),
- la durée,
- les exigences d’admission,
- la compétence en anglais (*English proficiency*), la compétence en français (*French proficiency*),
- les frais de scolarité et les objectifs.

Comparée à la version 2007 (présentée lors de la Journée d’étude LAIRDIL), l’offre s’est accrue de 34 programmes (il y en avait 458 en 2007)²⁰. Des rubriques informatives ont été ajoutées dont le pourcentage en anglais, le coût, le niveau de français requis, “s’il est demandé par l’établissement pour l’inscription”. Nous reviendrons sur cette dernière mention plus bas.

Pour le chercheur en EMILE, la lecture du catalogue de CampusFrance offre un reflet privilégié de l’état d’esprit dans lequel cette approche pédagogique est abordée en France. Nous avons vu que ce contexte d’enseignement/apprentissage implique un grand nombre de considérations,

²⁰ Rappelons qu’Orlac’h (2005, dans Taillefer, 2004) évoque plus de 300 cursus en anglais par rapport à une dizaine quelques années auparavant.

interconnectées de manière complexe, dont la traduction concrète constitue des paliers allant du moins (“non-CLIL”) au plus (*adjunct, dual focus*), ce dernier équilibrant les deux composantes clés – la discipline, la LE. Destiné aux futurs étudiants, le catalogue de CampusFrance n’entre évidemment pas dans des considérations d’ordre politique, institutionnel ou épistémologique. En revanche, les informations fournies sur les exigences linguistiques témoignent de ce que nous avons décrit²¹ comme la “conscience langagière” d’un pays, c’est-à-dire la représentation de la place de sa propre langue et de son rapport avec sa culture et son identité, dont découle la représentation des autres langues-cultures-identités. Toute politique linguistique est fondée sur cette conscience langagière qui influence les objectifs définis et leur mise en œuvre concrète aux niveaux de l’enseignement, de l’apprentissage, de la formation des enseignants, de l’investissement budgétaire, etc.

Ainsi, *English proficiency* se décline, dans ce catalogue, en trois grandes catégories:

- la vague mention de “*fluent*” ou “*mastery*”;
- la mention d’un (ou de plusieurs) test(s) standardisé(s) reconnus internationalement (généralement TOEFL, TOEIC, IELTS, diplômes de Cambridge) mais *sans* aucune indication du seuil minimal requis;
- la mention d’un (ou de plusieurs) test(s) standardisé(s) *avec* indication du seuil exigé. À l’ère des niveaux de compétence en langues définis par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001), l’existence même des deux premières catégories témoigne d’un manque de réflexion – ou de compréhension – aux plus hauts niveaux ministériels, sur les concepts clés en matière d’EMILE que nous ne pouvons qualifier autrement que de flagrant.

Quant au niveau de français requis, puisque les programmes annoncés peuvent s’enseigner à hauteur de 50 % dans la langue nationale, une incohérence similaire se manifeste. Dès le début du catalogue (p. 2) il est rappelé que pour les plus de 265 000 étudiants étrangers accueillis, “il n’est plus nécessaire de pratiquer couramment le français pour étudier en France [...] Cela ne signifie pas pour autant que nous renoncions à notre langue: ces étudiants qui maîtrisent bien l’anglais au départ, deviendront progressivement francophones, non seulement parce que le français leur sera très utile pour la vie quotidienne, mais aussi parce qu’ils en saisiront progressivement l’intérêt culturel et académique [...]”. Si le français s’acquiert, comme il est suggéré, par “osmose”, il nous paraît tout de même curieux que, sur le site de CampusFrance, la présentation des études dispensées entièrement en français précise que “la méconnaissance ou l’ignorance de la langue [française] sont en effet les premières causes d’échec, en particulier dans les domaines des sciences humaines et du droit. Pour les écoles d’ingénieurs, le niveau de français initial des candidats, s’il reste un

²¹ G. Taillefer, 2006. *Transferts: le métier d’enseignant-chercheur dans le cadre LANSAD*, Synthèse HDR, p. 9.

élément d’appréciation important, n’est pas le seul critère et il passe après l’évaluation du niveau scientifique.” Or, un étudiant étranger travaillant des matières disciplinaires en français se trouve tout à fait en situation d’EMILE.

Le tableau ci-dessous résume, par domaines d’études, le pourcentage des programmes précisant la compétence requise en anglais de manière insuffisante (“*fluent, master*”; test sans seuil minimal) ou, au contraire, cohérente (test avec indication du seuil). Témoin non moins révélateur du faible niveau de conscience langagière sous-tendant l’offre d’EMILE – rappelons qu’un programme peut être dispensé à hauteur de 50% en français – y figure aussi le pourcentage des formations qui, pour le FLE, soit ne précisent rien, soit indiquent “*French proficiency not required*”. Pour les deux langues, certaines formations portent unemention supplémentaire (par exemple, *foreign diploma*) mais leur nombre est très limité et n’a pas été relevé (d’où un total pour les exigences en anglais parfois inférieur à 100 %).

Tableau 1
Nature des précisions d’exigences linguistiques (anglais, français langue étrangère) exprimée en pourcentage selon le domaine d’études
(CampusFrance, *Programs Taught in English*, 2008)

Domaine	Nombre de programmes	% de l’ensemble	“ <i>Fluent, Mastery</i> ”; test standardisé sans indication de seuil minimal	Test standardisé avec indication de seuil minimal	FLE non mentionné, “ <i>not required</i> ”
<i>Business and Management</i>	233	47,5 %	50,5 %	47 %	82 %
<i>Engineering and Technology</i>	108	22 %	35 %	53 %	77 %
<i>Natural Sciences Environment</i>	31	13 %	32 %	51,5 %	58 %
<i>Law Economics</i>	29	6 %	52 %	45 %	76 %
<i>Hospitality Tourism</i>	25	5 %	40 %	40 %	88 %
<i>Arts Design Fashion</i>	24	4,8 %	54 %	33,3 %	79 %
<i>Agriculture Agroindustry</i>	18	3,5 %	39 %	55,5 %	72 %

<i>Health Sciences</i>	14	2,8 %	86 %	14 %	86 %
<i>Humanities Languages Literature</i>	6	1,2 %	50 %	50 %	67 %
<i>Mathematics</i>	3	–	–	100%	33 %
TOTAL	491		46,5 %	47 %	78,5 %

La première observation est que les pourcentages de formations dispensées en anglais, qui ne précisent pas de manière suffisante le niveau dans cette langue, couvrent une fourchette allant d'un tiers (32 %) à 86 %. Une différence claire se manifeste donc par domaines (chiffres clés en gras); de manière générale, les domaines des sciences “dures” semblent plus conscients de l'importance d'exigences précises et lisibles. L'exigence en anglais est mieux définie en agronomie, en sciences et en génie/technologie – ce dernier domaine étant le deuxième par l'importance numérique de son offre. En revanche, l'image qu'offre le domaine de loin le plus impliqué dans la formation en anglais – la gestion – laisse franchement à désirer, avec une bonne moitié des programmes peu regardante sur le niveau en LE. Mais, pour l'ensemble, la moyenne de 46,5 % de formations sans exigences spécifiques révèle trop clairement, de notre point de vue, une faille importante dans la démarche qualité d'EMILE. Quant à la compétence en français langue étrangère, les pourcentages si élevés de non mention de FLE (à part le cas mineur des Mathématiques, discipline qui est déjà une langue en elle-même) reflètent sans ambiguïté un faible niveau de conscience langagière et, en dépit des affirmations du catalogue CampusFrance, rendent difficile de croire en la traditionnelle défense de la francophonie.

À la lecture de l'offre de CampusFrance, deux autres remarques s'imposent. Premièrement, l'hégémonie de l'anglais soulève la question du plurilinguisme et du pluriculturalisme dans l'espace européen d'enseignement supérieur. Quelles autres langues/cultures relèveront le défi d'EMILE? Le FLE, qui constitue la langue de travail des étudiants étrangers venus s'inscrire dans de nombreuses formations disciplinaires autres que les langues étrangères, bénéficiera-t-il d'une reconnaissance dans le cadre d'EMILE? Deuxièmement, CampusFrance, qui a pris la suite de l'agence EduFrance, œuvre depuis 1998 pour représenter au mieux les formations françaises, mais il ne couvre pas tout. Une exception notable, qui confirme également l'hégémonie de l'EMILE en anglais, est le programme des licences bilingues proposées à l'Université Toulouse I - Sciences Sociales (espagnol, anglais avec droit, économie). Le volet en anglais de ces formations, ouvertes à l'automne 2008 et prévues depuis

un certain temps, ne figure pas dans le catalogue. Ces filières sélectives comprennent obligatoirement un semestre de mobilité. Elles ont été mises en place dans une démarche de collaboration par un comité de spécialistes disciplinaires et d'enseignants de langue. Elles ont un objectif double – disciplinaire et linguistique –, et explicite. Les cours sont assurés par une équipe de natifs en LE et de francophones partageant l'enseignement disciplinaire enseigné dans les deux langues en parallèle avec un soutien en LE "générale" et en langue de spécialité. Sur l'échelle des paliers d'EMILE, ces nouvelles formations se rapprochent du modèle *dual focus*.

Lors de la Journée d'étude LAIRDIL au printemps 2007, nous avons conclu notre tour d'horizon d'EMILE en France par un aperçu de la recherche qui lui était consacrée. À ce moment-là, nous avons relevé la faible quantité de travaux et le peu de formalisation sur le thème. À la date où nous écrivons, de nouvelles perspectives s'ouvrent. Nous-même participons à un nouveau projet européen LANQUA (Language Network for Quality Assurance), prévu de 2007 à 2010, dont un des thèmes est CLIL. À partir d'exemples concrets et d'études de cas à travers l'Europe (y compris la France), des recommandations seront formulées et une "boîte à outils" sera proposée dans l'esprit du développement d'une démarche qualité (assurance, amélioration). Plus ponctuelle a été une journée d'études sur "Les nouveaux territoires de l'éducation et des apprentissages", organisée le 24 novembre 2008 à l'Université du Littoral Côte d'Opale (Boulogne-sur-Mer, Centre de recherche LCEM-MUSE, HLLI – EA 4030), où une séance a été consacrée à CLIL ("Development, practice and policy"). À plus long terme, un appel à contributions a été lancé pour un numéro des *Langues modernes*, à paraître en 2009, consacré à l'enseignement des disciplines non linguistiques. Son programme est ambitieux, englobant les enjeux de cet enseignement à tous les niveaux du système éducatif y compris le supérieur, les composantes (pratiques de classe, modes d'évaluation et de certification, ressources, mobilité), la coopération entre enseignants disciplinaires et de langues, le profil et la formation des enseignants disciplinaires et de langues, etc.

Conclusion

Quelles sont, donc, les questions déjà posées, et celles nouvelles, à propos d'EMILE en France? Quel lien y a-t-il entre la recherche (française et autre) et la mise en œuvre d'EMILE dans ce pays? Au mois de juin 2007, nous avons évoqué la question de l'évaluation et de la réussite des programmes d'EMILE déjà opérationnels, et celle de la prise de conscience institutionnelle des enjeux. De même, a été posée la question du rôle politique et pédagogique des départements ou UFR de Langues LANSAD dans cette approche. Enfin, nous avons aussi soulevé les questions – épineuses dans le contexte français – de la sélection des étudiants et de leur formation en LE, ainsi que l'éventuelle

formation linguistique des enseignants disciplinaires et la formation en langue de spécialité des linguistes.

À la date où nous écrivons, ces questions restent toujours posées avec d'autant plus d'acuité que le phénomène se développe d'année en année. Des observations rigoureuses et des évaluations sont à mettre en place, où le rôle de médiation que peuvent jouer des enseignants-chercheurs en LANSAD est plus important que jamais. Un exemple serait l'analyse systématique des objectifs des différentes formations tels qu'ils sont exprimés dans le catalogue CampusFrance: puisque l'effort a été fait à partir de 2008 de les préciser, jusqu'à quel point reflètent-ils le double objectif d'EMILE? Jusqu'à quel point l'offre française d'EMILE se rapproche-t-elle des meilleurs modèles observés ailleurs d'*adjunct* ou du *dual-focus CLIL*?

Un début de réponse se trouve dans la découverte de ce qui se pratique ailleurs en Europe, proposée par Ian Tudor lors de la journée d'étude LAIRDIL: *Content and language integrated learning (CLIL) in higher education in Europe: an overview of practice and lines for investigation*, ainsi que plus particulièrement en Finlande (Université de Jyväskylä) et au Canada (Université d'Ottawa).

Références

CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer* <<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio>>.

LYSTER, R. 2007. *Learning and Teaching Languages through Content: a counterbalanced approach*. Amsterdam: John Benjamins.

MARSH, D., B. MARSLAND, B. & K. STENBERG. 2001. *Integrating Competencies for Working Life*. Jyväskylä, Finlande: Unicom, University of Jyväskylä.

MEMET, M. 2001. 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.

ORLAC'H, P. 2005 Les barrières linguistiques sont-elles un frein à l'accueil d'étudiants étrangers? se demande *La Lettre d'Egide* d'avril 2005. L'Agence éducation emploi formation (L'AEF), dépêche n°52304 du 18 avril.

RÄSÄNEN A. & R. KLAASSEN. 2006. From learning outcomes to staff competences in integrated content and language instruction at the higher education level. WILKINSON, R., V. ZEGERS, & C. VAN LEEUWEN (eds.), *Bridging the assessment gap in English-medium higher education*. AKSSeries: Fremdsprachen in Lehre und Forschung. Bochum: AKS-Verlag. 256-280.

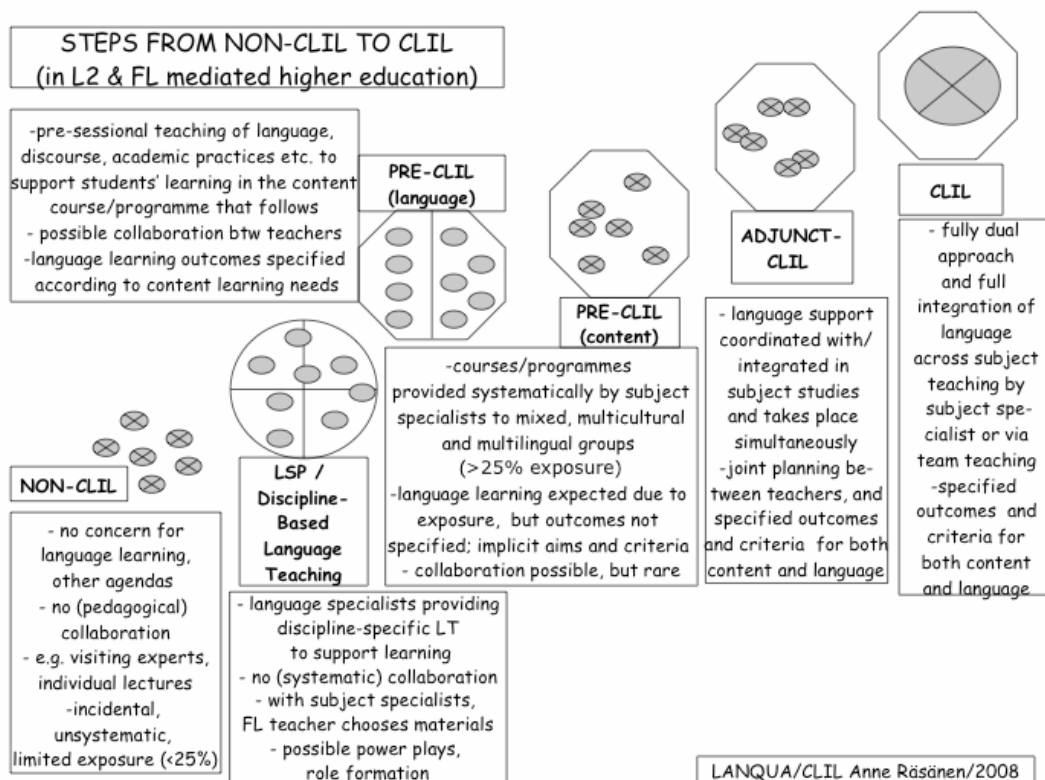
SNOW, M. & D. M. BRINTON (dir.) 1997. *The Content-Based Classroom*. White Plains, NY: Addison-Wesley Longman, 311-318.

TAILLEFER, G. 2004. Enseigner une matière disciplinaire en langue étrangère dans le contexte français des sciences sociales: défi, observations et implications. *Asp* 45/46 : 111-126.

WOLFF, D. 2003. Integrating Language and Content in the Language Classroom: Are Transfer of Knowledge and of Language Ensured? *Asp* 41/42 : 35-46.

Annexe 1

Paliers de Non-CLIL à CLIL (Content and Language Integrated Learning)²²



²² http://www.lanqua.eu/files/Year1Report_CLIL_ForUpload_WithoutAppendices_0.pdf, p. 5.

EMILE “à la canadienne”: **le Régime d’immersion en français de l’Université d’Ottawa** *Gail Taillefer*

Le Canada a deux langues (et cultures) depuis ses origines. Être bilingue et comprendre le biculturalisme, non seulement fait partie du bagage civique, mais aussi est indispensable pour travailler dans le secteur public national. Consciente de ses responsabilités envers le bilinguisme et la politique linguistique du gouvernement canadien, l’Université d’Ottawa, située au cœur de la capitale du pays, a choisi de relever le défi de manière très concrète, en plaçant le bilinguisme au centre de sa mission. Travaillant dans les deux langues depuis sa fondation en 1848, elle était à dominante francophone jusque vers la fin des années 1950 (64% des étudiants en 1958). Les proportions se sont depuis inversées pour n’atteindre que 32% de francophones en 2006 (Fraser, 2006: 205-206). Depuis 1992, il n’est plus obligatoire de passer un test de compétence dans la langue seconde – français ou anglais – pour obtenir une licence. Face à cette évolution, l’Université d’Ottawa a réagi, en 2005, en créant d’abord le Régime d’immersion en français puis, en 2007, un nouvel Institut des langues officielles et du bilinguisme (ILOB), issu de l’Institut des Langues Secondes.

Nous avons eu l’immense plaisir de découvrir cette réalité de l’intérieur, en tant que professeure invitée au premier semestre de l’année universitaire 2008-2009. Nous assurions un cours d’encadrement linguistique français, axé sur les compétences réceptives, à partir d’un cours disciplinaire d’histoire canadienne suivi en parallèle par les étudiant-e-s et auquel nous assistions. À cette occasion, nous avons pu rencontrer et travailler avec l’équipe de responsables politiques, d’enseignants et d’administratifs qui, ensemble, ont créé et accompagnent cette variante d’EMILE qui semble réellement porter ses fruits.

Nos sources ont été doubles: des rapports internes, en l’occurrence une proposition du projet de février 2005 et deux évaluations formatives de septembre 2007 et septembre 2008 ainsi que des travaux de recherche effectués par les membres de l’équipe nous ont été communiqués dans un esprit de collaboration universitaire internationale. Nous résumerons les éléments clés de ce programme unique. Des aperçus de son histoire, de sa structure, et surtout des processus d’opérationnalisation – mise en œuvre, évaluation formative, recommandations – montreront, pensons-nous, que certains aspects de ce modèle exemplaire d’EMILE sont tout à fait transférables à l’univers français d’enseignement supérieur.

Nous tenons à remercier plusieurs personnes de l’ILOB qui ont rendu ce séjour possible et qui ont partagé avec nous leur temps et leur expertise: Hilaire Lemoine (Cadre en résidence ILOB), Richard Clément (Directeur et doyen associé, ILOB/Faculté des Arts), Jennifer St. John (Directrice adjointe, Professeure de langue), Marc Gobeil (Directeur, Régime d’immersion en

français), Amelia Hope (Chef des services d'évaluation linguistique), Alysse Weinberg (Responsable pédagogique Régime d'immersion, Professeure agrégée), Sandy Burger (Professeure invitée), Marie-Claude Dansereau (Responsable pédagogique Régime d'immersion, Professeure de langue), T. Sima Paribakht (Professeure titulaire, Directrice du Secteur académique), Larry Vandergrift (Professeur, Directeur du Centre canadien d'études et de recherche en bilinguisme et aménagement linguistique) et Yves Desnoyer (Documentaliste).

Le Régime d'immersion: historique

Depuis une trentaine d'années au Canada, des variantes d'immersion en français, destinées aux élèves anglophones, existent au niveau de l'école maternelle, du collège et du lycée. Objet d'innombrables recherches en linguistique appliquée et en politique linguistique, le concept est surtout apprécié en vue du développement des compétences réceptives (lire, écouter), de l'expression orale et de l'ouverture interculturelle, caractérisée par une attitude très positive envers la langue française et les francophones. Mais, au niveau des études universitaires, le choix devait traditionnellement se faire entre le tout français ou le tout anglais. Par ailleurs, rares sont les élèves diplômés de l'immersion capables de devenir étudiants à part entière en français.

À l'Université d'Ottawa – la plus grande et la plus ancienne université bilingue d'Amérique du Nord – EMILE ou *content-based language teaching*, a été introduit en 1982 (Weinberg *et al.*, 2008). Le modèle “abrité” – “*sheltered*” – s'inspirait des travaux de Krashen (1982). L'acquisition langagière était optimisée par contact avec un “*comprehensible input*” légèrement supérieur au niveau actuel de compétences des apprenants. L'environnement devait être rassurant et non “menaçant”. Concrètement, deux enseignants assuraient un cours disciplinaire réservé à des étudiants anglophones, placés “à l'abri” des natifs francophones. Le professeur de langue²³ servait de conseil et d'intermédiaire auprès du professeur disciplinaire qui devait simplifier le langage de son cours, ainsi qu'auprès des étudiants dans une optique d'aide et de remédiation.

Jugée trop coûteuse, cette approche a été remplacée en 1985 par le modèle “*adjunct*”. Il comprenait des cours disciplinaires “non abrités” (mélangeant francophones et anglophones) parallèlement à des cours de langues ouverts à seulement 10 à 15 étudiants anglophones. Le professeur de langues assistait aux cours disciplinaires pour fonder son travail sur le contenu, soit autour des compétences réceptives, soit autour des compétences productives. Des observations faites à l'époque ont révélé des progrès: les apprenants réussissaient à comprendre les cours disciplinaires et à y participer. Ils

²³ La documentation officielle du Régime d'immersion utilise le masculin par défaut pour alléger la lecture en français.

progressaient en compréhension et se montraient plus confiants dans leur utilisation de la langue seconde. Ils se disaient plus enclins à poursuivre des études et à chercher un travail dans un contexte bilingue.

Malgré la satisfaction des étudiants et des enseignants à l'égard de ce modèle, le nombre d'inscrits diminuait, et l'Université a mis fin à cette offre en 1995. Toutefois, au cours de la décennie suivante, la prise de conscience de la question linguistique devint plus aiguë. Elle est peut-être rattachée à l'affirmation ethnocentrée de l'identité québécoise qui, par voie de conséquence, a poussé la diaspora francophone dans les autres provinces à se focaliser sur leur propre identité linguistique et culturelle en tant que Acadiens, Franco-Albertains, Manitobains et surtout Franco-Ontariens. L'Université d'Ottawa a donc approuvé en janvier 2005 le plan stratégique "Vision 2010". Ce dernier visait essentiellement à créer un régime de "baccalauréat" (licence) disciplinaire d'immersion en français fondé sur le principe "*adjunct*". La pierre angulaire de ce système était un appui personnalisé destiné à encourager et faciliter la poursuite d'études dans une discipline donnée tout en perfectionnant une langue seconde et en obtenant une reconnaissance universitaire. Dans la proposition de création d'un Régime d'immersion en français (février 2005), les mots-clés renvoyaient d'emblée à des notions qui se révéleront fondamentales: accueil, encadrement, évaluation des aptitudes linguistiques, coordination et administration, promotion et sensibilisation, encouragement financier (bourses) et, *last but not least*, recherche en linguistique appliquée.

Description du Régime d'immersion

Dans sa version actuelle, opérationnelle depuis la rentrée universitaire de 2006, le Régime d'immersion concerne plus de 50 programmes d'études élaborés en collaboration avec cinq facultés différentes. Nous les citons par ordre décroissant, selon le nombre d'inscrits en immersion: Sciences sociales, Lettres, Gestion, Santé et Droit. Dans l'ensemble, le pari semble gagné, avec

- un taux de réussite académique très satisfaisant chez les étudiants du Régime,
- une satisfaction générale, un niveau d'abandon similaire à ceux des programmes unilingues,
- une réaction enthousiaste et croissante de la part de futurs étudiants.

Alors que pour la première année universitaire de son existence (2006-07), 490 étudiants étaient inscrits au Régime d'immersion, ce chiffre est passé à 527 en 2007-08, et 692 en 2008-09. Malgré cette augmentation encourageante, l'esprit de la recherche empirique, sur laquelle cette approche pédagogique est fondée, fait que l'Université remet constamment en question ce programme. Dès sa création, des évaluations formatives ont été prévues à échéances régulières. C'est ainsi que des améliorations possibles ont été identifiées. Elles sont présentées plus loin, sous forme des recommandations.

Mais d'abord, en quoi consiste ce programme unique en Amérique du Nord? Le site internet de l'ILOB (<http://www.immersion.uottawa.ca/fra/>) nous

en offre la vision la plus complète. Les éléments clés sont résumés ci-après. Tout d'abord, les critères d'entrée sont doubles. Les étudiants doivent avoir de solides connaissances comme c'est généralement le cas des élèves des programmes d'immersion dans le secondaire. De plus, leurs compétences réceptives en français langue seconde doivent être élevées. Ces dernières sont testées à l'ILOB au moyen du "Test d'admission en immersion" qui, en cas d'admission, sert également de test de placement. Ce test a été conçu et validé psychométriquement selon les règles de l'art par les Services d'évaluation linguistique.

Une fois acceptés, les étudiants suivent une licence d'études spécialisées (*honours*) dans la/les discipline/s voulue/s parmi la cinquantaine de programmes qui offrent l'option de l'immersion en français. Un guidage personnalisé est proposé – et encouragé – par toute l'équipe administrative et enseignante pour aider chaque étudiant à bâtir son propre programme selon son niveau et ses objectifs. La mention officielle de "Régime d'immersion en français" est portée sur le diplôme de Baccalauréat; 36 des 120 crédits sur les quatre années d'études (la norme canadienne) correspondent à des cours suivis en langue seconde. Ils englobent cours "traditionnels" de français langue seconde (compétences réceptives et productives, prononciation, grammaire, culture), des cours de littérature ou de civilisation, des cours disciplinaires enseignés en français avec ou sans encadrement "*adjunct*". Ces derniers valent autant de crédits que les matières disciplinaires. Selon le niveau de compétences, ils sont axés, soit sur la réception, soit sur la production. Ils mettent également l'accent sur les stratégies d'apprentissage pour progresser dans les différentes compétences langagières (lire, écouter, parler, écrire. Voir *Annexe 1* pour la description des objectifs de ces cours).

Le "Certificat de compétence en langue seconde" est également nécessaire pour l'obtention de la mention officielle de "Régime d'immersion". Proposé par l'ILOB, il évalue les compétences réceptives et productives des étudiants à l'issue d'un cours dédié à cet effet. Pendant quelques cours, les étudiants du Régime d'immersion peuvent demander à être notés de manière qualitative (Satisfaisant, Non satisfaisant) et non quantitative pour éviter de voir baisser leur moyenne générale (indicateur très prisé pour l'acceptation dans des études de deuxième cycle). Par ailleurs, des bourses leur sont réservées par l'Université et par le gouvernement fédéral. Les étudiants en immersion peuvent aussi profiter des activités sociales et culturelles et des programmes à l'étranger qu'organise l'ILOB. Et enfin, tout étudiant à l'Université d'Ottawa bénéficie de différents services proposés:

- le centre de ressources "apprentissage" de l'ILOB (activités multimédias, exercices d'apprentissage, documents de référence, vidéos, presse, littérature et bandes dessinées, ateliers de conversation),
- l'excellent Centre d'aide à la rédaction des travaux universitaires d'écriture,

- le service d'accès pour les étudiants ayant des besoins spéciaux (services individualisés pour faciliter l'apprentissage des étudiants ayant un handicap ou un trouble d'apprentissage),
- et le Centre de mentorat (qui existe pour l'immersion comme pour toutes les facultés).

Mais l'ILOB ne s'occupe pas seulement des étudiants. Les enseignants bénéficient aussi d'un environnement riche et réfléchi qui permet, de notre point de vue, un réel développement professionnel. Un lien intrinsèque entre recherche et enseignement sous-tend et inspire l'ensemble de l'activité de l'Institut. Tout d'abord, un cycle de conférences de formation continue, faisant appel aux enseignants-chercheurs appartenant à l'ILOB et à des extérieurs, est organisé chaque année. Le Centre canadien d'études et de recherche en bilinguisme et aménagement linguistique (CCERBAL) est domicilié à l'ILOB. Enfin, les enseignants bénéficient d'un lieu vraiment privilégié, le centre de ressources "enseignement", qui rassemble des revues spécialisées, des ouvrages théoriques, des ouvrages pédagogiques, des livres de référence, du matériel audiovisuel, publiés et édités en anglais et en français. Ce centre est géré par un enseignant de français langue seconde ayant une double compétence en tant que documentaliste dont la mission est soutenue par une commission d'achat.

Dernièrement, en ce qui concerne plus particulièrement le Régime d'immersion, un tandem d'enseignantes responsables pédagogiques, avec l'appui de la direction, coordonne un ensemble d'actions de réflexion et de soutien auprès de tous les professeurs de langue. Elles regroupent des séances de formation, des bilans, des échanges pédagogiques, des wiki, et notamment un choix d'outils méthodologiques dont des DVD et un *Guide à l'intention des professeurs de langue: Cours d'encadrement linguistique*. Revu chaque année, ce document définit les fonctions des responsables pédagogiques, donne des renseignements généraux pour les professeurs, explique et illustre ce qu'on entend par "cours d'encadrement linguistique", spécifie les objectifs de ces derniers, fournit des exemples et des suggestions pédagogiques, propose des ressources en ligne et textuelles pratiques et théoriques, etc.

Opérationnalisation: mise en œuvre

La mise en œuvre d'une entreprise de cette envergure a exigé une réflexion politique et pédagogique concertée et évolutive. Avoir eu la possibilité d'un retour sur le "*making of*" et participé au "*work in progress*" nous a offert un regard précieux et unique qui, nous l'espérons, pourra influencer d'autres universités dans la mise en place de programmes d'EMILE.

En premier lieu, créé en février 2006, un *French Immersion Evaluation Steering Committee* encadrerait l'évaluation du Régime d'immersion pendant ses cinq premières années. Composé de personnels enseignants et administratifs de l'ILOB, de représentants "facultaires" et d'experts en évaluation, son travail a consisté à développer

- un cadre d'évaluation (décrit ci-dessous),
- un cahier des charges ("*logic model*") spécifiant les besoins des différents acteurs, les moyens mis en œuvre, les politiques opérationnelles en fonction des objectifs à court terme [1-2 ans], à moyen terme [2-5 ans] et à long terme [5+ ans]),
- et enfin un schéma de procédés ("*flow chart*"). Le *Program Evaluation Committee* a eu ensuite comme mission, à partir de novembre 2006, de mener à bien le travail défini dans le cadre d'évaluation.

Ce cadre d'évaluation, élaboré au mois d'août 2006, mérite quelques explications supplémentaires. Le document détaille d'abord très précisément les questions à évaluer:

1. Le programme atteint-il le public ciblé? pourquoi (pas)?
2. Le programme se réalise-t-il comme attendu? Pourquoi (pas)?
3. Le programme est-il rentable?
4. Le programme atteint-il les objectifs définis? Est-il durable?
5. Jusqu'à quel point les tendances observées dans les résultats du programme s'expliquent-elles par des éléments constitutifs du programme? Quelles parties du programme sont les plus efficaces?

Le cadre d'évaluation se poursuit avec la définition des indicateurs à partir desquels explorer les questions à évaluer, les sources de données à creuser, les méthodes de recueil des données et, dans l'esprit d'une démarche qualité, le rapport à établir avec le cahier des charges et le budget.

Opérationnalisation: évaluations formatives et recommandations

Conformément à sa mission, le *Program Evaluation Committee* a donc mené une première évaluation en 2006-2007, suivie d'une deuxième, l'année suivante. Ces deux rapports, d'environ 150 pages, ont été soumis au *French Immersion Evaluation Steering Committee*. Tous deux ont exploré les deux premières questions d'évaluation sur la réalisation même du programme. Des recommandations ont été suggérées et certaines modifications apportées au programme dès l'année 2007-08. Les prochaines évaluations aborderont, outre les deux premières questions, les trois autres ciblant les résultats à moyen et à long terme.

La méthodologie utilisée était un protocole mixte comprenant

- le recueil de données descriptives sur les étudiants,
- des sondages en ligne auprès d'étudiants inscrits en immersion et non-inscrits,
- des groupes de discussion avec des étudiants et des professeurs de langue,
- des entretiens semi-directifs avec les responsables du programme,
- et des questions ouvertes posées aux enseignants disciplinaires.

Le recueil, l'analyse et l'interprétation des données ont été effectués avec une rigueur scientifique exemplaire, témoin du lien inhérent et marqué entre recherche appliquée et pédagogie qui prévaut dans cette université canadienne.

Quelques limites aux évaluations, dont la taille de certains échantillons, ont ainsi été indiquées.

Par rapport aux deux premières questions définies par le cadre d'évaluation – le programme atteint-il le public cible? Se réalise-t-il comme attendu? – les deux rapports de 2007 et 2008 répondent généralement par l'affirmative.

1. La plupart des étudiants inscrits au Régime d'immersion sont, effectivement, issus de la population ciblée. Ils ont participé, notamment, à des programmes d'immersion dans le secondaire et souhaitent pouvoir poursuivre leurs études supérieures, en partie ou totalement, en français. Ce sont généralement des étudiants qui, dans leur vie extra-universitaire, ont peu de possibilités d'évoluer dans un environnement français.

Nous avons vu que le nombre d'inscrits augmente régulièrement depuis la création du Régime. Néanmoins, les résultats montrent également qu'un certain nombre d'étudiants, qui pourraient bénéficier du Régime d'immersion, ne le font pas. Différentes raisons ont été identifiées dont la méconnaissance de l'offre, des programmes d'études sans l'option d'immersion, la peur d'éventuelles retombées négatives sur la moyenne générale.

Une autre question a été soulevée à la suite de l'évaluation la plus récente. En effet, peu d'étudiants de langue maternelle française (mais peu pratiquée) ou en partie scolarisés en français (même si ce n'était qu'à l'école primaire) sont inscrits au Régime d'immersion. De tels étudiants peuvent avoir besoin de soutien linguistique pour mener à bien des études supérieures en français. Or, leur présence est ressentie comme "intimidante" par certains étudiants anglophones. Se pose, alors, la question des critères d'admission et de la frontière entre langue maternelle et langue seconde.

Plusieurs recommandations précises ont été faites afin d'améliorer l'offre:

- continuer à affiner le test d'immersion (test de sélection et de placement) pour garantir des groupes aussi homogènes que possibles,
- élargir l'offre du Régime à d'autres programmes d'études,
- améliorer et renforcer la promotion du programme à l'intérieur et à l'extérieur de l'Université,
- analyser en profondeur les raisons d'abandon du programme,
- et enfin, conduire une étude à long terme sur la pratique de la langue française par les diplômés du programme; son thème pourrait être le suivant: avoir fait ses études dans le Régime d'immersion modifie-t-il le comportement langagier dans le temps?

2. En réponse à la deuxième question d'évaluation, il semble également que le programme se réalise comme attendu. Le taux de satisfaction est élevé quant aux cours proposés et enseignés, à la souplesse du système de notation (quantitative ou qualitative), aux bourses disponibles et aux ressources et services proposés. La taille réduite des cours, surtout dans le cas de l'encadrement linguistique "*adjunct*" (avec un maximum de 15 à 20 étudiants et

une moyenne de 8) est particulièrement appréciée. Les étudiants ont acquis davantage de confiance en leurs propres compétences langagières.

En outre, conformément à l'esprit de l'évaluation formative, plusieurs recommandations ont pu être formulées. En "interne" à l'ILOB, les cours d'encadrement "*adjunct*" – perle rare dans le paysage des cours de langue – impliquent une formation et un suivi des enseignants qui sortent des sentiers battus, même au Canada où existent de nombreux programmes réputés en didactique de langue seconde. Les défis restent principalement le lien *linguistique* à établir entre le cours disciplinaire et les objectifs du cours "*adjunct*" et le vivier potentiel de professeurs de langue statutairement disponibles pour assumer le travail particulier lié à ce contexte de langue de spécialité.

En "externe", la collaboration entre enseignants de langue et enseignants disciplinaires est à renforcer. Cette approche interdisciplinaire, où le volet linguistique est reconnu en tant que discipline à part entière, est également une exception dans le monde d'EMILE. Dans une perspective européenne, les démarches déjà effectuées à l'Université d'Ottawa nous paraissent déjà exemplaires. Dans le contexte local, il a été proposé, entre autres,

- d'institutionnaliser des occasions de rencontre entre professeurs disciplinaires et de langue pour une meilleure compréhension du Régime d'immersion,
- de sensibiliser des enseignants disciplinaires aux pratiques pédagogiques efficaces qui aident des apprenants en situation de langue seconde,
- d'encourager la mise en ligne des contenus pour en faciliter l'accès (et la révision), etc.

Ensuite, au niveau de l'Université dans son ensemble, il est suggéré d'encourager des pratiques d'évaluation normalisées dans les cours disciplinaires et de langue. L'offre des programmes avec l'option immersion est à élargir; elle est actuellement limitée aux deux premières années. Et enfin, le "marketing" du Régime d'immersion, notamment les différents services proposés, est à renforcer. Seuls les étudiants les plus motivés recherchent et profitent des ressources et soutiens disponibles, même si ce phénomène n'est pas uniquement canadien.

Le dernier rapport d'évaluation formative, en septembre 2008, récapitule l'ensemble des recommandations pour les deux premières questions du cadre d'évaluation. Le programme atteint-il le public cible? Se réalise-t-il comme attendu? Pourquoi ou pourquoi pas? Elles ont été résumées ci-dessus. Elles ont été regroupées par le *Program Evaluation Committee* sous les rubriques de pédagogie, de réalisation du programme, de communication et de recrutement d'étudiants (le "marketing" du programme).

Pour l'avenir, le chemin est déjà tracé pour poursuivre pendant l'année universitaire en cours (2008-09) l'évaluation des deux questions déjà explorée, tout en incorporant certaines modifications méthodologiques. La collecte des

données pour répondre aux trois questions restantes est également en cours. Elles portent sur

- la rentabilité du programme,
- la réalisation des objectifs et la durabilité du programme,
- l'explication des résultats observés par les différents éléments constitutifs du programme
- et l'efficacité de ces derniers

À cet égard, une comparaison longitudinale est proposée entre diplômés du Régime d'immersion et ceux ne l'ayant pas choisi pour mieux déterminer sa valeur ajoutée réelle en termes de bilinguisme actif et prolongé.

Conclusion

Pour conclure cet aperçu des processus d'opérationnalisation de ce cas d'EMILE "à la canadienne", deux forces motrices inhérentes à ce beau projet méritent d'être signalées. D'abord, nous relevons l'insistance sur la nécessaire validation méthodologique et scientifique du projet dès sa conception et tout le long de son histoire. En témoigne l'étroite collaboration du *Program Evaluation Committee* avec le *Centre for Research on Educational and Community Services* et avec l'*Institutional Research Office* de l'Université.

Ensuite, nous notons le soutien actif – financier et moral – à la recherche et à la recherche-action où EMILE est non seulement une mission de l'Université, mais aussi, en cercle vertueux, un objet d'étude. Une longue tradition de recherche appliquée existe au sein de l'ILOB et de son prédécesseur, l'Institut des Langues Secondes. Ainsi, le récent article de Weinberg *et al.* (2008²⁴) explore les différents composants des cours d'encadrement "*adjunct*" (travail sur le vocabulaire de spécialité, les compétences réceptives et productives, la grammaire). Il analyse aussi l'efficacité des diverses activités pédagogiques (tutorat, prise de notes, activités multimedia, correction informelle, discussions, présentations orales, exercices guidés, journaux de bord, etc.).

Comme dans les Rapports d'évaluation formative, les conclusions principales de l'article soulignent une satisfaction générale à l'égard d'EMILE, tel que mis en œuvre à l'Université d'Ottawa. Ce sentiment concerne tout particulièrement, les cours d'encadrement "*adjunct*", à effectif limité et l'attention personnalisée du personnel de l'ILOB. De manière générale, les activités perçues comme utiles pour améliorer les compétences en langues (multimedia, activités "traditionnelles" de langue et de grammaire) se distinguent de celles considérées comme propices à l'acquisition des notions des cours disciplinaires (révision des supports de cours). Ce "décalage" reflète, sans doute, le constat établi à partir des évaluations formatives du besoin de mieux préciser – aussi bien chez les étudiants que chez les enseignants de langue – le

²⁴ La bibliographie de cet article offre un aperçu de la recherche antérieure accomplie au sein de l'ILOB.

lien *linguistique* à établir entre contenu disciplinaire et acquisition des compétences langagières.

Cet article se termine sur certains défis que présente cette approche pédagogique si complète avec son double objectif disciplinaire et linguistique. Nous précisons qu'étant donné la diversité des cours disciplinaires issus de plusieurs courants épistémologiques, "*no standardized language course can be prescribed*" (Weinberg *et al.* 2008: 78). Néanmoins, certaines considérations pédagogiques optimisent l'efficacité d'EMILE. De cet article, comme du *Guide à l'intention des professeurs de langue: Cours d'encadrement linguistique* préparé par ces mêmes auteures, se dégage, par exemple, le portrait "idéal" du professeur disciplinaire enseignant aux étudiants en immersion: il doit être bien organisé et attentif aux besoins particuliers des étudiants travaillant en langue seconde, être disposé à travailler en collaboration avec le professeur de langue, être ouvert aux pratiques pédagogiques facilitant l'acquisition de la matière par des non natifs (présentation multi-modale incorporant lectures, supports visuels, notes de cours, etc.), accepter d'éventuels accommodements au niveau de l'évaluation (temps supplémentaire lors d'examens, utilisation de dictionnaires, etc.).

Il est souhaitable que l'enseignant de langues, comme son collègue disciplinaire, soit prêt à entreprendre un travail en binôme pour mieux définir la structure du cours de langue et échanger sur les attentes raisonnables. Il est reconnu également que les deux enseignants doivent œuvrer pour mettre les étudiants en confiance. Ensuite, il faudrait, de manière "non égoïste", que le professeur de langue soit attentif, non seulement aux activités préparatoires au cours disciplinaire et au retour sur les cours passés, mais aussi aux activités axées sur le réemploi du vocabulaire et des structures propres au cours. Enfin, comme le disent Weinberg *et al.* (2008: 79): "[...] choose language teachers who believe in it [the immersion approach]". Enseigner en "*adjunct*" exige un investissement particulier dans la matière disciplinaire et une souplesse didactique. Comme le suggère le premier Rapport d'évaluation du Régime d'immersion, "language teachers must make a mind shift from [...] traditional [...] teaching" (2006: 17).

En 1995, dans une étude portant sur la notion de culture dans le cours magistral suivi en langue étrangère/seconde, Flowerdew et Miller concluaient par ce commentaire: "Effective communication in the cross-cultural lecture theatre comes at a high price; are institutions aware of – and willing to – make the necessary investment?" (p. 370). Treize ans plus tard, Weinberg *et al.* (2008: 79) terminent par la même observation: "Implementing an immersion approach requires a high commitment of human and material resources on the part of an institution". Dans le contexte français d'EMILE, nous posons les mêmes questions: dans un pays qui n'est pas de tradition bilingue, mais qui exprime le désir d'ouvrir l'enseignement supérieur à EMILE, les responsables politiques et universitaires sont-ils conscients des conditions reconnues comme nécessaires

pour assurer la qualité de cette démarche? Ont-ils vraiment la volonté de la faire?

Références

Evaluation of the French Immersion Studies Academic Stream. September 2007. Official Languages and Bilingualism Institute.

Evaluation of the French Immersion Studies Academic Stream: Year 2. September 2008. Office of the Associate Vice-President Academic & Official Languages and Bilingualism Institute.

FLOWERDEW, J. & L. MILLER. 1995. On the Notion of Culture in L2 Lectures. *TESOL Quarterly* 29, 345-373.

FRASER, G., 2006. *Sorry, I don't speak French: Confronting the Canadian crisis that won't go away.* Toronto: McClelland & Stewart Ltd.

KRASHEN, S. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition.* Oxford: Pergamon Press.

Proposition pour la création d'un Régime d'Immersion en français langues seconde à l'Université d'Ottawa. Baccalauréat disciplinaire en immersion en français et appui personnalisé à la poursuite d'études universitaires et de perfectionnement en français langue seconde. Février 2005. Institut des Langues Secondes

WEINBERG, A. & S. BURGER. 2007. *Guide à l'intention des professeurs de langue: Cours d'encadrement linguistique.* OLBI.

WEINBERG, A., S. BURGER & A. HOPE. 2008. Evaluating the Effectiveness of Content-based language Teaching. *Contact* 34: 2, 68-80.

Annexe 1: Objectifs des cours d'encadrement "adjunct"

(d'après Weinberg & Burger, 2007, *Guide à l'intention des professeurs de langue: Cours d'encadrement linguistique*)

Français langue seconde 2581 (compétences réceptives)

Description du cours

Cours de français langue seconde associé à un cours de 3 crédits dans une discipline donnée, suivi en français par des étudiants non francophones. Ce cours de langue devrait permettre aux étudiants de développer leurs capacités de compréhension en langue seconde (écoute et lecture) et les aider à bien assimiler la matière de la discipline. À la fin de ce cours, l'étudiant devrait pouvoir *comprendre* la matière abordée dans le cours.

NB: Le professeur de langue ne fournira aucune explication ou information sur le contenu du cours.

Objectif général

L'objectif de ce cours de langue est de développer les capacités de compréhension écrite et orale en langue seconde et d'aider ainsi l'étudiant à bien assimiler la matière de la discipline.

Objectifs spécifiques

Compréhension de l'oral

À la fin de ce cours l'étudiant, l'étudiante sera capable de:

- comprendre les cours magistraux de la discipline,
- reconnaître l'organisation générale d'un texte oral,
- extraire les idées principales et secondaires d'un texte oral,
- repérer le vocabulaire savant/ scientifique,
- reconnaître les marques de cohésion caractéristiques de la langue parlée,
- reconnaître et décoder des mots liens.

Compréhension écrite

À la fin de ce cours l'étudiant, l'étudiante, sera capable de:

- reconnaître l'organisation générale d'un texte (le schéma),
- extraire l'idée principale d'un texte,
- anticiper le sujet,
- reconnaître et décoder le vocabulaire (champs sémantiques - sujet du texte),
- reconnaître et décoder des mots liens,
- identifier les antécédents de certains éléments grammaticaux (pronoms relatifs, pronoms objets),
- utiliser des synonymes et des antonymes (ex: verbe avoir),
- repérer le vocabulaire académique, scientifique (nature des textes),
- interpréter des graphiques, des figures, des cartes, des tableaux.

Français langue seconde 3581 (compétences productives)

Description du cours

Cours de français langue seconde associé à un cours de 3 crédits dans une discipline donnée, suivi en français par des étudiants non francophones. L'objectif de ce cours de langue est de développer les capacités de production orale et écrite en langue seconde et, ainsi, de donner aux étudiants la confiance nécessaire pour exprimer des idées et rédiger des travaux en français. Les réponses aux questions d'examen peuvent être fournies en anglais ou en français dans le cours de discipline, en français seulement dans le cours de langue.

NB: Le professeur de langue ne fournira aucune explication ou information sur le contenu du cours.

Objectif général

L'objectif de ce cours de langue est de développer les capacités de production orale et écrite en langue seconde et ainsi, de donner aux étudiants la confiance nécessaire pour exprimer des idées et rédiger des travaux en français, dans le cadre du cours

Objectifs spécifiques

Expression orale

À la fin de ce cours l'étudiant, l'étudiante, sera capable de:

- s'exprimer avec une certaine aisance sur le sujet de la discipline,
- exprimer les idées principales et secondaires d'un texte oral,
- intervenir à la suite d'une présentation et participer à des discussions,
- réutiliser le vocabulaire spécialisé de la discipline,
- commenter des graphiques, des figures, des cartes, des tableaux,
- contrôler le ton, le volume et l'intonation de la voix pour communiquer de façon expressive.

Expression écrite

À la fin de ce cours l'étudiant, l'étudiante, sera capable de:

- appliquer les étapes de rédaction d'un texte (planification, rédaction, révision),
- structurer un texte (faire le plan),
- rédiger un paragraphe résumant l'idée principale et/ ou les idées secondaires d'un texte,
- réutiliser le vocabulaire spécialisé de la discipline,
- utiliser les marqueurs de relation pour produire des phrases complexes,
- réviser sa production écrite (correction et précision) à l'aide d'une variété d'outils, y compris électroniques,

Pour l'année universitaire 2008-2009, deux nouveaux cours ont été ouverts, portant plus loin le développement spécifique de la communication orale et de l'expression écrite. La réflexion continue.

Résumé des échanges: enseignants disciplinaires et enseignants de langues

Gail Taillefer

Lors de cette journée d'étude, la discussion menée entre enseignants disciplinaires et enseignants de langues a été riche, et surtout novatrice, autour des deux conférences sur EMILE. A notre connaissance, un tel échange formalisé n'avait jamais eu lieu à Toulouse. Les enseignants disciplinaires venaient des filières droit, sciences économiques, mathématiques, physique et informatique; les enseignants de langues, des filières de l'anglais, de l'espagnol et du français langue étrangère. Reprenant la thématique de la journée – EMILE: avantages, risques, défis – le résumé de ces échanges entre enseignants suivra donc ces trois axes de réflexion.

EMILE: avantages

Les avantages d'EMILE semblent être tenus pour acquis, et ont été peu commentés.

La motivation des apprenants, rendant l'apprentissage efficace, apparaît comme le point le plus positif. La discussion a souligné non seulement l'authenticité et la "profondeur" de l'acte communicatif – menée dans un contexte "réel" et significatif – mais aussi sa valeur en tant que préparation à la vie professionnelle en liant connaissances disciplinaires, langue étrangère et compétences communicatives. Comme l'a exprimé une des enseignantes disciplinaires, "Un gros avantage que je vois à l'enseignement en anglais est que cela donne aux étudiants des compétences pouvant être immédiatement utilisées non seulement dans des pays anglophones, mais également en France ou dans d'autres pays non anglophones. Tout le vocabulaire et les concepts sont maîtrisés en anglais et n'ont pas besoin d'un temps d'adaptation pour être traduits."

Selon les langues étrangères concernées, EMILE peut également favoriser le développement du plurilinguisme et faciliter l'ouverture internationale des établissements d'enseignement supérieur. Enfin, EMILE peut certes générer des ressources en attirant des étudiants étrangers et permettre à un établissement d'économiser ou de déployer de manière novatrice ses ressources humaines ou financières, Néanmoins, c'est une arme à double tranchant. *Il convient donc de concevoir EMILE dans un esprit de démarche qualité* et non dans celui d'une économie d'échelle où sont éliminés tout conseil, encadrement et évaluation linguistiques.

C'est précisément pour éviter ce genre de situation que les raisons et les avantages qui sous-tendent la mise en œuvre d'un programme d'EMILE doivent d'être explicités. Or, dans la pratique, en France comme dans la plupart des pays européens (réseau européen LANQUA, <<http://www.lanqua.eu/theme3.html>>),

cette étape est souvent négligée. Il en résulte différents degrés d'insatisfaction, de non atteinte d'objectifs, voire d'échecs.

EMILE: risques

Présentant les défauts de ses qualités, EMILE fait courir un grand risque au niveau européen, celui de céder à l'hégémonie de l'anglais sur ce continent plurilingue. Cette langue a certes sa place comme *lingua franca*, mais quelle place réserver, par exemple, au français en France ou au finlandais en Finlande (cf. la position de CampusFrance dans Taillefer, dans ce volume)? En corollaire, on risque de ne pas prendre en compte le niveau réel de compétence en anglais aussi bien des étudiants que des enseignants, et de prendre pour acquis une aisance suffisante. Dans les faits, un niveau général inférieur à B2 (ou B1+) du *Cadre européen commun de référence pour les langues* risque de compromettre a) la communication et donc la transmission/appropriation du contenu disciplinaire, b) les résultats (notes ou autre forme d'évaluation), c) la motivation des apprenants, et d) la satisfaction générale à l'égard de la démarche.

En sus de ces risques liés à la place spécifique de l'anglais dans le contexte européen, d'autres proviennent de l'absence de prise en compte – en connaissance de cause ou non – de diverses considérations essentielles qui ont été évoquées dans les échanges entre enseignants disciplinaires et de langue. Elles sont répertoriées ci-dessous en termes de défis.

EMILE: défis

Comme le met en avant l'ensemble des contributions de ce volume, le concept d'EMILE recouvre plusieurs réalités. Néanmoins, les considérations ou défis qui les sous-tendent sont identiques. Ils entrent en jeu à tous les niveaux. Ils peuvent être regroupés aux niveaux politique, pédagogique, linguistique et structurel, en cercle vertueux, s'ils sont pris en compte de manière consciente, ou en cercle vicieux, s'ils sont ignorés, consciemment ou non. Leurs "frontières" ne sont évidemment pas absolues. Ainsi une décision politique influe sur la pédagogie; une considération pédagogique influe sur l'organisation structurelle, etc.

Défis politiques

Le premier défi politique évoqué est celui de la reconnaissance explicite de la nature *double* d'EMILE au travers de la prise en compte réelle des objectifs linguistiques, les objectifs disciplinaires étant considérés comme acquis. Le deuxième défi concerne le niveau d'engagement envers le plurilinguisme (voire, la défense du français). Le troisième défi, celui d'une réelle démarche qualité, a été soulevé. A l'heure actuelle, le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche exige des indicateurs clairs de performance et une obligation de résultats. Pour EMILE, à l'instar de modèles de pratiques efficaces, des

évaluations externes et internes sont menées par des pairs et par des étudiants. Elles portent sur l'ensemble du dispositif englobant les questions de a) la compétence (linguistique, disciplinaire) des enseignants et des étudiants, b) l'infrastructure, c) la cohérence du curriculum, etc. La mise en œuvre optimisée de telles évaluations est, en soi, un défi énorme. L'enjeu, comme l'a décrit un des enseignants disciplinaires présents, est celui de la concurrence du "darwinisme social".

Le quatrième défi évoqué, notamment par Ian Tudor, est celui de l'existence d'une politique linguistique transversale et *explicite*, soit au niveau de l'établissement, soit aux niveaux local, régional ou national²⁵. Rare dans le paysage français, et une exception en Europe, cette vision réellement globale des langues et des autres disciplines, est fondée sur la collaboration et la permanence des liens entre les disciplines. Elle est tout le contraire d'une "guerre d'attrition", d'un "éternel recommencement" ou du fruit de volontés individuelles, comme ont pu en témoigner certains participants à la journée d'étude. S'agit-il, pour EMILE, d'un enseignement pour l'élite uniquement? Pour un public surtout international? Autrement dit, quelle est la position de l'établissement (de la localité, de la région, de la nation) en termes de mission de l'enseignement supérieur? Quelle place, officiellement, y joue la recherche sur la démarche EMILE elle-même?

"*Language teaching is not language policy*" a fait remarquer Ian Tudor. Dans le contexte LANSAD, ce dernier devrait comprendre la pleine reconnaissance disciplinaire de la (ou des) langue(s) étrangère(s) impliquée(s). Il en résulterait donc la prise en compte de ses objectifs spécifiques (compétences langagières, langue de spécialité) et son intégration à part entière dans les cursus (crédits ECTS²⁶) aux différents niveaux d'études (licence, master, doctorat). Un exemple très positif a été présenté par F. Pastore (pastore@cict.fr), de la Faculté de Médecine de Toulouse Purpan. Des objectifs et une mise en œuvre ont été explicités pour la formation sur quatre ans dans une optique de réelle collaboration entre enseignants disciplinaires et d'anglais.

Une véritable politique linguistique implique que l'"offre" en langues (quel qu'en soit le cadre: département, faculté, service commun, etc.) soit dotée non seulement de ressources humaines et matérielles mais aussi d'une infrastructure suffisante pour relever le défi d'EMILE. Au niveau humain, les besoins en formation continue des enseignants doivent également être pris en compte, dans la mesure où leur enseignement dans ce cadre exige facilement de "nouvelles" compétences (technologies de l'information, notions de spécialités

²⁵ Voir aussi le rapport coordonné par I. Tudor, "Task group 1 Institution-wide Language Policies: Year 1 final report" du projet ENLU (European Network for the promotion of Language learning among all Undergraduates): <<http://www.celelc.org>>, puis Projects, ENLU, Project website, Documents, Task group papers).

²⁶ *European Credit Transfer System*, valable à travers l'Espace européen d'enseignement supérieur aux niveaux licence, master et doctorat.

disciplinaires). Rares sont les contextes (français ou autres) où ce besoin est officiellement reconnu.

Enfin, et ce n'est pas le moindre, une structure transversale consultative ou décisionnelle est également un aspect clé d'une politique linguistique efficace. Cette instance doit jouer un rôle prospectif, en intervenant dans l'élaboration des cursus, aussi bien que continu, en suivant la mise en œuvre et le respect de la politique linguistique.

Défis pédagogiques

Eveiller l'intérêt pour EMILE et la motivation des apprenants constitue donc le premier défi pédagogique. D'après certains enseignants disciplinaires présents à la journée d'étude, "*Our primary objective is what is best for the students [...] to help them prepare for their future career and provide them with interesting and motivating possibilities for learning*"; "Les étudiants votent avec les pieds, et sont assidus à un cours [de physique] en anglais le vendredi à 7h45." Lors de ces échanges, certains obstacles propres au contexte français ont été identifiés: le rôle particulièrement "mortifère" de la notation²⁷ et ses conséquences, le manque de confiance des étudiants, notamment en langue étrangère, et le faible niveau de prise de risque.

Le deuxième défi pédagogique a trait au point de départ d'un programme d'EMILE – maîtrise linguistique ou disciplinaire – et de l'équilibre entre ces formes de maîtrise, tout en respectant le cercle vertueux évoqué dans Taillefer (dans ce volume): "développer des connaissances et des compétences universitaires exige l'utilisation du langage véhiculaire de la discipline... [et] développer des compétences langagières exige l'usage de la langue cible dans la construction d'un savoir significatif." En corollaire, le troisième défi pédagogique porte sur la définition de doubles objectifs d'apprentissage, linguistiques et disciplinaires, dans le respect des exigences universitaires (lire des articles scientifiques, rédiger un résumé, etc.) et en vue de l'insertion professionnelle (par exemple, échanger dans le domaine disciplinaire de manière efficace à l'oral).

S'est posée également la question de la conscience pédagogique spécifique du contexte d'EMILE. Peut-être pour la première fois, des enseignants engagés dans cette démarche ont pu participer à un "forum", d'où sont sortis plusieurs "tuyaux" et pistes de réflexion. Comment élargir et institutionnaliser de tels échanges, visiblement très appréciés? Il a été question, entre autres, de:

- l'importance des supports visuels au début, pendant et après un cours d'EMILE, et, de manière générale, des efforts de didactisation;
- la durée optimale d'attention (moindre qu'en langue maternelle) et la charge cognitive supplémentaire aussi bien chez les étudiants que chez l'enseignant non locuteur natif;

²⁷ Cf. Antibi, A. *Ibid.*

- l'importance de l'expression orale de l'enseignant: débit et clarté de l'articulation de l'enseignant, choix du vocabulaire et facilité à pouvoir paraphraser;
- la règle du jeu quant à l'utilisation du français: jamais? En cas de difficultés communicatives (notamment lors de la vérification de la compréhension par l'enseignant)?
- l'importance de l'interaction des étudiants, aussi bien dans le cadre de "séminaires" (travaux dirigés) que de cours magistraux;
- la difficile place de l'humour, peu transparent sur le plan culturel et linguistique;
- l'ensemble des considérations interculturelles (en plus de l'humour): les styles d'enseignement et d'apprentissage (centré sur l'enseignant ou sur l'apprenant, directif ou collaboratif, orienté plutôt vers le savoir ou le savoir-faire, etc.), la nature des rapports humains dans le contexte universitaire, la tradition de suivi des étudiants (personnalisé ou non, explicite ou non, par exemple, des heures de bureau affichées pour les enseignants), etc.

Le dernier défi pédagogique discuté a été celui de l'évaluation. Quel type d'évaluation faut-il privilégier selon les objectifs d'apprentissage et du modèle du programme EMILE (un seul enseignant assurant le travail disciplinaire et linguistique, ou un enseignant de chaque spécialité) en supposant que la nature double d'EMILE soit respectée? Y en a-t-il une seule qui tient compte des aspects disciplinaires *et* linguistiques? Ou y a-t-il deux évaluations distinctes, dans deux modules séparés? Dans le premier cas, quels coefficients sont alloués respectivement à la discipline et à la langue? Dans le deuxième cas, combien de crédits vaut chaque module? Les évaluations, sont-elles formatives *et/ou* sommatives? Normatives (au sein du groupe) ou critériées (développées et interprétées en termes de niveaux de compétences objectives, tels les six niveaux du *Cadre européen commun de référence pour les langues*)? Se font-elles en français (ou L1) *et/ou* en langue étrangère? Dans ce dernier cas, quelle est la politique à l'égard de la qualité d'expression orale ou écrite des étudiants non locuteurs natifs?

Défis linguistiques

Si la question des compétences linguistiques, aussi bien des étudiants que des enseignants, semble admise, les échanges ont fait ressortir qu'elle n'est que rarement abordée au niveau institutionnel. Tout d'abord, quelles compétences, et à quel niveau (d'après le *Cadre européen commun de référence*), leur sont nécessaires? Les participants s'accordent à faire une différence. Alors que les enseignants-chercheurs doivent posséder les cinq compétences (parler en continu et en interaction, comprendre, lire, écrire) à des niveaux élevés (C1, C2), les étudiants n'ont peut-être besoin, selon leur niveau d'études et le contexte d'enseignement, que de comprendre, de parler en interaction et de lire à des niveaux qui peuvent n'être que B2 (voire B1+).

En conséquence, il se pose une série de questions. Met-on en place un niveau-seuil sélectif à l'entrée du programme EMILE (destiné aux étudiants en priorité, mais envisageable également pour les enseignants, notamment comme critère de recrutement)? Exige-t-on des étudiants (ou même les enseignants) un niveau de "sortie" au terme d'un cours, d'un programme (ou d'une période de probation)? Doit-on prévoir un soutien linguistique et, si oui, doit-il être facultatif ou obligatoire?

Enfin, une dernière question a naturellement émergé de la discussion, étant donné le mélange d'enseignants disciplinaires locuteurs natifs (anglais) et non natifs (francophones): quel profil doit avoir l'enseignant d'EMILE? Doit-il être locuteur natif ou non? Les arguments existent en faveur des deux cas. Si enseigner en anglais est un "plaisir" très motivant pour les francophones présents qui, évidemment, dominent leur matière, ils étaient tous conscients du risque de "*reduced personality syndrome*", c'est-à-dire le fait de ne pas pouvoir interagir sur le plan humain de manière aussi naturelle qu'en langue maternelle. La charge cognitive supplémentaire et un temps de préparation plus long ont été reconnus. La complicité établie avec les étudiants – qu'ils soient francophones, "on est tous dans la même 'galère'"; ou qu'ils soient étrangers, parfois meilleurs en anglais que les enseignants, a été très appréciée par le groupe des participants français "courageux". Une inversion des "rapports de force" est possible.

Les anglophones enseignant leur matière dans leur langue maternelle en France comprennent la difficulté à travailler en langue étrangère. Hormis l'enseignement en EMILE, ils doivent assumer le reste de leur cours en français, une L2 pour eux. Comme pour les enseignants francophones, la complicité établie avec les étudiants est donc perçue comme un plus. Chacun prend un risque. En anglais, en revanche, l'atout majeur exprimé a été celui de la "*face validity*" – l'authenticité sans ambiguïté de la source, d'où peut-être un niveau de respect plus élevé de la part d'étudiants français par rapport à un enseignant non locuteur natif. Enfin, loin de se voir remplacer des enseignants de langue, les enseignants britanniques ont parlé de "*interdisciplinary teaching, or teaching by native speakers who have proficiency in the subject being studied by the students [...] Interdisciplinary and formal [language] teaching are complementary. It should not be seen as a competition between which is best. Both together can help the student to improve his language skills.*"

Défis structurels

Si mandat politique il y a en faveur d'une démarche EMILE, et si les différentes considérations pédagogiques et linguistiques identifiées sont prises en compte, leur concrétisation soulève également un certain nombre de défis d'organisation structurelle, quel que soit le pays ou le système éducatif. Dans le contexte de l'enseignement supérieur français, poursuivant la réflexion des physiciens britanniques cités ci-dessus, selon le modèle d'EMILE visé (cf. Taillefer, dans ce volume, Annexe 1), il faudrait arriver à une collaboration

efficace entre spécialistes disciplinaires et de langue, non seulement aux niveaux pédagogique et linguistique, mais aussi au niveau “comptable” en termes de service statutaire et d’heures d’enseignement attribuées à telle faculté ou tel département. D’après les expériences partagées lors de cette journée d’étude, une telle logique de mutualisation se heurte à certaines résistances dans un monde universitaire traditionnellement cloisonné par discipline, et où la notion de langues pour spécialistes d’autres disciplines – LANSAD – n’est pas toujours reconnue en tant que telle.

Une deuxième question structurelle (mais en même temps politique) soulevée est celle du niveau de mise en œuvre d’EMILE – en licence ou en master. Ainsi un des physiciens britanniques a suggéré un modèle qui est pratiqué dans une autre université française. Dès les premières années de l’enseignement supérieur, l’idéal serait d’aider *tous* les étudiants à améliorer leur anglais²⁸. Même les plus faibles linguistiquement pourraient en bénéficier, à condition que l’objectif principal soit le contact au travers de la langue étrangère, avec la matière disciplinaire. Aucun objectif strict de contenu ne serait fixé pour pouvoir travailler au rythme des étudiants. Les conditions idéales d’enseignement seraient alors des groupes de 15 à 25 étudiants au grand maximum. Au niveau master, en revanche, les objectifs seraient partagés de manière égale entre contenu disciplinaire et maîtrise linguistique. Le choix de la discipline (autre que linguistique) est également un paramètre structurel, certaines matières se prêtant plus “facilement” à EMILE que d’autres (comme le droit où langue et culture sont très fortement liées, par exemple, par rapport aux sciences “dures”).

Le dernier défi structurel évoqué lors de ces échanges a été celui du message transmis par l’établissement même. Il faudrait que tous les acteurs “jouent le jeu” – que tous les étudiants (français ou étrangers) s’expriment en langue étrangère, comme l’enseignant. Mais pour optimiser la démarche, l’ensemble de la formation devrait se faire en langue étrangère, les documents de travail étant rédigés dans la langue cible, les logiciels devant l’être également (très important pour l’enseignant d’informatique!). Enfin, le personnel administratif en contact avec les étudiants devrait être bilingue. Ces souhaits font écho aux conditions décrites dans le Régime d’immersion en français de l’Université d’Ottawa (Taillefer, dans ce volume).

En conclusion, vu l’engouement toujours croissant pour EMILE en France et ailleurs en Europe, il semble que le jeu en vaut la chandelle, que les avantages surpassent les risques encourus. De très nombreux défis se posent, toutefois, dans la plupart des pays et systèmes éducatifs. Choisir la démarche EMILE exige une remise en question, une observation rigoureuse et honnête du processus mis en œuvre et un certain temps d’évolution pour avancer à travers

²⁸ C’était la problématique clé du projet européen ENLU, cité dans la Note 1.

les différentes étapes qui sont maintenant décrites pour l'enseignement supérieur. Notre souci serait que les décisions prises le soient non de manière *ad hoc* dans l'urgence comme il a généralement été observé, mais en connaissance de cause de manière globale, dans l'esprit d'une réelle démarche qualité européenne.

EMILE “à la finlandaise” : **English-Medium Master’s programmes** **at the University of Jyväskylä**

L’Université de Jyväskylä offre plusieurs Masters enseignés en anglais dans les facultés des Arts, des Sciences et des Sciences sociales. Les programmes sont coordonnés par le *Language Centre*, dont la politique, décrite ci-dessous, définit clairement la vision et les objectifs. Une présentation Powerpoint (A. Räsänen, Directrice du *Language Centre*, juin 2008) résume ensuite le processus d’opérationnalisation de ces programmes — critères d’assurance qualité, politique linguistique, cadre et méthodologie d’évaluation formative, résultats et défis pour l’avenir. Pour conclure, deux tableaux issus de la réflexion collaborative des acteurs impliqués récapitulent les compétences langagières et communicatives nécessaires aux études supérieures et schématisent l’ensemble des éléments pris en compte par l’Université dans l’approche intégrée du soutien à l’apprentissage et à l’enseignement qui constitue EMILE “à la finlandaise”.

A. University of Jyväskylä Language Centre

<<http://www.kielikeskus.jyu.fi/>>

English version → Welcome visitors → Policies and approaches

Policies and approaches (last modified 2008-08-07)

All language centres at Finnish universities operate separately from the faculties and they are responsible for the professional and discipline-specific language instruction of all non-language students, because language studies in the domestic languages (Finnish and Swedish) + 1-2 foreign languages are compulsory components of all higher education degrees in Finland.

Our teaching and activities at the University of Jyväskylä Language Centre are based on continuous, collegial action research and jointly agreed strategies and values. We actually don’t think that there would be academic expertise without knowing how to communicate and share that expertise with others. Thus, our vision is that the academic graduates and postgraduates of our university be confident and multilingual communicators, as well as informed about how they can continue their language learning on a life-long basis.

Our aim is to offer our learners a language learning environment which is characterised by:

- a favourable atmosphere which challenges the learners to develop their knowledge and skills
- negotiated, meaningful, and relevant curriculum contents
- authentic, real-life learning tasks and assessment forms
- versatile and multimedia teaching approaches

- opportunities to build cultural understanding and tolerance
- support and tools to focus, direct, and monitor own learning
- opportunities to grow as a member of one's own academic and professional discourse community and to understand the relevance of communication skills as part of expertise

B. Presentation June 2008 : Internal evaluation of English-medium Master's programmes (EMM) at JYU, Anne Räsänen, University of Jyväskylä Language Centre, rasanen@ulc.jyu.fi

1. Content of presentation

- Background information and policies
- Evaluation process and elements
- Programme documentation analysed
- Survey findings on student challenges
- Interview topics
- General findings
- Student challenges and problems
- Quality development issues

2. 12 evaluated EMMs in 2007

- Master of Arts programmes: Digital Culture, Intercultural communication, Music, Mind and Technology
- Master of Science programmes: Corporate Environmental Management, Entrepreneurship in Family Business, Financial Economics, Biology of Physical Activity, Sport Science and Management, Sustainable Management of Inland Aquatic Resources, Nanoscience
- Master of Social Sciences/Science programmes: Development and International Cooperation, Renewable Energy

3. JYU quality assurance criteria for launching EMMs (as of 2005)

- Programme aims and implementation (e.g. mission, objectives, pedagogical framework, expected learning outcomes, networking & co-operation, student recruitment)
- Rationale for launching (e.g. regional, national, international needs, connection with university strategies, innovativeness, etc.)
- Eligibility provided for PhD study (e.g. main subject, evaluation criteria for thesis, etc.)
- Resources (e.g. 4-year financial plan, staff & its recruitment, teacher competence criteria, etc.)
- Study counselling and evaluation systems (e.g. student counselling and assessment systems, feedback systems, quality enhancement and assurance methods)

4. University of Jyväskylä language policy (regarding EMMs (as of 2004))

- Teachers to have sufficient language mastery for the use of flexible interactive methods and opportunities for professional development
- Students' skills monitored at admission
- Programmes to include development of language & communication skills
- Content relevant for both Finnish and international students
- Good briefing of international staff and students about academic practices
- Finnish students' command of content in the Finnish language to be catered for
- International students to have opportunities to learn Finnish and Finnish culture (full Language Policy in English at <http://www.jyu.fi/hallinto/strategia/politiikat>)

5. Evaluation

- Internal, institution-wide evaluation conducted in spring 2007 and commissioned by Rector
- Purpose: a checkpoint to identify elements for the quality assurance system, to share examples of good practice, and to readjust established criteria for evaluation and further development
- Collaborative, action-research type approach with many actors; *i.e.* combination of information gathered within programmes, from students, and on the basis of established criteria through an interview

6. Elements of evaluation

- Evaluation of written documentation:
 - university-level documents
 - faculty-level documents
 - programme documents
- Interview of programme coordinators and other actors
- Survey of student opinions and problems

7. Programme documentation analysed

- Study guides
- Thesis guides
- Teacher guides/briefings
- Student instructions for writing assignments
- Policy on plagiarism
- Feedback and evaluation forms
- Student and staff qualification requirements at recruitment
- Pedagogical approaches

8. Interview topics

- Degree of integration and networking

- Actor profiles and responsibilities
- Aims and content
- Pedagogical staff profile
- Student profile
- Language-related issues
- Resources
- Connection to working life
- Programme strengths and future

9. General findings and issues for development

- All programmes represent the University's areas of strength and have development potential

BUT

- Much variation in programme implementation and documentation (e.g. multidisciplinary, interdisciplinary, and inter-faculty programmes) → difficulty in ownership and main responsibility
- Student challenges in several areas
- Lack of joint policies needed for quality assurance and for a good institutional image

10. Student challenges and problems

- Learning skills: e.g. information management, critical evaluation, ICT skills, plagiarism, self-directiveness, time management (concerning written assignments)
- Language skills: oral and written communication and presentation at the required conceptual level and in appropriate rhetorical style, field-specific concepts
- Research skills: understanding the research process and paradigms, focussing of research plan, methodology, synthesising and integration of source materials
- Intercultural issues: understanding academic practices and “unwritten” rules, understanding teacher instructions, evaluation criteria, and concept of plagiarism

11. General development issues

Joint policies and infra-structure needed for quality assurance at institutional level concern the following:

- documentation and student rights
- policy on plagiarism (including intercultural issues)
- language requirements and learning outcomes
- comparability of assessment and evaluation
- staff development in pedagogical issues
- degree certificates

- co-operation and sharing of good practices within programme and between programmes

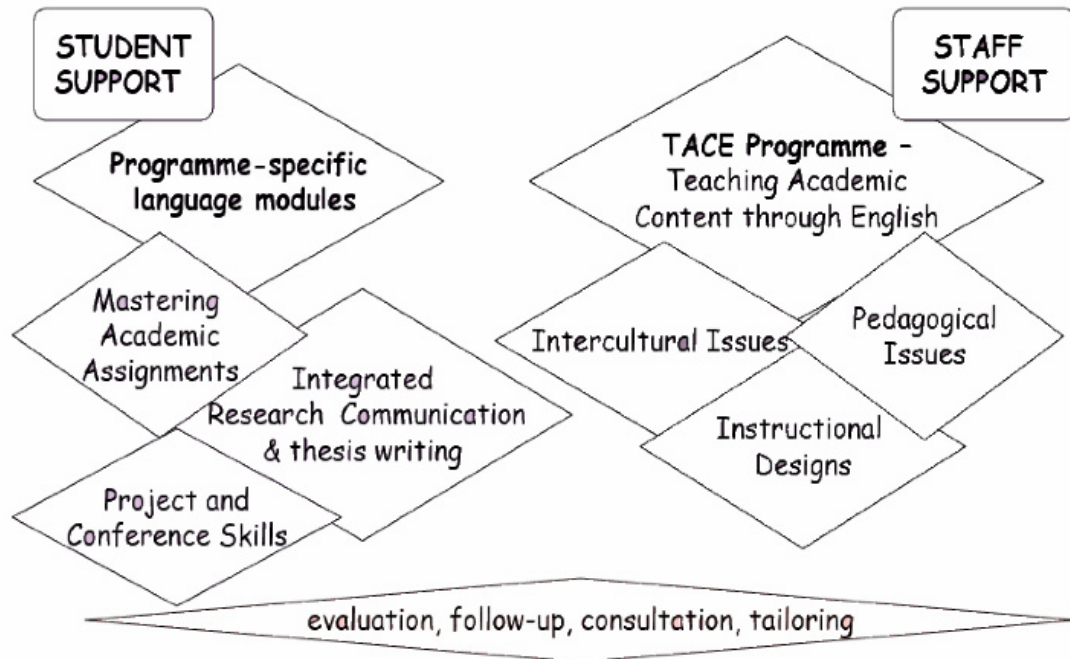
12. Academic competences related to language and communication

Räsänen, A. 2005 : Pursuing quality through institutional policies,
<http://www.Palmenia.helsinki.fi/congress/bilingual2005/prograp.asp>

Specific competences/ Expertise	General competences			
	Scientific & critical thinking skills	Problem-solving skills	Communication & social skills	Life-long learning skills (i.e. enabling/ transferable skills)
Academic/ Discipline-specific expertise	<ul style="list-style-type: none"> • mastering terminology • and discourse & cultural conventions of the field • analysing & reporting 	<ul style="list-style-type: none"> • using own expertise to identify, analyse and evaluate problems and solutions • making team decisions, negotiating 	receptive and productive communication skills and strategies + discourse competence for language use in academic and social contexts	<ul style="list-style-type: none"> • language learning & metacognitive strategies • self-assessment skills • academic study skills for task management
Research and information management skills	<ul style="list-style-type: none"> • searching & evaluating materials and information • classifying & note-taking • interpreting, synthesising & reporting on research 	<ul style="list-style-type: none"> • analysing & evaluating problems and solutions • sharing knowledge, networking & team working 	<ul style="list-style-type: none"> • ICT-mediated communication and collaboration • documentation & presentation skills 	<ul style="list-style-type: none"> • media literacy • cultural literacy • use of new learning environments • peer reviewing
Professional skills	<ul style="list-style-type: none"> • acting in the profession – professional practice (e.g. as a doctor, psychologist, engineer, programmer, marketing manager, teacher, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> • solving problems related to profession • collaborating, networking and decision-making with other professionals 	<ul style="list-style-type: none"> • intercultural presentation & communication skills • strategic communication skills for e.g. working in multidisciplinary teams 	<ul style="list-style-type: none"> • cultural sensitivity & tolerance of uncertainty • self-directed learning for continuous updating of professional skills
Job/company specific skills -developed in the workplace	In-house policies, systems & focuses e.g. value systems, applying knowledge	In-house policies, systems & focuses e.g. managing critical intercultural incidents	In-house policies, systems & focuses e.g. client encounters, image building	In-house policies, systems & focuses e.g. assessment skills, continuous learning

13. The integration of academic English support in JYU's English-medium master's programmes

INTEGRATED ACADEMIC ENGLISH SUPPORT FOR LEARNING AND TEACHING THROUGH ENGLISH IN JYU'S ENGLISH-MEDIUM MASTER'S PROGRAMMES



Anne Räsänen 2008