

# **Paysage actuel de l'approche EMILE dans l'enseignement primaire en France**

**Une étude exploratoire et des recommandations  
de recherche sur l'enseignement d'une matière  
intégrée à une langue étrangère (EMILE)**

**2025**

Brahim Azaoui  
Jason Skeet  
George Wilson  
Roy Cross  
Ann Veitch  
Anne Wiseman  
Do Coyle  
Coralie Payre-Ficout  
Dieuwerke Rutgers



ISBN : 978-1-915280-65-7

**Publié par le British Council**

British Council

1 Redman Place

Stratford, London E20 1JQ

2025

[www.teachingenglish.org.uk/publications-research](http://www.teachingenglish.org.uk/publications-research)

©British Council 2025 sous licence Creative Commons  
Attribution utilisation non commerciale 4.0 International  
(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode.fr>).

Cette recherche a été commandée par le British Council et rédigée par le Dr Brahim Azaoui et le Dr Jason Skeet pour le Norwich Institute for Language Education, avec le soutien de George Wilson, Roy Cross, Anne Veitch, Dr Anne Wiseman, Prof. Do Coyle, Dr Coralie Payre-Ficout et Dr Dieuwerke Rutgers.

**Citation** : Azaoui, B., Skeet, J., Wilson, G., Cross, R., Veitch, A., Wiseman, A., Coyle, D., Payre-Ficout, C., & Rutgers, D. (2025). Paysage actuel de l'approche EMILE dans l'enseignement primaire en France : Une étude exploratoire et des recommandations de recherche sur l'enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère (EMILE). British Council.  
<https://doi.org/10.57884/FJX1-5X22>

Toutes les images sont la propriété de Getty et ont été concédées sous licence au British Council pour une utilisation par le British Council.

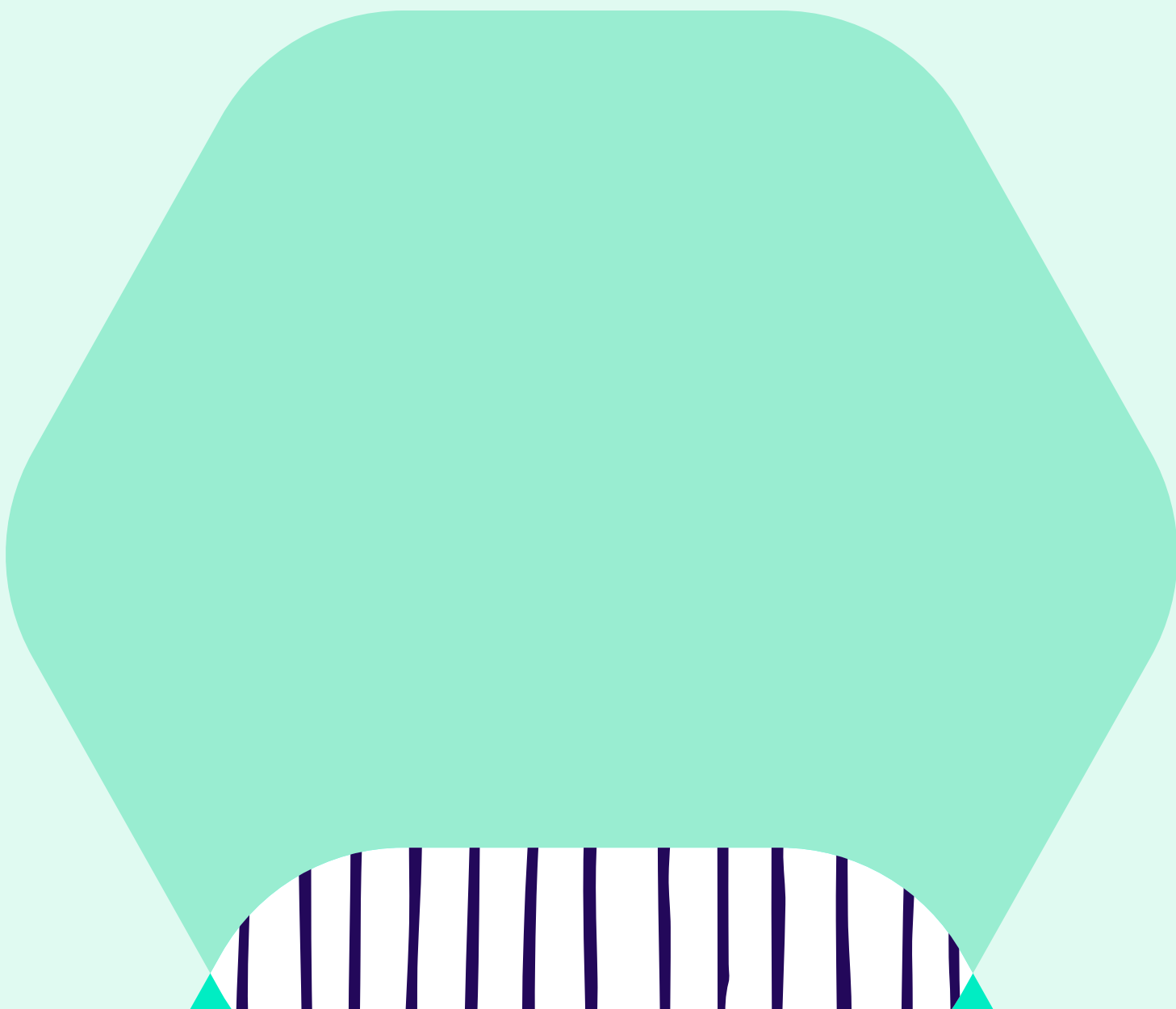
# Table des matières

À propos du British Council .....	4
Remerciements .....	5
Avant-propos .....	6
Résumé analytique .....	7
1. Introduction .....	10
2. Questions et méthodologie de recherche .....	15
3. Vue d'ensemble de l'EMILE en France dressée à partir des données du ministère de l'Éducation nationale (MEN) .....	16
4. Revue des politiques et des stratégies éducatives .....	19
5. Revue de la littérature .....	36
6. Recommandations de recherche et pour le British Council .....	48
7. Conclusion .....	56
Bibliographie .....	57
Annexe : Liste des sites Internet des régions académiques et académies consultés .....	63

# À propos du British Council

Nous soutenons la paix et la prospérité en établissant des liens et en favorisant la compréhension et la confiance entre les citoyens du Royaume-Uni et des pays du monde entier. Nous travaillons directement avec les individus pour les aider à acquérir les compétences, la confiance et les relations nécessaires pour transformer leur vie et façonner un monde meilleur, en partenariat avec le Royaume-Uni. Nous les aidons à créer des réseaux et à explorer des idées créatives, à apprendre l'anglais, à bénéficier d'une éducation de qualité et à obtenir des qualifications reconnues au niveau international.

Nous collaborons avec les gouvernements ainsi qu'avec nos partenaires qui œuvrent dans les secteurs de l'éducation et de la langue et culture anglaises, au Royaume-Uni et dans le monde. En travaillant ensemble, nous avons davantage de poids, ce qui bénéficie à des millions de personnes chaque année dans le monde entier. En effet, nous travaillons avec plus de 200 pays et territoires, et sommes présents sur le terrain dans plus de 100 pays. Fondé en 1934, le British Council est une association caritative britannique régie par une charte royale et un organisme public britannique.



# Remerciements

Ce rapport a bénéficié de la contribution de nombreuses personnes.

Les contributions spécifiques des auteurs sont désignées selon la [taxonomie CRediT \(Contributor Role Taxonomy\)](#)<sup>1</sup> et sont présentées dans le Tableau 1. Le nombre de coches détermine l'ordre d'apparition des auteurs, qui sont ensuite

classés alphabétiquement pour un même nombre de coches.

Nous tenons également à remercier le Dr Pascale Leclercq, Solène Burtz, Ricardo Sanchez Torres et le *Norwich Institute for Language Education* pour leur contribution à la réussite de ce projet.

	BA	JS	GW	RC	AV	AW	DC	CPF	DR
<b>Conceptualisation</b>	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
<b>Curation des données</b>	✓	✓							
<b>Analyse formelle</b>	✓	✓							
<b>Obtention du financement</b>			✓		✓	✓			
<b>Recherche</b>	✓	✓							
<b>Administration du projet</b>			✓	✓					
<b>Supervision</b>			✓	✓					
<b>Rédaction – version originale</b>	✓	✓							
<b>Rédaction – révision et correction</b>	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓

Tableau 1

Contributions des auteurs selon la taxonomie CRediT :

Dr Brahim Azaoui (BA)

Dr Jason Skeet (JS)

George Wilson (GW)

Roy Cross (RC)

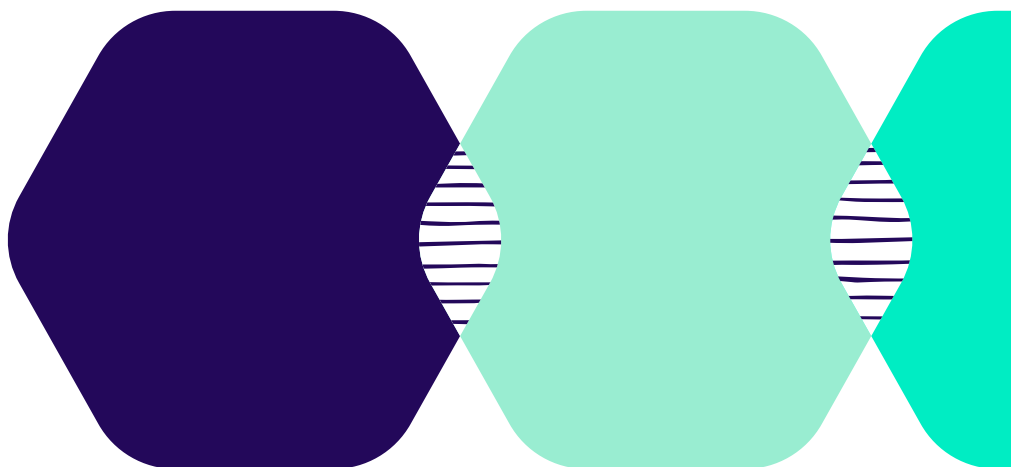
Ann Veitch (AV)

Dr Anne Wiseman (AW)

Prof. Do Coyle (DC)

Dr Coralie Payre-Ficout (CPF)

Dr Dieuwertje Rutgers (DR)



<sup>1</sup> Pour en savoir plus sur la taxonomie CRediT, cliquez ici : <https://credit.niso.org/>

# Avant-propos

L'enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère, ou EMILE, consiste à enseigner une matière par l'intermédiaire d'une deuxième langue ou d'une langue étrangère, et ainsi intégrer l'apprentissage de la langue à l'apprentissage de la matière. L'EMILE est l'incarnation française de l'approche internationale Content and Language Integrated Learning (CLIL), dont l'objectif principal est de développer simultanément la connaissance du contenu et la maîtrise de la langue, en favorisant une véritable communication, un engagement profond, des compétences cognitives et une compréhension interculturelle.

Le système éducatif français est, depuis longtemps, à la pointe de l'expérimentation en matière d'enseignement des langues. L'enseignement des matières par l'intermédiaire des langues étrangères fait partie de ses efforts pour améliorer le niveau linguistique des élèves, et existait avant même l'ouverture des premières sections internationales officielles, au début des années 1980. Aujourd'hui, l'approche EMILE est un pilier central de la politique éducative et linguistique française, et de nombreuses réflexions ainsi que d'importants investissements sont consacrés à la démocratisation de cette approche dans tout le pays.

Présent en France depuis 1944, le British Council a suivi de près la théorisation et la mise en œuvre des projets EMILE au fil des années, notamment dans le cadre de son engagement pour favoriser la confiance et la compréhension mutuelles en accompagnant

l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation de l'anglais. À cette fin, nous publions des travaux de recherche comme le présent rapport, soutenons des initiatives de renforcement des capacités et réunissons des professionnels et des responsables de l'éducation afin de croiser les regards et échanger des perspectives sur des sujets liés à l'apprentissage des langues et à l'enseignement scolaire.

Cette publication vise à explorer ce à quoi ressemble l'EMILE en France aujourd'hui, en examinant l'ampleur actuelle de l'offre, le cadre politique aux niveaux national et local, et le paysage actuel de la recherche. Elle comprend une série de recommandations pour de futures recherches sur la manière dont le British Council peut soutenir au mieux les initiatives EMILE en France. Nous espérons qu'elle constituera un point d'accès utile pour celles et ceux qui s'intéressent au sujet de l'EMILE en France et qu'elle contribuera à façonner notre propre approche et celle d'autres acteurs de l'éducation dans les années à venir.

Je tiens à remercier chaleureusement les chercheurs à l'origine de ce rapport et l'illustre comité scientifique qui a suivi le projet à chaque étape. Je tiens également à remercier tous nos partenaires en France, dont les conseils et le soutien ont été inestimables. J'espère que le rapport vous éclairera et qu'il vous aidera dans vos recherches, vos prises de décision ou votre enseignement.

*George Wilson, Directeur des programmes d'anglais et de l'éducation scolaire, British Council France*



Photo de George Wilson.

# Résumé analytique

Ce rapport présente les résultats d'un projet de recherche exploratoire sur l'ampleur et la situation actuelle de l'approche EMILE (enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère) dans l'enseignement primaire (élèves ayant entre 3 et 10 ans) en France (y compris les territoires d'outre-mer). L'EMILE est l'incarnation française de l'approche internationale Content and Language Integrated Learning (CLIL), apparue dans les années 1990 alors que des responsables politiques européens cherchaient à améliorer la maîtrise des langues étrangères et à faire progresser l'objectif du Conseil de l'Europe d'une Europe plurilingue. La mise en œuvre de la démarche CLIL au niveau de l'école primaire dans divers pays européens, dont la France, peut être comprise dans ce contexte plus large visant à développer une Europe plurilingue. La France a été l'un des premiers pays européens à mettre en place un enseignement bilingue : des sections internationales existent officiellement dans les écoles primaires et secondaires françaises depuis 1981 ; plusieurs d'entre elles étant en réalité antérieures à cette période (St Germain-en-Laye, Sèvres, Fontainebleau, etc.).

Pour les besoins de notre étude exploratoire, nous utilisons le cadre tripartite des forces, mécanismes et contrepoids proposé par Mehisto (2015), afin de décrire et de comprendre la situation actuelle de l'EMILE dans les écoles primaires françaises. Les forces correspondent aux croyances, valeurs ou

attitudes qui ont le pouvoir de provoquer des actions. Les mécanismes sont tangibles et font partie intégrante d'un système (tel qu'un système éducatif). Les contrepoids permettent d'analyser les tensions qui peuvent exister entre les forces, et entre les forces et les mécanismes. Les contrepoids peuvent être idéationnels ou tangibles et peuvent être considérés comme positifs ou négatifs selon le point de vue.

Les quatre principaux objectifs de notre recherche exploratoire sont les suivants :

1. analyser l'étendue de l'EMILE dans l'enseignement primaire public en France ;
2. identifier comment l'EMILE dans l'enseignement primaire en France (élèves ayant entre 3 et 10 ans) (y compris les territoires d'outre-mer) est conceptualisé aux niveaux national et régional en termes de politique et de stratégie ;
3. identifier les principales forces et parties prenantes qui influencent et orientent l'EMILE dans l'enseignement primaire en France, les mécanismes de sa mise en œuvre et les contrepoids (positifs et négatifs) relatifs à cette mise en œuvre ;
4. fournir une vue d'ensemble des recherches sur l'enseignement et l'apprentissage EMILE dans le primaire en France.





Pour atteindre ces objectifs, nous avons analysé les données publiques du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, et mené une revue de la documentation politique pertinente disponible sur les sites Internet officiels du gouvernement français et sur les sites Internet d'un échantillon des dix-huit régions académiques et des trente académies<sup>2</sup>, ainsi qu'une revue de la littérature.

Une description de la structure du système éducatif français peut être trouvée sur le site Eurydice :  
<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/france/organisation-education-system-and-its-structure>

Les principales conclusions de notre recherche exploratoire sont les suivantes :

- Les données publiquement disponibles concernant l'enseignement des langues vivantes étrangères dans l'enseignement primaire ne donnent pas une image complète de l'ampleur de la mise en œuvre actuelle de l'EMILE dans les écoles primaires.
- L'EMILE est conceptualisé dans les documents de politique éducative et de stratégie nationales comme un moyen d'améliorer la maîtrise des langues étrangères. Il y a donc matière à ce que les futures versions de ces documents reflètent les évolutions récentes de la théorie et de la pratique du CLIL/EMILE.
- La perception des responsables politiques selon laquelle l'EMILE est principalement un moyen d'améliorer la maîtrise des langues étrangères peut être considérée comme une force motrice importante de la mise en œuvre de l'EMILE en France.
- De nombreuses parties prenantes sont identifiées dans les documents de politique éducative

nationale concernant l'EMILE au niveau primaire : les inspecteurs, les conseillers pédagogiques, les formateurs de professeurs, les chefs d'établissement, les enseignants, les parents d'élèves, les académies, les partenaires français et étrangers (universités françaises, partenaires institutionnels étrangers comme le British Council, universités et écoles étrangères). Cependant, ces documents n'ont pas tendance à formuler de recommandations sur les rôles et les responsabilités de ces parties prenantes, et ils ne font pas explicitement référence à leur implication au niveau régional ni au niveau de l'académie.

- Il y a peu d'informations disponibles sur les programmes EMILE sur les sites Internet de la plupart des régions académiques et académies. Par conséquent, il peut être difficile pour les parties prenantes et les chercheurs d'obtenir des informations sur les mécanismes de mise en œuvre de l'EMILE au niveau régional et au niveau des écoles.
- Les conceptions du plurilinguisme dans la littérature académique dans le contexte français offrent un contrepoids à la politique linguistique officielle. Il serait logique que les documents de politique éducative explorent également la complexité plurilingue d'une classe et qu'ils rendent compte de la manière dont les enfants peuvent servir de ressources d'apprentissage les uns pour les autres lorsqu'ils ont la possibilité d'utiliser et de développer leurs propres répertoires linguistiques.
- Dans l'ensemble, il existe peu de recherches publiées sur l'EMILE dans le système d'enseignement primaire français, en particulier concernant sa pratique.

D'après les résultats obtenus, il serait utile de poursuivre les recherches dans les domaines suivants :

- une étude plus approfondie de l'étendue de la mise en œuvre de l'EMILE à travers plusieurs académies et départements ;

<sup>2</sup> Académie fait référence à une zone géographique spécifique au sein d'un système éducatif (par exemple, l'académie de Lyon). L'expression *région académique* fait référence à un niveau administratif supérieur regroupant plusieurs académies (par exemple, la région académique Auvergne-Rhône Alpes comprend les académies de Lyon, Clermont-Ferrand et Grenoble). Certaines académies peuvent également être des régions académiques, par exemple Mayotte. D'autres régions académiques peuvent être composées d'une seule académie, mais porter un nom différent : la région académique Bretagne comprend uniquement l'académie de Rennes. La France compte 18 régions académiques et 30 académies.



- les différentes manières dont les inspecteurs, les conseillers pédagogiques, les chefs d'établissement et les enseignants conceptualisent l'EMILE ;
- de quelle(s) manière(s) la conceptualisation de l'EMILE au niveau des politiques, principalement comme un moyen d'améliorer la maîtrise des langues étrangères, influence sa mise en œuvre au niveau des écoles ;
- les mécanismes de mise en œuvre de l'EMILE au niveau régional et au niveau des établissements scolaires ;
- les progrès réalisés concernant les quatre recommandations ministérielles formulées dans le *Guide pour l'enseignement en langue vivante étrangère de l'école au lycée – Oser les langues vivantes étrangères* (Ministère de l'Éducation nationale, 2020) ;
- l'implication des principales parties prenantes identifiées dans les documents de politique nationale dans les programmes EMILE ;
- l'impact des programmes EMILE sur les apprenants et les enseignants, y compris les avantages et les inconvénients de l'EMILE pour les apprenants et les enseignants dans les écoles primaires françaises ;
- la pratique de l'EMILE dans l'enseignement primaire en France ;
- les principaux besoins pour les personnes impliquées dans la mise en œuvre de l'EMILE dans l'enseignement primaire en France ;
- les possibilités de développement professionnel disponibles pour les enseignants EMILE du primaire, et leur efficacité.

Plusieurs recommandations sont formulées pour le British Council afin de soutenir au mieux l'EMILE dans le système éducatif français, tant au plan national et au niveau de la prise de décision régionale qu'au sein des établissements et des salles de classe :

- continuer à renforcer les relations entre le British Council et le ministère français de l'Éducation nationale, ainsi que d'autres institutions/organisations nationales compétentes en matière d'éducation ;
- renforcer les relations entre le British Council et les dix-huit régions académiques et trente académies françaises ;
- soutenir les professionnels au niveau des écoles et des salles de classe en offrant des conseils, en soutenant les initiatives de formation initiale et continue des enseignants autour de la pédagogie EMILE, et en partageant les opportunités de développement professionnel de la communauté en ligne [TeachingEnglish](https://www.teachingenglish.org.uk)<sup>3</sup> ;
- continuer à faciliter l'échange de bonnes pratiques et d'idées entre les experts, les responsables politiques et les professionnels, tant en France qu'à l'étranger ;
- mener de futures recherches sur l'EMILE en France, en collaboration avec les parties prenantes telles que le ministère de l'Éducation nationale, et contribuer à la diffusion des recherches existantes.

Notre étude exploratoire peut être considérée comme un point d'accès utile pour les parties prenantes souhaitant en savoir plus sur le paysage actuel de l'EMILE dans le primaire en France. Les recommandations peuvent servir de base aux différentes parties prenantes, y compris le British Council, les responsables politiques et les universitaires, en vue de formuler de futurs projets de recherche.

<sup>3</sup> La plateforme TeachingEnglish du British Council est une communauté en ligne qui rassemble les enseignants en proposant des cours en ligne gratuits, des webinaires, des publications et des ressources. Plus de 100 000 enseignants l'utilisent en France, et plus de 6,6 millions dans le monde : [www.teachingenglish.org.uk](https://www.teachingenglish.org.uk)

# 1. Introduction

## Contexte

L'approche *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*, reprise en France sous l'appellation EMILE, est apparue dans les années 1990, à une époque où les responsables politiques européens souhaitent promouvoir des approches innovantes de l'enseignement des langues étrangères qui, espéraient-ils, permettraient d'améliorer la maîtrise de ces dernières. Et de faire progresser l'objectif du Conseil de l'Europe d'une Europe plurilingue<sup>4</sup>. L'expansion ultérieure de l'approche CLIL dans différents contextes à travers l'Europe en tant qu'approche de l'éducation bilingue et de l'apprentissage du contenu des programmes scolaires par l'intermédiaire d'une deuxième langue ou d'une langue étrangère, tant au niveau primaire qu'au niveau secondaire, a été motivée (au moins au niveau politique) par la perception du CLIL comme un moyen de favoriser le plurilinguisme. Comme l'expliquent Coyle, Hood et Marsh dans leur ouvrage de référence de 2010, l'approche CLIL est devenue « de plus en plus prioritaire au sein de l'Union européenne en tant qu'initiative éducative majeure, aboutissant aux recommandations du Conseil européen de 2005 selon lesquelles le CLIL devrait être adopté dans l'ensemble de l'Union européenne<sup>5</sup> » (2010, p. 8). La mise en œuvre de CLIL au niveau de

l'école primaire dans divers pays européens, dont la France, peut être comprise dans ce contexte plus large de la progression vers une Europe plurilingue et des développements associés dans l'apprentissage précoce des langues étrangères, développements qui ont eu lieu à travers l'Europe depuis au moins le début des années 2000 et qui ont été examinés en détail par un rapport du British Council en 2011, *Early Language Learning in Europe (ELLiE, Apprentissage précoce des langues en Europe)*. Le rapport ELLiE a révélé que la plupart des pays européens s'attendent à ce que les enfants aient commencé à apprendre une langue étrangère à l'âge de neuf ans au plus tard (la plupart des écoles échantillonnées dans le cadre du projet de recherche ont commencé à l'âge de sept ans). Le rapport a conclu que le « projet européen pour l'établissement d'une citoyenneté multilingue, étayé par un début précoce de l'apprentissage d'une langue étrangère dans les écoles, avait considérablement avancé » (Enever, 2011, p. 7). Bien que le CLIL n'ait pas été spécifiquement examiné dans le rapport, son expansion dans les contextes de l'enseignement primaire européen peut néanmoins être considérée dans le cadre de ce projet plurilingue européen plus large mis en évidence par le rapport ELLiE.

<sup>4</sup> Selon le Conseil de l'Europe, le terme « plurilinguisme » vise à « saisir la nature holistique des répertoires linguistiques et culturels de chaque utilisateur/apprenant d'une langue ». Voir : <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/plurilingualism-and-pluriculturalism>

<sup>5</sup> Toutes les traductions ont été réalisées par les auteurs ou l'équipe de production



Dans le présent rapport, nous discutons des résultats d'un projet d'étude exploratoire qui a cherché à examiner le paysage actuel de l'approche CLIL dans l'enseignement primaire en France (élèves ayant entre 3 et 10 ans ; départements et régions d'outre-mer inclus). La communauté éducative française utilise principalement le terme EMILE (enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère) pour décrire la déclinaison française de la démarche au niveau primaire, même si d'autres appellations existent (voir le chapitre 4 pour une discussion sur ces termes). Ce rapport utilise donc le terme EMILE pour décrire l'approche française, sauf quand nous faisons une distinction claire avec l'approche internationale utilisant le terme CLIL.

## Objectif 1

La France a été l'un des premiers pays européens à promouvoir l'enseignement bilingue. Selon la description de l'offre EMILE en France, publiée par la Commission européenne en 2004, les sections

internationales des écoles primaires et secondaires françaises, dont l'effectif initial comprenait au moins la moitié d'élèves français et au moins un quart d'élèves étrangers, sont officiellement reconnues depuis 1981 (Eurydice, 2004). Aujourd'hui, selon le site officiel Eduscol<sup>6</sup>, « l'admission en section internationale est prononcée par l'IA-DASEN<sup>7</sup>, sur proposition du chef d'établissement, qui aura préalablement évalué l'aptitude des élèves à suivre les enseignements dispensés dans la section [...]. À l'école élémentaire, l'examen consiste en une épreuve orale ». Les sections internationales consistent en l'apprentissage de matières particulières par l'intermédiaire d'une langue étrangère ; les principales langues cibles étant l'anglais, l'allemand, l'espagnol et l'italien (Eurydice, 2004).

*Le premier objectif de notre étude est donc de fournir une compréhension actualisée de l'étendue de l'EMILE dans l'enseignement primaire en France en s'appuyant sur les données actuellement disponibles auprès du ministère de l'Éducation nationale.*

<sup>6</sup> <https://eduscol.education.fr/699/sections-internationales-modalites-d-ouverture-et-admission-des-eleves>

<sup>7</sup> L'IA-DASEN (Inspecteur d'Académie – Directeur Académique des Services de l'Éducation nationale) est le représentant du ministère français de l'Éducation nationale au niveau administratif du département. Il est chargé de mettre en œuvre les politiques de l'éducation nationale au niveau local, sous l'autorité du recteur de l'académie.



## Objectif 2

Le rapport Eurydice sur l'état de l'enseignement EMILE en France (2004) faisait partie d'un recueil statistique plus large sur le CLIL/EMILE en Europe à l'époque (Eurydice, 2006). Dans ce recueil, les acronymes CLIL (en anglais) et EMILE (en français) sont utilisés pour « décrire tous les types d'enseignement dans lesquels une deuxième langue (une langue étrangère, régionale ou minoritaire et/ou une autre langue officielle de l'État) est utilisée pour enseigner certaines matières du programme d'études autres que les cours de langue proprement dits » (p. 8). Cependant, le fait que le CLIL/EMILE puisse inclure différents types d'enseignement implique également différentes conceptualisations du CLIL/EMILE (de la part des responsables politiques comme des professionnels). Cela signifie également que différents termes peuvent être utilisés pour le CLIL/EMILE, comme nous le voyons dans le contexte français. Nous expliquons, au chapitre 4 ci-dessous, les termes alternatifs les plus couramment utilisés pour l'EMILE dans le contexte français.

Dans ce rapport, nous nous basons sur la définition de Coyle, Hood et Marsh (2010) qui définissent l'approche CLIL comme étant une « approche éducative à double orientation dans laquelle une langue supplémentaire est utilisée pour l'apprentissage et l'enseignement du contenu et de la langue » (p. 1).

Cependant, comme l'expliquent Coyle et Meyer (2021), bien que cette définition soit utile pour une compréhension générale du CLIL, les deux dernières décennies ont vu cette approche se développer dans une grande variété de contextes, avec des interprétations différentes de ses caractéristiques pédagogiques essentielles. Parallèlement à ces développements, un débat a eu lieu sur les caractéristiques définissant l'approche CLIL, telles que les différences entre le CLIL et d'autres approches de l'éducation plurilingue (pour des exemples de cette discussion et de ce débat, voir : Cenoz, Genesee et Gorter, 2013 ; Dalton-Puffer, Llinares, Lorenzo et Nikula, 2014 ; Lasagabaster et Sierra, 2010). Ainsi, pour Coyle et Meyer (2021) :

“

*les difficultés ne résident pas dans l'obtention d'une définition unique de l'approche CLIL (les étiquettes n'ont aucun sens si la qualité du processus d'apprentissage n'est pas adaptée à l'objectif visé) mais dans la compréhension partagée des principes fondamentaux de l'apprentissage plurilingue qui incitent les éducateurs à définir, concevoir, mettre en œuvre et évaluer avec leurs apprenants les conditions d'apprentissage de la meilleure qualité et de la plus grande pertinence possible pour les communautés qu'ils servent (p. 5).*

L'utilisation du terme « approche » plutôt que « méthode » dans la définition large du CLIL que nous avons adoptée ci-dessus reflète donc la nécessité d'étayer la pratique par des principes fondamentaux, comme l'affirment Coyle et Meyer, par opposition à ce qui pourrait être l'idée plus prescriptive d'une méthode sur le plan pédagogique. Il convient de noter que cette utilisation du terme « approche » est également conforme à l'évolution de l'enseignement des langues depuis la conception influente d'une pédagogie post-méthode par Kumaravadivelu (1994).

Nous tenons toutefois à souligner à ce stade une caractéristique clé de l'approche CLIL, à savoir le fait que la langue est considérée comme le véhicule servant à comprendre et à exprimer l'apprentissage du contenu d'une matière. En d'autres termes, l'apprentissage d'une langue n'est pas un objectif en soi. Comme l'expliquent Ball, Kelly et Clegg (2015), cet aspect important de la manière dont nous comprenons l'approche CLIL implique d'aider les apprenants à « voir à quel point la langue est importante dans le processus d'apprentissage. C'est la nature particulière du CLIL, dont il tire sa force paradigmatique » (p. 54). Ce point sur ce qui est une caractéristique paradigmatique clé de cette approche (la langue en tant que véhicule pour l'apprentissage) sera repris à différents stades du présent rapport.



*Le deuxième objectif de cette étude est donc de découvrir comment l'approche EMILE est conceptualisée dans le contexte de l'école primaire française aux niveaux national, régional et scolaire en termes de politique et de stratégie éducatives, et quels sont les principes identifiés comme essentiels à la réussite de sa mise en œuvre.*

Il s'agira notamment d'examiner la documentation politique nationale et régionale concernant ce type d'enseignement au primaire en France.

### Objectif 3

Outre le fait de considérer l'EMILE au primaire en France à travers le prisme du projet plurilingue européen et, de surcroît, comme un phénomène induit par des politiques éducatives descendantes, comment comprendre autrement les forces qui président à sa mise en œuvre ? Quels sont les mécanismes, tant au niveau des politiques nationales et régionales qu'au niveau scolaire, par lesquels l'EMILE est mis en œuvre ? Et quels sont les contrepoids à l'œuvre dans le contexte français : c'est-à-dire, les forces (dont l'impact peut être positif ou négatif selon le point de vue) qui sont essentielles ou même antagonistes aux moteurs dominants de l'EMILE au primaire en France ?

*Le troisième objectif de cette étude est d'identifier les principales forces et parties prenantes qui influencent et orientent l'EMILE au primaire en France, les mécanismes de sa mise en œuvre et les contrepoids (positifs et négatifs) relatifs à cette mise en œuvre.*

Le cadre tripartite des forces, mécanismes et contrepoids est tiré du travail de Mehisto (2015) sur l'analyse des systèmes éducatifs bilingues (voir Figure 1). Mehisto définit une force comme appartenant au « domaine de l'idéation » (p. xvii) : c'est-à-dire que les forces sont des croyances, des valeurs ou des attitudes qui ont le pouvoir de provoquer des actions, y compris la mise en place de mécanismes qui « reçoivent leur énergie » d'une force particulière ou d'une combinaison de forces (p. xviii). Dans ce contexte, la manière dont l'EMILE est conceptualisé, par exemple au niveau politique, peut également être considérée comme une force particulière. Contrairement aux forces, les mécanismes sont tangibles et font partie intégrante d'un système (tel qu'un système éducatif). Les contrepoids permettent d'analyser la tension qui peut exister entre les forces, et entre les forces et les mécanismes. Les contrepoids peuvent être idéationnels ou tangibles, et Mehisto souligne également qu'ils peuvent être considérés comme positifs ou négatifs (p. xviii). Nous utiliserons ce cadre tripartite pour décrire et comprendre la mise en œuvre de l'EMILE dans les écoles primaires françaises.

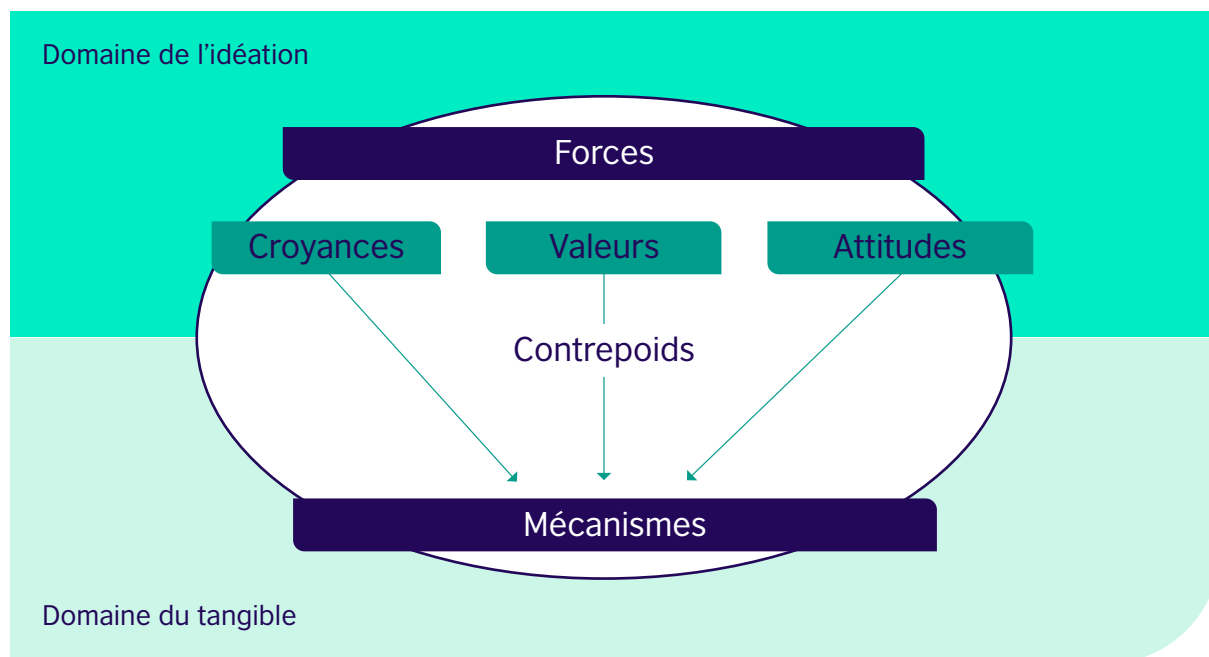


Figure 1 : Cadre tripartite des forces, mécanismes et contrepoids inspirés par le travail de Mehisto (2015) sur l'analyse des systèmes bilingues.

## Objectif 4

*Le quatrième objectif de ce rapport est d'examiner les recherches académiques sur l'enseignement et l'apprentissage EMILE dans le primaire en France afin de discerner comment l'EMILE a été conceptualisé dans le contexte académique français, quels principes sous-tendant l'EMILE dans le primaire ont été identifiés par les chercheurs, et quelles preuves de réussite et de difficultés liées à sa mise en œuvre ont été apportées par la recherche portant sur les activités en classe.*

En résumé, les quatre objectifs de ce projet d'étude exploratoire sur le paysage actuel de l'EMILE dans l'enseignement primaire en France sont les suivants :

- fournir une compréhension actualisée de l'étendue de l'EMILE dans l'enseignement primaire en France ;
- identifier comment l'EMILE dans l'enseignement primaire en France (élèves ayant entre 3 et 10 ans, y compris les territoires d'outre-mer) est conceptualisé aux niveaux national, régional et des établissements scolaires en termes de politique et de stratégie éducatives ;
- identifier les principales forces et parties prenantes qui influencent et orientent l'EMILE dans l'enseignement primaire en France, les mécanismes de sa mise en œuvre et les contrepoids (positifs et négatifs) relatifs à cette mise en œuvre ;
- fournir une vue d'ensemble des recherches sur l'enseignement et l'apprentissage EMILE dans le primaire en France.

Nous espérons que ce rapport fournira des éclaircissements et permettra de comprendre plus en détail le paysage actuel de l'approche EMILE en France. Le rapport propose également des recommandations pour approfondir les recherches sur la mise en œuvre de l'EMILE à travers la France, ainsi que des recommandations destinées au British

Council sur la façon dont il peut accompagner le système éducatif français sur les plans national et régional, ainsi qu'au niveau des établissements scolaires dans cette approche.

Ce rapport est organisé de la manière suivante :

- Le chapitre 2 explique la méthodologie utilisée pour cette étude exploratoire.
- Le chapitre 3 comprend la revue et l'analyse des données actuelles du ministère de l'Éducation nationale concernant l'étendue de l'EMILE dans l'enseignement primaire en France.
- Le chapitre 4 contient une étude de la politique et de la stratégie EMILE actuelles en France. Celle-ci commence par examiner la politique et la stratégie nationales, puis s'intéresse à un échantillon des politiques et stratégies régionales au niveau des régions académiques et des académies (en utilisant la documentation disponible sur leurs sites Internet) pour déterminer si et comment elles divergent de la politique et de la stratégie nationales.
- Le chapitre 5 est une revue de la littérature sur l'EMILE dans l'enseignement primaire en France, notamment des recherches empiriques existantes sur sa mise en œuvre.
- Le chapitre 6 propose des recommandations pour de futures recherches. En outre, ce chapitre formule des recommandations destinées au British Council sur la base des résultats de cette étude, concernant la manière dont il peut accompagner au mieux la mise en œuvre de l'EMILE dans le système éducatif français tant au plan national et de la prise de décision régionale qu'au sein des établissements et des salles de classe.



## 2. Questions et méthodologie de recherche

Pour atteindre les objectifs de recherche décrits ci-dessus, les quatre questions suivantes ont été formulées :

1. Quelles sont les données disponibles sur l'étendue de la mise en œuvre actuelle de l'EMILE dans l'enseignement primaire en France<sup>8</sup> ?
2. Comment l'EMILE dans l'enseignement primaire en France est-il conceptualisé aux niveaux national, régional et des établissements scolaires en termes de politique éducative et de stratégie ?
3. Quelles sont les principales forces et parties prenantes qui influencent et orientent l'EMILE dans l'enseignement primaire en France ? Quels sont les mécanismes de sa mise en œuvre et quels sont les contrepoids (positifs et négatifs) relatifs à cette mise en œuvre ?
4. Quels documents existe-t-il au sujet de l'EMILE dans l'enseignement primaire en France et quelles sont notamment les recherches empiriques existantes sur sa mise en œuvre ?

- pour répondre aux questions de recherche 2 et 3, nous avons étudié la documentation trouvée sur les sites Internet officiels du gouvernement français ;
- pour approfondir les questions de recherche 2 et 3, nous avons examiné un échantillon des sites Internet des dix-huit régions académiques et des trente académies françaises. Voir l'annexe 1 pour la liste des sites Internet des régions académiques et académies consultés ;
- pour répondre à la question de recherche 4, nous avons réalisé une revue de la littérature.

La méthodologie utilisée pour cette étude s'est basée sur une revue documentaire de la manière suivante :

- pour répondre à la question de recherche 1, nous avons analysé des données publiques du ministère de l'Éducation nationale ;

<sup>8</sup> Notre étude porte principalement sur l'enseignement public, mais il arrive que les données disponibles ne fassent pas la distinction entre les écoles publiques et les écoles partiellement privées (écoles sous contrat), de sorte que ces dernières peuvent parfois être incluses dans les données que nous partageons.







# 3. Vue d'ensemble de l'EMILE en France dressée à partir des données du ministère de l'Éducation nationale (MEN)

Le rapport Eurydice 2004 a identifié deux principaux types d'enseignement de ce qu'il a nommé « offre EMILE » dans les écoles primaires.

Tout d'abord, le rapport faisait référence aux sections internationales dans les écoles primaires. Les sections internationales existent officiellement depuis 1981 dans les écoles primaires et secondaires françaises. Les matières au programme sont enseignées en français ou dans une langue étrangère jusqu'à 3 heures par semaine, les principales langues cibles étant l'anglais, l'allemand, l'espagnol et l'italien. Aujourd'hui, le site gouvernemental Eduscol indique que « les sections internationales s'inscrivent dans le cadre de partenariats bilatéraux conclus entre la France et les États étrangers ou des organismes représentant leur système éducatif »<sup>9</sup>. Concernant ces sections, le Code de l'éducation (Article D421-132) précise que « la formation dispensée dans les sections internationales et dans les classes menant au baccalauréat français international a pour objet de

faciliter l'intégration et l'accueil d'élèves étrangers dans le système éducatif français et de former des élèves français à la pratique approfondie d'une langue étrangère, en particulier par l'utilisation de cette langue dans certaines disciplines »<sup>10</sup>. Les sections internationales existent dans l'enseignement primaire et secondaire. Lors de la publication du rapport en 2004, 18 écoles primaires en France avaient des sections internationales.

Deuxièmement, le rapport faisait référence à l'offre EMILE dans une langue régionale, en plus du français. Ces écoles primaires devaient veiller à ce que la langue régionale et le français aient la même part d'emploi du temps hebdomadaire ou que la langue régionale représente 50 % ou moins du temps d'enseignement. Les langues régionales cibles identifiées dans le rapport étaient le basque, le breton, le catalan, le corse, le créole, le gallo, l'occitan, les langues régionales d'Alsace, ainsi que les langues de Moselle et de Tahiti. Les données statistiques du rapport montraient qu'au moment de

<sup>9</sup> <https://eduscol.education.fr/687/les-sections-internationales>

<sup>10</sup> [https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article\\_lc/LEGIARTI000018380462/](https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000018380462/)

la publication, 573 écoles combinaient l'enseignement par les langues régionales et le français. Cependant, les descriptions générales de l'offre dans le rapport Eurydice étaient basées sur l'hypothèse que l'utilisation de deux langues à l'école équivalait à une forme d'EMILE ; mais, sans examiner en détail les pratiques pédagogiques dans les écoles et les salles de classe, il n'y avait aucun moyen de savoir si « EMILE » était le terme approprié pour décrire ces pratiques. Cette observation concernant le rapport Eurydice 2004 reste valable pour toute tentative de compréhension de la situation actuelle de l'EMILE dans les écoles primaires françaises.

Afin de répondre à notre première question de recherche sur l'étendue actuelle de l'offre EMILE dans les écoles primaires en France, nous avons consulté les deux sites Internet gouvernementaux suivants qui contiennent des données publiques :

- [www.legifrance.gouv.fr](http://www.legifrance.gouv.fr)
- <https://data.education.gouv.fr/explore/dataset/lve-renforce/map/>.

Ces sites ont été consultés en septembre 2024.

### 3.1 Données disponibles sur Légifrance

Les « sections internationales » officielles, ainsi désignées, s'inscrivent dans le cadre de partenariats bilatéraux conclus entre la France et des États étrangers (ou des organismes représentant leur système éducatif). Les données publiques actuelles du site [www.legifrance.gouv.fr](http://www.legifrance.gouv.fr) indiquent qu'il existe 144 « sections internationales » dans les écoles primaires en France, sur un total de 556 sections internationales en comptant l'ensemble des établissements secondaires (collèges et lycées). Parmi celles-ci, 53 sections internationales sont dédiées à la langue anglaise : 37 sont appelées « sections internationales britanniques », 16 « sections internationales américaines »<sup>11</sup>. Ces données dénotent une expansion significative des programmes EMILE depuis le rapport Eurydice 2004.

Cependant, ces données ne fournissent pas une image complète de l'offre EMILE dans les écoles primaires françaises, car de nombreux programmes actuels proches de l'EMILE n'ont pas reçu le label

officiel de « section internationale ». La définition d'un programme EMILE dépend du contexte, comme l'indique la citation suivante tirée d'une communication personnelle entre l'un des auteurs de ce rapport et un fonctionnaire d'une DSDEN<sup>12</sup> : « au niveau national, les sections internationales sont reconnues, car leur statut et leur fonctionnement sont définis justement au niveau national. Pour les écoles EMILE, les déclinaisons sont encore complètement différentes d'un département<sup>13</sup> à l'autre : dans certains départements, il suffit qu'un enseignant mette en œuvre une démarche EMILE pour que la totalité de l'école soit appelée EMILE et dans d'autres, seules les écoles avec un enseignement de type immersif sont nommées EMILE ». Par conséquent, afin de mieux comprendre la complexité de l'EMILE dans les écoles primaires françaises, des données beaucoup plus détaillées sont requises.

### 3.2 Données disponibles sur le site du ministère de l'Éducation nationale

Afin de mieux comprendre l'ampleur actuelle de l'offre EMILE, nous avons également analysé les données disponibles sur la carte Google du MEN, représentant les écoles proposant un dispositif « Langue Vivante Étrangère renforcée » (LVE renforcée). Voir : <https://data.education.gouv.fr/explore/dataset/lve-renforce/map/>.

L'expression « LVE renforcée » désigne tout enseignement linguistique allant au-delà du minimum prescrit de 1,5 heure par semaine. Cela peut signifier que des matières sont enseignées par l'intermédiaire d'une langue étrangère (EMILE) ou, par exemple, que l'école a reçu une dérogation pour enseigner plus d'heures de langue étrangère dans le cadre d'une expérimentation soutenue par une Cellule Académique Recherche, Développement, Innovation et Expérimentation (CARDIE)<sup>14</sup>. Cependant, une définition précise de cette expression, et de ce qu'elle couvre ou ne couvre pas, n'est pas fournie avec les données du ministère. Ces données soulèvent donc la question de savoir ce qui est inclus et pris en considération, en particulier si les académies déclarent elles-mêmes leurs chiffres. Par exemple, une école est-elle labellisée « LVE renforcée » lorsque

<sup>11</sup> Bien que le site officiel du ministère de l'Éducation nationale semble ne faire référence qu'à des sections britanniques ou américaines, il peut cependant exister localement des sections « anglo-américaines », notamment dans l'académie de Montpellier.

<sup>12</sup> DSDEN signifie Direction des services départementaux de l'Éducation nationale. La citation est tirée d'une communication par e-mail datée du 2 décembre 2024.

<sup>13</sup> Un département est une division administrative qui joue un rôle clé dans l'organisation de l'enseignement primaire.

<sup>14</sup> Une CARDIE est l'unité de chaque académie qui soutient l'innovation et l'expérimentation pédagogiques dans les écoles.

toute l'école est impliquée dans un programme d'enseignement des langues et assure un certain nombre d'heures d'enseignement et d'apprentissage des langues, ou suffit-il qu'un professeur consacre quelques heures supplémentaires à une langue pour que toute l'école soit labellisée LVE renforcée ? La LVE renforcée doit-elle inclure un élément EMILE ou peut-elle simplement correspondre à des cours d'anglais supplémentaires ? Compte tenu des contraintes de temps imposées au programme scolaire, la LVE renforcée devrait logiquement inclure certains éléments EMILE, mais cela n'est pas explicitement indiqué.

La collecte d'une telle quantité de données représente une tâche herculéenne et une certaine confusion intervient inévitablement dans les chiffres. Nous avons trouvé un exemple où les données du ministère ne semblent pas correspondre à d'autres données disponibles. Selon la carte du MEN, neuf écoles de Montpellier proposent le dispositif LVE renforcée. Ce sont toutes des écoles avec des sections internationales enseignant le chinois, l'espagnol, l'allemand et l'anglais. Les données du ministère laissent donc entendre que le dispositif LVE renforcée ne concerne que les sections internationales de Montpellier, puisqu'elles ne mentionnent pas les 12 écoles qui gèrent un programme EMILE Anglais (2 à Montpellier, 10 dans le reste du département de l'Hérault). Cela peut être une conséquence de l'absence de définition nationale des programmes EMILE, comme l'a signalé le fonctionnaire de la DSDEN cité plus haut (voir 3.1).

Il est donc difficile de s'appuyer sur ces données pour tenter de comprendre l'ampleur de la mise en œuvre actuelle de l'EMILE dans l'enseignement primaire en France. Néanmoins, quelques tendances intéressantes se dégagent de la carte. Sur un total de 43 217 écoles primaires et maternelles, 2 410 proposent le dispositif LVE renforcée (6 % du total), et 40 807 ne le font pas. La carte permet également de faire les observations suivantes :

- un nombre important d'écoles proposant le dispositif LVE renforcée – Allemand se trouve le long de la frontière allemande (1 317 sur 1 387), ce qui reflète les relations historiques et géographiques entre les deux pays. 1 217 écoles proposent cette offre dans l'académie de Strasbourg, et une seule école propose LVE renforcée – Anglais ;
- un schéma similaire, mais à une échelle bien plus réduite, existe pour l'espagnol et l'italien. 39 écoles proposent l'espagnol, 15 l'italien et, pour ces deux langues, elles sont majoritairement situées dans les zones frontalières ;

- 867 des 953 écoles proposant LVE renforcée – Anglais sont en France métropolitaine, réparties de manière assez homogène sur le territoire, sans surdensité dans les départements frontaliers de la Manche ;
- 40 écoles des Caraïbes proposent l'anglais comme LVE renforcée, dont 21 en Guyane. 31 écoles de La Réunion proposent cette offre, tout comme 10 en Nouvelle-Calédonie et 5 en Polynésie française ;
- les académies qui proposent plus largement (c'est-à-dire, dans 50 écoles ou plus) l'anglais comme LVE renforcée sont Versailles (90), Grenoble (84), Orléans-Tours (73), Toulouse (70), Reims (54), Poitiers (52) et Normandie (50) ;
- la parité horaire est rare. Parmi les 2 410 écoles labellisées LVE renforcée, 264 écoles maternelles et 238 écoles élémentaires en bénéficient. Seulement 5 % des écoles maternelles et 11 % des écoles élémentaires bénéficient d'une parité horaire en anglais. L'immense majorité de la parité horaire est consacrée à l'allemand, principalement dans l'académie de Strasbourg.

Les données ci-dessus montrent la variabilité de l'offre relative aux langues étrangères entre les régions. Cela pourrait refléter le fait que la stratégie nationale est mise en œuvre de différentes manières au niveau régional (et qu'elle est éventuellement pilotée par des responsables politiques individuels au niveau local).

### 3.3 Conclusion

Depuis le rapport Eurydice de 2004, l'offre EMILE dans les écoles primaires françaises a augmenté et les modalités de mise en œuvre des programmes EMILE par les établissements scolaires sont également devenues plus complexes. Cependant, la principale conclusion relative à notre première question de recherche (Quelles sont les données disponibles sur l'ampleur de la mise en œuvre actuelle de l'EMILE dans l'enseignement primaire en France ?) est que les données publiques que nous avons consultées contiennent peu de détails sur l'ampleur de la mise en œuvre de l'EMILE dans les écoles primaires. Par conséquent, nous n'avons pas été en mesure de répondre pleinement à cette première question et des recherches supplémentaires seraient utiles.



## 4. Revue des politiques et des stratégies éducatives

En France, les professionnels de l'éducation et responsables des politiques éducatives utilisent fréquemment deux termes qui peuvent se rapporter à l'approche anglo-saxonne « CLIL » (*Content and Language Integrated Learning*) : Discipline Non Linguistique (DNL)<sup>15</sup>, et/ou la version française de l'approche anglaise, à savoir *Enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère (EMILE)*. Cependant, comme l'explique Gabillon (2020), le sigle DNL décrit plus précisément un programme éducatif qui peut utiliser ou ne pas utiliser le CLIL comme approche éducative. En outre, Taillefer (2009) offre un point de vue critique sur la traduction de CLIL par EMILE. Selon elle, le changement d'orientation de l'« apprentissage » vers l'« enseignement » a un impact pédagogique. Comme elle le souligne, le discours sur l'approche CLIL dans le contexte anglophone englobe

l'apprentissage et l'enseignement, de sorte que « les mots « *instruction*<sup>16</sup> », « *teaching*<sup>17</sup> » et « *learning*<sup>18</sup> » 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 » (2009).

L'utilisation de ces deux termes dans le contexte français représente donc un défi pour notre présente étude. D'une part, nous ne pouvons pas supposer qu'il existe une compréhension commune de ce qu'est l'EMILE parmi les professionnels de l'éducation et les responsables de politiques éducatives, car ils sont susceptibles d'utiliser les termes de différentes manières et de leur donner diverses significations, ainsi que d'effectuer des pratiques pédagogiques qui peuvent ou non refléter une compréhension de l'EMILE en tant qu'approche

<sup>15</sup> Il est utile de noter que, bien que le sigle « DNL » soit traditionnellement utilisé dans le contexte de l'enseignement secondaire, la qualification supplémentaire parfois requise pour enseigner en EMILE dans les écoles primaires s'intitule la « certification en enseignement en langue étrangère dans une discipline non linguistique (DNL) ». Cela peut créer une certaine confusion sur ce qu'est précisément l'EMILE. En outre, il convient de noter que l'utilisation du sigle « DNL » a fait l'objet d'un débat terminologique. Gajo (2007), par exemple, souligne qu'il conviendrait de remplacer ce sigle par « DdNL » ou « Discipline dite Non Linguistique ». Il considère qu'il n'existe pas de matière non linguistique, puisque toutes les matières sont enseignées dans une langue vivante, qu'elle soit nationale, régionale ou étrangère.

<sup>16</sup> Instruction

<sup>17</sup> Enseignement

<sup>18</sup> Apprentissage

éducative. D'autre part, les enseignants peuvent utiliser des éléments de ce qui pourrait être considéré comme une pédagogie EMILE dans leurs cours, sans nécessairement les qualifier d'EMILE. Il est donc essentiel de déterminer comment les professionnels et les responsables politiques conceptualisent l'EMILE. Dans cette partie du rapport, nous commençons par présenter les résultats d'une revue de la documentation pédagogique et des sites Internet pertinents afin de voir ce que ces ressources nous montrent sur la manière dont l'EMILE dans l'enseignement primaire en France est conceptualisé aux niveaux national et des académies<sup>19</sup> en termes de politique et de stratégie éducatives. Nous examinons également ces documents et sites Internet pour découvrir ce qu'ils révèlent sur les principales forces et parties prenantes qui influencent et orientent l'EMILE dans l'enseignement primaire en France, ainsi que sur les mécanismes de mise en œuvre.

La première étape de la revue de la documentation a été d'analyser quatre documents clés de politiques et de stratégies éducatives nationales, détaillés à la section 4.1. Dans un deuxième temps, nous avons examiné un échantillon de sites Internet des régions académiques et académies, présentés à la section 4.2. Cela nous a permis de voir quelles étaient les informations sur l'enseignement EMILE au primaire disponibles à ces niveaux et dans quelle mesure, le

cas échéant, les informations de ces sites Internet divergent de la politique et de la stratégie nationales. L'examen de ces documents et sites Internet a également révélé les attentes envers les enseignants, y compris les compétences et les expériences recherchées dans les descriptions de poste pour les fonctions d'enseignement EMILE dans les écoles primaires, ainsi que les possibilités de développement professionnel existantes.

La revue des documents de politique nationale et des sites Internet des régions académiques ou académies a été organisée de la manière suivante (voir Figure 2) : nous avons d'abord étudié ce que les documents et sites Internet nous apprennent sur la manière dont l'EMILE est conceptualisé ; puis ce que les documents et sites Internet nous indiquent sur les forces et les parties prenantes qui influencent et orientent l'EMILE ; et enfin, nous avons identifié les différents mécanismes de mise en œuvre de l'EMILE. Ces mécanismes ont ensuite été divisés en trois catégories issues de la revue des documents de politique éducative nationale : les mécanismes de mise en place d'un programme EMILE, y compris les considérations budgétaires ; les mécanismes de suivi et d'évaluation de la réussite d'un programme EMILE ; les mécanismes de recrutement et de développement professionnel continu des enseignants.

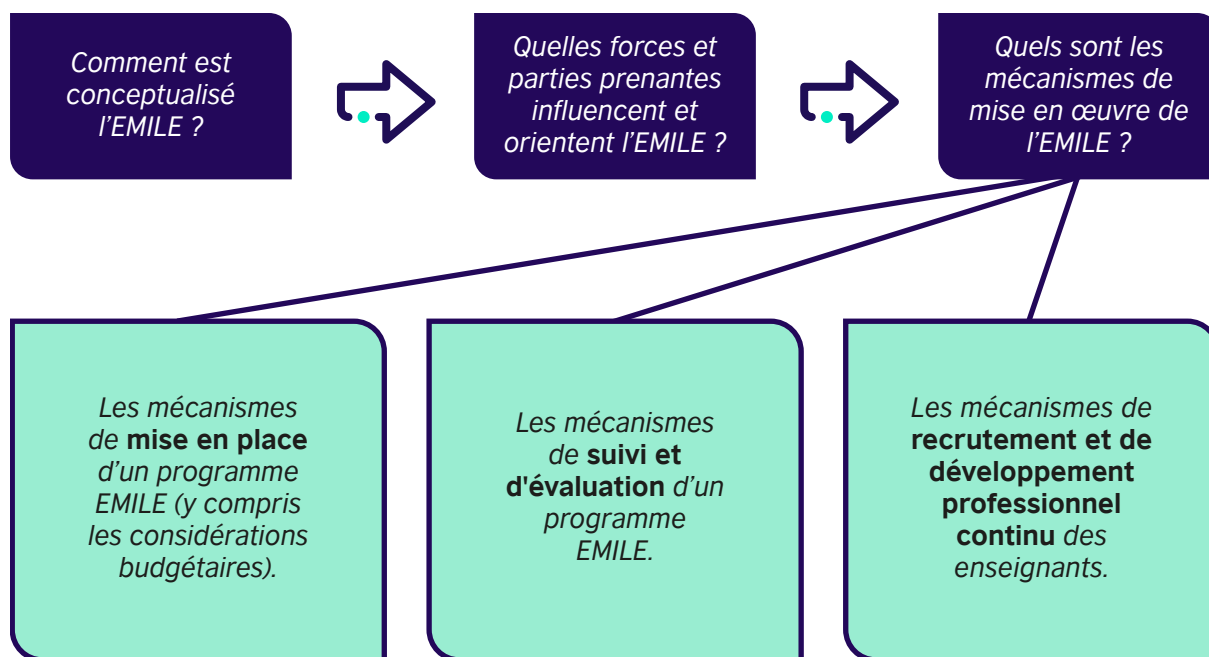


Figure 2 : Processus de revue des documents de politique nationale et des sites Internet des régions académiques ou des académies

<sup>19</sup> Académie fait référence à une zone géographique spécifique au sein d'un système éducatif (par exemple, l'académie de Lyon). La région académique se réfère à un niveau administratif supérieur regroupant plusieurs académies (par exemple, la région académique Auvergne-Rhône Alpes comprend les académies de Lyon, Clermont-Ferrand et Grenoble). Certaines académies peuvent également être des régions académiques, par exemple Mayotte. D'autres régions académiques peuvent être composées d'une seule académie, mais porter un nom différent : la région académique Bretagne comprend uniquement l'académie de Rennes.





#### 4.1 Documents de politiques et de stratégies nationales

La section suivante porte sur l'étude de quatre documents officiels clés relatifs à l'enseignement des langues vivantes étrangères (LVE<sup>20</sup>) et à la mise en œuvre de l'EMILE dans les écoles primaires en France :

- ministère de l'Éducation nationale (2020). *Guide pour l'enseignement en langue vivante étrangère de l'école au lycée – Oser les langues vivantes étrangères* (ci-après dénommé le Guide) <https://eduscol.education.fr/366/guide-pour-l-enseignement-en-langue-vivante-etrangere-de-l-ecole-au-lycee>
- ministère de l'Éducation nationale (2022). Circulaire gouvernementale n° 12-12-2022, MENE2234752C (ci-après dénommée la Circulaire) <https://www.education.gouv.fr/bo/22/Hebdo47/MENE2234752C.htm>
- ministère de l'Éducation nationale (2012). Note de service n° 2012-194 du 13/12/2012. [https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo47/MENE1241506N.htm?cid\\_bo=66494](https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo47/MENE1241506N.htm?cid_bo=66494)
- page Web officielle du gouvernement consacrée aux classes internationales dans les écoles primaires : <https://www.education.gouv.fr/les-sections-internationales-l-ecole-primaire-12443> (consultée en juin 2024).

Les deux premiers documents sont les plus récents et constituent les principales références de cette étude. Les deux autres documents sont utilisés pour la compléter.

Le Guide est destiné à aider les enseignants de langues vivantes dans les écoles primaires et secondaires. Il fait suite à un rapport publié en 2018<sup>21</sup> et au *Plan d'actions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères* (ministère de l'Éducation nationale, 2019<sup>22</sup>) qui insistait sur la nécessité de consacrer davantage de temps à l'enseignement et à l'apprentissage des langues ; l'EMILE étant identifié comme une option pour y parvenir. Le rapport de Taylor et Manes-Bonnisseau (2018) est également une indication du fait que les responsables politiques considèrent l'EMILE comme un moyen d'améliorer les résultats de l'apprentissage des langues vivantes.

Le second document, publié en 2022, a une certaine force prescriptive puisqu'il s'agit d'une circulaire gouvernementale. Il aborde spécifiquement la question de l'enseignement des langues vivantes, et en particulier le nouveau programme d'évaluation des langues qui débutera en 2025<sup>23</sup>. Dans la perspective de l'évaluation internationale PISA de 2025 des compétences en anglais des élèves de 15 ans, la circulaire demande à tous les acteurs de l'enseignement des langues de veiller à ce que les élèves français de 15 ans atteignent les normes attendues d'ici 2025. Les élèves à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire sont actuellement censés avoir atteint un niveau global A2 en anglais et un niveau B1 dans au moins un, et idéalement deux, des grands domaines de compétences langagières (c'est-à-dire, l'expression orale, l'expression écrite, etc.). Les élèves de l'école primaire sont censés atteindre un niveau A1 dans plusieurs grands domaines de compétences langagières à l'âge de 10 ans (en CM1) et dans les 5 principales activités langagières communicatives

<sup>20</sup> Le sigle LVE ou Langue Vivante Étrangère ne comprend pas les langues régionales.

<sup>21</sup> Manes-Bonnisseau, C. et Taylor, A. (2018). Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères – Oser dire le nouveau monde. Rapport remis au ministre de l'Éducation nationale, J.-M. Blanquer, en septembre 2018. <https://www.education.gouv.fr/propositions-pour-une-meilleure-maitrise-des-langues-vivantes-etrangeres-7052>

<sup>22</sup> Plan d'actions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères <https://eduscol.education.fr/document/2294/download> (2019)

<sup>23</sup> Pour en savoir plus sur ce programme d'évaluation, voir : <https://www.oecd.org/fr/topics/sub-issues/foreign-language-learning/pisa-2025-foreign-language-assessment.html>

à la fin de l'année de CM2. Ainsi, bien que ce niveau d'acquisition ne concerne pas directement l'EMILE, le document fixe un niveau cible prédéfini de maîtrise de la langue pour la mise en œuvre de l'EMILE dans une école primaire française.

### Conceptualisation de l'EMILE

Aucune définition de l'EMILE n'est fournie dans ces deux documents. Toutefois, il convient de noter que la première mention de l'EMILE dans le Guide se trouve dans un chapitre intitulé : « Pilotage et gestion de parcours d'enseignement en langue ». Ici, l'utilisation de la préposition « en » semblerait se distinguer de l'utilisation de la proposition « à travers » (*learning «through» languages*, dans la définition de l'approche CLIL), notion dans laquelle la langue est comprise comme véhicule de l'apprentissage. Cette notion de la langue comme véhicule a été identifiée comme caractéristique paradigmatique de l'approche CLIL dans l'introduction de ce rapport. Bien entendu, les prépositions peuvent avoir des significations légèrement différentes d'une langue à l'autre. Ainsi, d'une part, nous voudrions suggérer qu'il est important d'examiner dans quelle mesure l'utilisation de l'expression « en langue » est révélatrice d'une question conceptuelle sous-jacente sur la manière dont l'EMILE est compris au niveau politique en France. D'autre part, les exemples d'activités en classe suggérées aux enseignants dans le Guide

englobent des « projets ». De telles activités encourageraient l'apprentissage à travers la langue (c'est-à-dire, sans dichotomie entre la langue et les disciplines). Il est donc nécessaire de poursuivre les recherches sur la forme que prend l'EMILE dans les classes primaires françaises et sur la manière dont les enseignants conceptualisent l'EMILE en fonction des conseils qui leur sont donnés.

Dans le cadre de la conceptualisation de l'EMILE présentée par ces deux documents, la question centrale suivante se pose : comment la mise en œuvre de l'EMILE au niveau primaire doit-elle impliquer l'acquisition progressive par les apprenants de la maîtrise de certains contenus linguistiques et spécifiques à une matière ? Cette progression devrait combiner l'apprentissage de la langue et de la matière concernées au sein d'une approche intégrée. Bien qu'une référence soit faite aux documents institutionnels concernant la progression de l'apprentissage de la langue et les résultats attendus du CP au CM2<sup>24</sup>, il n'y a pas de conseils détaillés pour les enseignants concernant la progression de l'EMILE. Toutefois, le Guide comprend un schéma, reproduit dans la Figure 3 ci-dessous, qui montre comment l'intégration du contenu d'une matière et de l'apprentissage d'une langue peut se faire de différentes manières, en mettant plus ou moins l'accent sur l'enseignement de la LVE (à gauche) ou sur l'enseignement de la discipline (à droite).

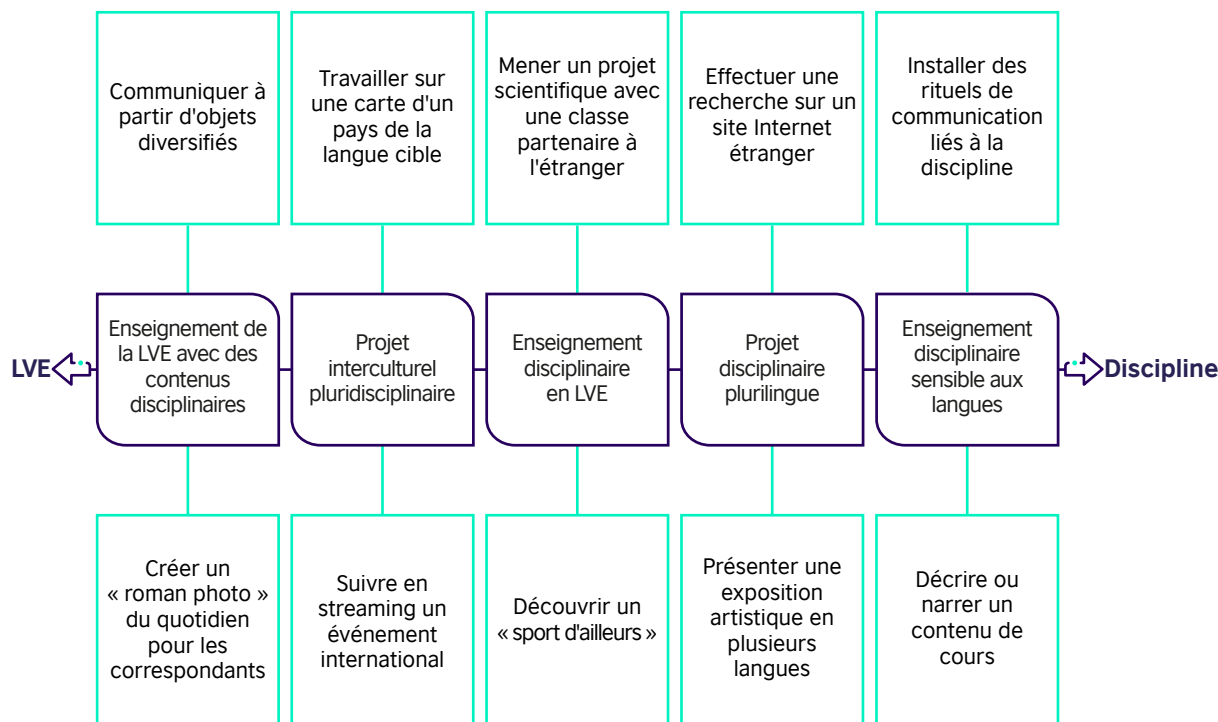


Figure 3 : Cartographier les progressions – Premier degré (Source : adapté du Guide (ministère de l'Éducation nationale, 2020))

<sup>24</sup> Voir : <https://eduscol.education.fr/366/guide-pour-l-enseignement-en-langue-vivante-etrangere-de-l-ecole-au-lycee>





Selon les deux documents, un programme EMILE dans une école peut prendre différentes formes, en fonction des ressources humaines, de la dynamique d'équipe et des partenariats. Cette flexibilité pourrait être considérée comme une reconnaissance de l'EMILE en tant qu'approche pouvant varier en fonction de facteurs contextuels divers et spécifiques. Cependant, comme les documents ne définissent pas clairement l'EMILE et n'identifient pas de principes sous-jacents spécifiques pour sa mise en œuvre efficace dans le contexte de l'école primaire, il existe un risque évident qu'il soit interprété par différentes écoles (et différents enseignants) de différentes manières, de sorte que toute utilisation d'une langue étrangère dans une classe primaire soit considérée comme une approche EMILE, sans en comprendre les caractéristiques pédagogiques dans la pratique. Par exemple, la mise en pratique de l'EMILE impliquera la conception de séquences d'apprentissage avec un étayage pour l'apprentissage de la langue et du contenu de la matière, aidant les apprenants à comprendre les apports de la leçon et à produire de la langue (écrite et parlée) pour prouver leur apprentissage de la matière.

Il existe un risque potentiel que les écoles et les enseignants ne sachent pas à quoi ressemble réellement l'EMILE dans la pratique, voire le confondent avec l'enseignement classique des langues étrangères et, par conséquent, ne comprennent pas que cet apprentissage implique un processus d'approfondissement des connaissances

dans la matière parallèlement à une progression dans la langue. Les professionnels de l'éducation doivent comprendre cette relation entre les progrès des connaissances dans la matière et les progrès dans la langue afin de planifier des séquences d'apprentissage efficaces dans les classes EMILE.

Le Guide présente l'organisation générale de l'enseignement des langues étrangères en maternelle et dans l'élémentaire (Tableau 2). Aux cycles 2 (CP, CE1, CE2) et 3 (CM1, CM2), le programme prévoit l'utilisation d'une langue étrangère comme langue d'apprentissage. Une fois de plus, l'accent est mis sur la flexibilité : l'EMILE peut être mis en œuvre dans un domaine d'activité particulier d'une discipline (par exemple, le calcul mental en mathématiques) ou bien une matière identifiée par les enseignants peut être utilisée comme point central de l'EMILE. L'enseignement en équipe est également recommandé comme un moyen efficace de mettre en œuvre l'EMILE. Dans l'ensemble, outre la flexibilité de la mise en œuvre de l'EMILE, les deux documents mettent l'accent sur des recommandations plutôt que sur des exigences précises, y compris en ce qui concerne le temps d'enseignement de la langue cible : 54 heures par an ou 90 minutes par semaine, tandis que le temps d'enseignement dans la langue cible est recommandé, dans les deux documents, à hauteur de 12 heures par semaine (parité horaire entre le français et l'autre langue). Les équipes sont libres de choisir la ou les matières à enseigner dans la langue cible (encore une fois, l'accent est mis sur « dans » plutôt que sur « à travers »).

<b>Maternelle</b>	Éveil à la diversité linguistique
<b>Élémentaire</b>	Apprentissage d'une langue vivante étrangère à partir du CP 20 minutes par jour recommandées + Enseignement en langue possible dans d'autres domaines ou disciplines

Tableau 2 : Enseignement des langues étrangères en maternelle et dans l'élémentaire. (Source : adapté du Guide (ministère de l'Éducation nationale, 2020, p. 3))



## Forces et parties prenantes qui influencent et orientent l'EMILE

Le Guide et la Circulaire confirment que l'EMILE dans les écoles primaires est considéré par les responsables politiques comme un moyen d'améliorer la maîtrise des langues étrangères : cette perception doit donc être considérée comme un moteur important de la mise en œuvre de l'EMILE. En France, l'amélioration des compétences des élèves en anglais et dans les autres langues vivantes étrangères obligatoires est une priorité éducative du ministère de l'Éducation nationale, comme le précisent également ces documents. Les dispositifs d'enseignement des langues vivantes, y compris les programmes EMILE dans les écoles primaires, sont considérés comme un moyen d'atteindre ces objectifs.

Les documents notent que le développement de l'EMILE dans l'enseignement primaire a été plus lent que dans l'enseignement secondaire. Cependant, un certain nombre d'académies ont servi de pilotes ou de centres d'expérimentation depuis 2011 : Grenoble, Nancy-Metz, Aix-Marseille et Strasbourg. Par ailleurs, depuis une quinzaine d'années, il existe également des ressources numériques institutionnelles gérées par France Éducation international (FEI) : *Emilangues* et *Le fil plurilingue*<sup>25</sup>. Bien que ces ressources soient principalement dédiées à l'enseignement du français langue étrangère (FLE), nous pensons qu'elles peuvent être utiles aux enseignants EMILE, car elles soutiennent l'éducation plurilingue dans les écoles. Par exemple, le site *Le fil plurilingue* propose des ressources pour enseigner le français aux migrants par l'intermédiaire de diverses matières non linguistiques.

Le Guide et la Circulaire font référence à diverses parties prenantes. Les quatre recommandations ministérielles suivantes<sup>26</sup> sont présentées dans le

Guide et montrent comment les différentes parties prenantes sont censées être impliquées dans la mise en œuvre des projets EMILE :

1. Mettre en place dans chaque académie un groupe académique de pilotage composé idéalement de cadres chargés de mettre en œuvre la politique de développement des langues vivantes, tels que le recteur, l'IA-DASEN, le DAREIC, les inspecteurs de l'enseignement primaire et secondaire, les formateurs de professeurs et le directeur de l'établissement local de formation des professeurs (INSPÉ)<sup>27</sup>. Ce groupe est ouvert aux parties prenantes externes : parents, collectivités territoriales<sup>28</sup> et partenaires étrangers, comme le British Council. Il a les fonctions suivantes :

- définir les lignes directrices pour la mise en œuvre de l'EMILE dans l'enseignement primaire ;
- soutenir les équipes d'enseignants ;
- identifier les ressources intellectuelles et humaines nécessaires ;
- mobiliser les ressources techniques et financières appropriées ;
- planifier le développement à moyen terme et la durabilité du dispositif.

Selon la circulaire gouvernementale de 2022, des Commissions académiques sur l'enseignement des langues vivantes étrangères (CALVE) ont été mises en place depuis 2006 et doivent se réunir au moins deux fois par an. Conformément à un décret de 2015, l'adhésion à la CALVE est renouvelée tous les cinq ans. Ces commissions définissent et assurent la mise en œuvre de la politique gouvernementale en

<sup>25</sup> Actuellement, le site Emilangues n'est pas accessible. Le fil plurilingue s'appelait auparavant Le Fil du bilingue: <https://lefilplurilingue.org>

<sup>26</sup> Notez que toutes les recommandations ministérielles s'appliquent au niveau national.

<sup>27</sup> Un recteur dirige une académie. L'IA-DASEN (Inspecteur d'Académie – Directeur Académique des Services de l'Éducation nationale) est responsable de la supervision de l'éducation au niveau du département. Le DAREIC (Délégué Académique aux Relations Européennes et Internationales et à la Coopération) coordonne les programmes éducatifs internationaux et européens au sein d'une académie.

<sup>28</sup> Celles-ci comprennent : les régions, départements, communes, regroupements de communes (métropoles, agglomérations et communautés de communes).



matière d'enseignement linguistique. Elles sont également chargées de définir et de publier l'organisation académique de l'enseignement des langues dans chaque académie, d'analyser les résultats des élèves, ainsi que de suivre et de développer les classes bilingues.

2. Renforcer la coopération entre les enseignements primaire et secondaire pour assurer la continuité des parcours des élèves.
3. Assurer la coordination entre les différents niveaux du système éducatif (national, départemental et académique) pour faciliter la mutualisation et l'équité territoriale.
4. Envisager des liens avec la recherche sous forme de conseils scientifiques de l'EMILE.

Selon ces quatre recommandations ministérielles, diverses parties prenantes à l'EMILE au primaire ont été identifiées, notamment les parents, les établissements secondaires et les universitaires effectuant des recherches sur l'EMILE. Quelques informations sont fournies sur ce que peut comprendre l'implication des parties prenantes. Par exemple, le Guide souligne que la collaboration avec les parents est importante dans le cadre du processus de mise en œuvre d'un programme EMILE afin de répondre aux préoccupations éventuelles de ces derniers et d'identifier leurs besoins. Il souligne que l'établissement de partenariats avec des universitaires peut aider les écoles à identifier les besoins des enseignants en matière de développement professionnel et pourrait également déboucher sur des projets de recherche.

## Mécanismes de mise en œuvre de l'EMILE

Les mécanismes de mise en œuvre de l'EMILE examinés dans les deux documents se répartissent en trois catégories : les mécanismes de mise en place d'un programme EMILE, les mécanismes de suivi et d'évaluation de la réussite d'un programme EMILE, et les mécanismes de recrutement et de développement professionnel continu des enseignants.

### Mise en place d'un programme EMILE

Les deux documents identifient plusieurs préoccupations et questions liées aux mécanismes de mise en œuvre de l'EMILE dans les écoles primaires. Tout d'abord, les documents reconnaissent que la mise en place d'un programme EMILE est susceptible de susciter des inquiétudes qu'il convient d'anticiper et de gérer par une communication appropriée. La planification en amont de la mise en œuvre d'un programme EMILE doit pouvoir compter sur le soutien de différentes parties prenantes, y compris les inspecteurs, les formateurs d'enseignants et les parents. Le Guide (2020) souligne qu'« une coopération étroite [entre les directeurs d'école et les inspecteurs] à toutes les étapes du projet est une condition nécessaire à sa réussite » (p. 7).

Selon ces documents, cette mise en œuvre ne peut se faire sans une réflexion politique et éducative préalable. Pour que la création d'un dispositif/d'une école EMILE ne déstabilise pas le réseau scolaire existant au sein d'un département, il est nécessaire d'établir des partenariats avec les élus locaux<sup>29</sup>. Selon le Guide (2020) : « afin de pallier des difficultés de seuil pour le collège qui offre un parcours EMILE,

<sup>29</sup> Il faut noter que l'organisation du système scolaire en France a été progressivement décentralisée. Le ministère de l'Éducation nationale, le conseil municipal et le maire ont tous des responsabilités liées à l'enseignement primaire.





l'implantation d'un parcours EMILE dans au moins deux écoles qui relèvent du secteur de ce collège est privilégiée » (p. 37). Ces partenariats facilitent une meilleure coordination de tous les services impliqués à différents niveaux administratifs dans une telle mise en œuvre. En ce qui concerne les aspects pédagogiques, deux critères sont mis en évidence dans le Guide. Ils visent à s'assurer de l'existence de ressources humaines compétentes et volontaires, et à garantir la continuité du programme (c'est-à-dire, du primaire au secondaire) :

- « Identifier en amont la ressource humaine compétente, motivée et volontaire pour intégrer un parcours EMILE pouvant aller jusqu'à la parité horaire, est le point central d'une implantation en EMILE à envisager dès l'année précédente, voire avant » (p. 10).
- « Le travail de continuité entre les premier et second degrés doit s'inscrire dans une logique territoriale prenant en compte les acquis des élèves issus de parcours EMILE et capitalisant sur leurs compétences accrues dans le champ linguistique, mais également sur le plan des compétences psycho-sociales développées » (p. 13).

Le respect de ces critères devrait s'accompagner d'une réflexion sur l'introduction d'un parcours flexible permettant aux élèves souhaitant quitter la

classe EMILE d'être réintégrés dans une classe ordinaire.

Comme l'attestent ces documents, la question des ressources humaines est au cœur de la mise en œuvre de l'EMILE. Il n'est pas question d'imposer un dispositif EMILE à une école. **Trois aspects doivent être pris en compte pour faciliter la réussite et la durabilité d'un projet EMILE : le soutien de l'équipe enseignante, la construction de parcours linguistiques cohérents et continus entre les cycles (années scolaires) et la mise en place d'une équipe d'enseignants qualifiés et motivés.**

Bien que nous n'ayons trouvé que peu d'informations sur les considérations budgétaires, nous pensons néanmoins qu'il s'agit d'un mécanisme important pour la mise en œuvre et qu'il est donc pertinent de le mentionner dans cette analyse. Selon le Guide, le financement, la création et le maintien des programmes EMILE ne nécessitent pas de budget supplémentaire, bien qu'un budget d'amorçage soit recommandé, tout comme des moyens de récompenser et de reconnaître le travail des enseignants EMILE.

### Suivi et évaluation

Les écoles sont encouragées à évaluer et à promouvoir un programme EMILE, et il est recommandé de contrôler régulièrement les résultats de l'apprentissage à l'aide d'outils d'évaluation appropriés. La Circulaire mentionne la nécessité d'utiliser des tests standardisés en prévision de l'évaluation internationale PISA, qui commencera à mesurer les compétences en anglais des élèves de 15 ans à partir de 2025. Les documents recommandent également que les écoles entreprennent un processus de certification institutionnelle, car cela contribue à la qualité et à la durabilité du projet EMILE. La certification scolaire est considérée comme renforçant l'approche plurielle des langues dès l'école maternelle et comme développant le multilinguisme. Différents labels sont disponibles<sup>30</sup>, notamment : *Euroscol* (décerné par une commission au niveau de la région académique ; actuellement, 332 écoles primaires dans toute la France détiennent ce label<sup>31</sup>) ; le label *eTwinning*<sup>32</sup> (soit en tant que label de qualité national ou européen pour reconnaître l'implication des individus, des élèves et des enseignants, soit en tant que label *eTwinning School*<sup>33</sup> qui reconnaît l'engagement dans un programme EMILE au niveau de l'école).

<sup>30</sup> La circulaire 2022 mentionne également le label « anglais+ », mais aucune trace de ce label n'a été trouvée sur Internet.

<sup>31</sup> <https://eduscol.education.fr/1098/euroscol-le-label-des-ecoles-et-des-etablissements-scolaires>

<sup>32</sup> <https://school-education.ec.europa.eu/en/recognition/etwinning-national-quality-label>

<sup>33</sup> <https://school-education.ec.europa.eu/en/recognition/etwinning-school-label>

Plusieurs types de labels sont utilisés pour reconnaître l'implication des écoles dans l'éducation plurilingue, notamment les certificats *Euroscol* ou *eTwinning*. D'autres, comme le *Label ETOILE* que l'académie de Montpellier attribue aux écoles, sont dédiés à la promotion de l'enseignement des langues à travers des matières non linguistiques (Guide, 2020, p. 49).

### Recrutement et développement professionnel des enseignants

Outre ces labels pour les écoles, les qualifications des enseignants individuels pour enseigner les leçons EMILE peuvent être utilisées dans le cadre d'un processus d'amélioration de leurs compétences. Le Guide présente un processus à cinq niveaux pour le développement professionnel des professeurs (p. 54), en commençant par l'observation en classe au niveau 1 et en progressant jusqu'au niveau 5, qui exigerait du professeur qu'il passe une certification complémentaire dans l'enseignement des matières non linguistiques.

Une préoccupation concernant les compétences linguistiques des enseignants est également soulevée. Le Guide formule le « critère » de la « sécurité linguistique » en plus de la maîtrise de la langue. Il indique que le niveau B2 requis pour enseigner en EMILE peut ne pas être suffisant, car certains enseignants ressentent une insécurité linguistique qui les empêche de déployer pleinement leurs compétences. Le Guide souligne également l'impact de la maîtrise de la langue étrangère cible par les enseignants sur les résultats de l'apprentissage. Il indique que la confiance linguistique des enseignants doit être soutenue par une formation à la fois linguistique et pédagogique, qui peut être dispensée de différentes manières : par un ou des enseignants de l'école formant leurs collègues, par des interventions d'un professeur du secondaire ou par le recours à un consultant extérieur.

Considéré comme un élément essentiel à la durabilité de l'EMILE dans les écoles primaires, le développement professionnel continu est conçu comme englobant trois dimensions :

- Connaissances et conscience de la langue
- Didactique des langues
- Didactique des disciplines non linguistiques

Bien que l'objectif déclaré soit que le développement professionnel améliore les compétences nécessaires à l'EMILE, il est important de souligner que ces documents officiels ne font pas référence à l'EMILE comme une dimension particulière de la formation des enseignants (en effet, la formation à l'EMILE pourrait être considérée comme englobant les trois dimensions qui sont identifiées). Les deux documents traitent également de la mise en place de cours de formation linguistique par immersion avec des organismes spécialisés et conformément aux directives pédagogiques du ministère de l'Éducation nationale. En outre, diverses options de formation professionnelle continue sont également énumérées dans les documents, telles que : des formations hybrides, des cours d'auto-formation linguistique, des MOOC, des webinaires et des opportunités Erasmus+.

Plusieurs domaines de partenariat possibles pour le développement des compétences des équipes enseignantes sont identifiés dans le Guide, tels que : des partenariats avec des universités françaises, des partenaires institutionnels étrangers comme le British Council<sup>34</sup> ou des universités étrangères ; ou l'encouragement et le soutien à la mobilité et aux échanges physiques et virtuels des enseignants (par exemple, projets *eTwinning*, CELV<sup>35</sup>) ; les projets de mobilité étant considérés comme faisant partie d'une approche globale incluse dans le programme EMILE de l'école, et les enseignants ayant la possibilité de participer à des projets de mobilité et d'échange européens et internationaux. L'objectif de tous ces mécanismes (ainsi que des partenariats et projets) est de développer la pratique des enseignants et, en fin de compte, d'améliorer les résultats de l'apprentissage pour les élèves EMILE.

## 4.2 Revue des sites Internet

Les sites Internet des régions académiques et académies consultés dans le cadre de cette étude ont été sélectionnés sur la base des trois critères suivants :

- situation géographique : différentes régions de France métropolitaine et d'outre-mer (parmi les Caraïbes et les territoires de l'océan Indien), ainsi qu'un ensemble de zones rurales et urbaines ;
- taux d'inscription des élèves<sup>36</sup> : différentes régions académiques et académies choisies parmi celles présentant les taux d'inscription les plus élevés, moyens et les plus bas ;

<sup>34</sup> Le British Council est nommé aux pages 20 et 21 du Guide.

<sup>35</sup> Pour plus d'informations sur le Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe (CELV), voir : [www.ecml.at/fr/](http://www.ecml.at/fr/)

<sup>36</sup> L'Éducation nationale en chiffres (MEN-DEPP, 2021) : <https://www.education.gouv.fr/l-education-nationale-en-chiffres-2021-324545> (consulté en mars 2024).

- évolution des taux de scolarisation dans le primaire entre 2012 et 2022<sup>37</sup> (avec Mayotte +22 % contre Martinique -25 %).

Le tableau 3 ci-dessous présente les données du deuxième critère utilisées pour construire notre échantillon. Il détaille le pourcentage d’élèves inscrits dans les écoles primaires des 9 régions

académiques et 15 académies sélectionnées en France métropolitaine et dans les départements et régions d’outre-mer.

Les sites Internet ont été consultés en mars et avril 2024. Pour plus de détails, y compris les URL, voir l’annexe 1.

Région académique <sup>38</sup>	Académie	Taux d’inscription	Taux d’inscription total par région académique
Nouvelle-Aquitaine	Bordeaux	4,7 %	7,9 %
	Poitiers	2,3 %	
	Limoges	0,9 %	
Auvergne-Rhône-Alpes	Clermont-F.	1,8 %	12,1 %
	Lyon	5,2 %	
	Grenoble	5,1 %	
Bourgogne-Franche-Comté	Dijon	2,1 %	3,8 %
	Besançon	1,7 %	
Occitanie	Toulouse	4,2 %	8,2 %
	Montpellier	4,0 %	
Hauts-de-France	Lille	6,5 %	9,4 %
Bretagne	Rennes	4,8 %	4,8 %
Mayotte	Mayotte	0,8 %	0,8 %
La Réunion	La Réunion	1,8 %	1,8 %
Martinique	Martinique	0,5 %	0,5 %

Tableau 3 : Taux d’inscription dans les régions académiques et académies (Source : ministère de l’Éducation nationale-DEPP 2021)

Nous avons pu accéder aux sites Internet de toutes les régions académiques et académies sélectionnées. Cependant, nous avons trouvé peu de pages consacrées à l’enseignement des langues — en particulier aux classes EMILE — ou d’informations détaillées sur les mécanismes de mise en œuvre de l’EMILE au niveau des établissements scolaires. Ces sites institutionnels ne comportent pas toujours de liens vers ces thèmes. Les pages Web semblent autonomes et n’ont été trouvées qu’après plusieurs recherches utilisant différentes combinaisons de mots-clés. L’absence

de pages dédiées aux programmes/écoles EMILE facilement accessibles sur les sites des académies ne facilite pas l’accès aux informations.

Conceptualisation de l’EMILE

D’une manière générale, la plupart des sites proposent une gamme de ressources pédagogiques organisées (Besançon, Martinique, Toulouse, Montpellier, Lille, Lyon), même si certaines d’entre elles ne concernent que l’enseignement secondaire (La Réunion, Mayotte). Par exemple, le site Internet

<sup>37</sup> L’état de l’École en 2023 : <https://www.education.gouv.fr/l-etat-de-l-ecole-2023-379707> (consulté en mars 2024).  
<sup>38</sup> Le gouvernement français a modifié l’organisation administrative des circonscriptions territoriales. Il existe aujourd’hui des régions académiques qui peuvent comprendre une à trois académies. Pour plus d’informations, voir: <https://www.education.gouv.fr/les-regions-academiques-academies-et-services-departementaux-de-l-education-nationale-6557>



de l'académie de Montpellier propose une organisation claire des ressources EMILE disponibles. Celles-ci sont organisées en quatre thématiques distinctes : utilisation de vidéos, enseignement linguistique (vocabulaire et syntaxe), culture des langues étrangères, EMILE et disciplines non linguistiques. En outre, les conseillers pédagogiques départementaux (CPD LVE) à l'origine de la page Web ont réparti les activités et les ressources sur les cinq périodes annuelles correspondant aux périodes scolaires afin de soutenir le travail des enseignants.

Bien que nous n'ayons trouvé aucune définition de l'EMILE sur les sites Internet, cet exemple montpelliérain prouve que les responsables comprennent que les enseignants ont besoin de soutien pour aider les apprenants à saisir l'importance de la langue dans le processus d'apprentissage lors d'une leçon EMILE, notamment de soutien pour guider leur compréhension du contenu de la matière.

### **Forces et parties prenantes qui influencent et orientent l'EMILE**

Les informations sur l'EMILE varient du site Internet d'une autorité éducative à l'autre. Certaines académies n'abordent pas ce sujet (Limoges, Mayotte, La Réunion), tandis que d'autres mentionnent quelques expériences, bien que souvent datées (Rennes, Lille, Dijon, Bordeaux, Clermont-Ferrand) et sans aucune information de suivi ultérieure sur ces projets. Les sites Internet des autres académies (Poitiers, Dijon) ne proposent qu'une quantité minimale d'informations institutionnelles sur l'EMILE, c'est-à-dire des

informations de base sur le programme ou le projet, l'existence de qualifications supplémentaires pour les enseignants et la disponibilité du *Guide pour l'enseignement des langues vivantes* (2019)<sup>39</sup>.

Dans l'ensemble, nous n'avons trouvé sur ces sites Internet aucune information qui semble s'adresser principalement aux enseignants et aux chefs d'établissement (plutôt qu'aux parents ou à d'autres parties prenantes) concernant les forces et/ou les parties prenantes particulières qui influencent et orientent l'EMILE à ces niveaux (région académique ou académie). En outre, le fait que les pages pertinentes<sup>40</sup> qui existent soient souvent créées par un conseiller pédagogique départemental (CPD LVE) pourrait bien indiquer que l'EMILE est principalement considéré comme un moyen d'améliorer les résultats de l'apprentissage des langues.

### **Mécanismes de mise en œuvre de l'EMILE**

Par rapport aux documents de politique nationale examinés à la section 4.1, nous n'avons trouvé sur les sites Internet des régions académiques et académies aucun détail sur les mécanismes de mise en place d'un programme EMILE (à l'exception du site de l'académie de Grenoble qui sera examiné ci-dessous), ni aucune explication sur les mécanismes de suivi et d'évaluation de ces programmes. Nous avons cependant trouvé des informations sur les exigences de recrutement des enseignants EMILE, mais aucun détail sur les opportunités de développement professionnel. Nous n'avons pas trouvé d'autres catégories de mécanismes à prendre en compte pour cette analyse.

<sup>39</sup> Accessible à l'adresse : <https://eduscol.education.fr/document/347/download?attachment>. Ce document se présente comme un guide destiné aux enseignants du primaire pour l'enseignement des langues vivantes aux élèves âgés de 6 à 10 ans.

<sup>40</sup> Souvent hébergées par le site Internet de l'académie. Par exemple, voir : <https://blogacabdx.ac-bordeaux.fr/lve64/accueil/> ; <http://blogs16.ac-poitiers.fr/lve/emile> ; <https://lve21.cir.ac-dijon.fr> ; <https://lv.circo25.ac-besancon.fr/2018/10/26/formes-geometriques> ; <https://lve-rhone.enseigne.ac-lyon.fr/spip/#onglet>



### Mise en place d'un programme EMILE

Une académie se distingue des autres : Grenoble. Nous mettons l'accent sur sa page Internet, car elle fournit des informations pertinentes sur la manière dont ses projets EMILE sont organisés et elle offre des renseignements utiles sur les mécanismes qui peuvent être impliqués dans la mise en place d'un programme EMILE au niveau de l'école. Il faut noter que l'académie de Grenoble est l'une des rares académies pionnières dans le domaine de l'enseignement bilingue et de l'EMILE puisqu'elle a lancé des projets EMILE dès 2011 (principalement dans le département de la Savoie). Le site Internet de l'autorité éducative est une plateforme visant à promouvoir et à renforcer l'élan né de ces projets au cours des 10 dernières années. Le site propose une carte interactive des projets EMILE par langue. En plus de l'anglais, qui est déjà bien établi, l'académie développe des dispositifs pour l'allemand et l'italien. En outre, les établissements EMILE forment désormais un solide réseau d'écoles primaires et de collèges. Cet objectif a été atteint grâce au soutien éducatif<sup>41</sup> et au financement des projets. Grenoble démontre également la cohérence de ses projets EMILE en mettant à la disposition de ses enseignants un large éventail de ressources pédagogiques et multimédias. Ces projets EMILE semblent extrêmement bien organisés et présentent les caractéristiques suivantes :

- Les assistants de langue travaillent de la maternelle aux niveaux supérieurs ;
- Les élèves de 5 ans ont 45 minutes d'enseignement de la langue (et pas seulement les séances obligatoires d'éveil à la diversité linguistique) ;
- l'enseignement en équipe est encouragé ;
- l'enseignement est très structuré, avec un lien entre la langue et le contenu de la matière ;
- une progression du dispositif est prévue, avec divers critères pour les écoles, conduisant à l'attribution de différents « niveaux ». Ces critères incluent la maîtrise de la langue par les enseignants (de B1 à B2+) et le développement de partenariats internationaux ;
- une progression est prévue en matière d'organisation. Par exemple, il y a une continuité graduelle entre les écoles primaires, les collèges et les lycées, les élèves commençant par un minimum de 3-4 heures et passant à 10-12 heures d'apprentissage linguistique par semaine (y compris une augmentation du nombre de matières non linguistiques enseignées par l'intermédiaire d'une langue étrangère).



<sup>41</sup> Voir la Feuille de route départementale : <https://savoie-educ.web.ac-grenoble.fr/lve/emile-enseignement-dune-matiere-par-lintegration-dune-langue-etrangere>

### Recrutement des enseignants

Les offres d'emploi pour enseigner dans le cadre de dispositifs EMILE apparaissent souvent sous forme de postes à profil (c'est-à-dire des postes exigeant des compétences spécifiques). Ces postes s'écartent du processus normal d'affectation d'un enseignant à une école. L'analyse des descriptions de postes des différentes académies pour le recrutement d'enseignants EMILE nous a permis de recueillir quelques informations sur les attentes concrètes et les conditions de travail, bien que nous ayons remarqué une diversité d'attentes et d'exigences. Certaines autorités éducatives indiquent explicitement que le poste donne droit à l'indemnité de suivi et d'accompagnement des élèves (ISAE) (soit environ 1 200 € supplémentaires par an). Bien qu'aucune certification linguistique supplémentaire ne soit requise, le niveau de langue idéalement attendu est élevé (C1-C2, alors que le niveau suggéré dans le Guide est B2 (voir section 4.1)) et les compétences pédagogiques recherchées sont également exigeantes. Il est intéressant de noter qu'une description de poste fait référence au Guide comme cadre réglementaire, ce qui n'est pas son objectif, tandis que d'autres font référence à la Circulaire ou au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR).

Outre les connaissances et compétences classiques attendues des enseignants, d'autres exigences spécifiques pour les futurs enseignants EMILE, mentionnées dans les descriptions de poste (avec l'anglais comme langue EMILE cible), comprenaient notamment :

- la familiarité avec le langage technique utilisé en cours d'anglais et dans les différentes matières enseignées en anglais ;
- une « parfaite » maîtrise de la langue anglaise<sup>42</sup> (phonologie, expressions, vocabulaire et syntaxe, etc.) ;
- une connaissance approfondie de la culture des pays anglophones (pour avoir vécu dans l'un d'entre eux et/ou être bilingue par l'un de ses parents) ;
- une expérience de l'enseignement de l'anglais, de préférence une expérience précédente de l'enseignement dans une classe d'immersion à l'étranger ou dans un autre contexte pertinent ;
- la capacité à lier son enseignement à un projet éducatif à dimension culturelle et linguistique (multilinguisme) ;
- la capacité à mettre en place des projets innovants, à développer des échanges internationaux et à tisser des liens avec des partenaires ;
- la volonté de s'engager dans un processus de formation concernant la pédagogie propre à l'enseignement bilingue et à l'intercompréhension des langues : par exemple, une formation à l'organisation de l'interaction des langues présentes dans la classe (langue française de scolarisation, langue parlée à la maison et langues vivantes étudiées) ;
- la capacité à rechercher et à établir une communication avec des locuteurs natifs ;
- une expérience de l'enseignement à différents niveaux de l'école primaire (de la maternelle au cycle 3) et une bonne connaissance des programmes de l'école primaire française.

<sup>42</sup> « Maîtriser parfaitement l'anglais au plan linguistique » Voir : <https://www.ac-toulouse.fr/media/49214/download>







### 4.3 Conclusion

Cette analyse des documents de politique nationale et des sites Internet des régions académiques et académies visait à examiner ce que ces ressources nous apprennent sur la manière dont l'EMILE est conceptualisé dans le contexte de l'école primaire française. Nous avons également étudié ce que ces ressources pouvaient nous apprendre sur les forces et les parties prenantes qui influencent et orientent l'EMILE au primaire, ainsi que sur les mécanismes de sa mise en œuvre. Nous avons divisé ces mécanismes en trois catégories, issues de l'analyse des documents de politique nationale. Cette conclusion est organisée de façon à refléter les deux questions de recherche auxquelles nous avons tenté de répondre à travers notre examen des documents et des sites Internet, ainsi que l'analyse des implications de nos résultats. Nous revenons sur ces implications dans les recommandations que nous formulons au chapitre 6 du rapport.

#### **Comment l'EMILE dans l'enseignement primaire en France est-il conceptualisé aux niveaux national, régional et des établissements scolaires en termes de politique et de stratégie ?**

La revue de deux documents clés de politiques et de stratégies nationales a confirmé qu'à ce niveau politique, l'EMILE dans les écoles primaires est principalement considéré comme un moyen d'améliorer la maîtrise des langues étrangères. Nous

constatons également que ces documents mettent l'accent sur la flexibilité dans la mise en œuvre de l'EMILE dans les écoles primaires, en formulant des recommandations en la matière plutôt qu'en définissant un ensemble d'exigences (si ce n'est l'exigence pour les apprenants d'avoir un niveau A1 en anglais à la fin de l'école primaire – sur ce point, il convient de noter qu'il n'y a actuellement pas d'évaluation standardisée du niveau de langue étrangère des élèves à la fin de l'école primaire ; les résultats des performances sont donc largement basés sur des tests effectués à l'école). Comme nous l'avons indiqué, cette flexibilité pourrait avoir des avantages et des inconvénients. D'une part, elle pourrait être considérée comme une reconnaissance de l'EMILE en tant qu'approche dont la mise en œuvre est susceptible de varier en fonction de facteurs contextuels divers et spécifiques. D'autre part, étant donné que ni les documents ni les sites Internet ne fournissent de définition de l'EMILE ni de principes sous-jacents clairs pour une mise en œuvre efficace de ce dispositif dans le contexte de l'école primaire, il pourrait y avoir un risque que l'EMILE soit interprété de différentes manières par les différentes écoles (et les différents enseignants) de sorte que toute utilisation d'une langue étrangère dans une classe soit considérée comme de l'EMILE. De même, l'accent mis sur l'utilisation des ressources (humaines) disponibles est pragmatique, mais n'encourage pas les écoles à planifier les moyens de développer un programme EMILE sur la base des principes identifiés pour un EMILE efficace.



La conceptualisation de l'EMILE dans les écoles, avant tout comme moyen d'améliorer la maîtrise des langues étrangères, soulève la nécessité d'une enquête plus approfondie sur la façon dont cette conceptualisation influence la mise en œuvre. Par exemple, il serait utile de déterminer comment cette conceptualisation de l'EMILE affecte à la fois le recrutement et la formation des enseignants au niveau de l'école. Dans quelle mesure y a-t-il, le cas échéant, « conflit » entre la formation initiale à l'enseignement des langues étrangères que reçoivent les enseignants du primaire et toute formation initiale ou continue qu'ils pourraient recevoir dans le domaine de l'EMILE ? Il s'agit d'une question intéressante qui pourrait faire l'objet d'une recherche plus approfondie.

Nous avons également noté l'accent mis dans ces documents sur le fait que la mise en œuvre de l'EMILE au niveau primaire doit impliquer une progression graduelle dans la maîtrise, par les élèves, de certains contenus linguistiques et disciplinaires. Bien que diverses manières d'intégrer le contenu d'une matière et l'apprentissage d'une langue aient été présentées, il n'existe pas de guide détaillé pour les enseignants sur la manière de planifier cette progression. Cela pourrait suggérer la nécessité d'une formation pour pallier cette lacune dans les orientations officielles, afin que les enseignants de l'EMILE au primaire comprennent clairement comment planifier la progression de l'apprentissage à l'échelle d'une série de leçons et d'un dispositif d'apprentissage plus large. En d'autres termes, un modèle de progression serait utile. Un modèle de progression utile et pertinent pour les enseignants EMILE du primaire en France pourrait être celui des plurilittératies (Coyle et Meyer, 2021), qui est un modèle de progression interdisciplinaire pour l'acquisition de littératies spécifiques à un domaine (adapté du travail de Veal (2000) sur la science en tant que genre ayant ses propres modes de pensée sur le monde). Les quatre étapes de ce modèle de progression au sein d'une matière et dans l'ensemble du programme d'études sont les suivantes : faire, décrire, expliquer et argumenter (Coyle et Meyer, 2021). La formation des enseignants EMILE sur l'application de ce modèle pourrait inclure des exemples pratiques de planification d'activités à travers des séquences d'apprentissage (à la fois au niveau d'une leçon et pour une série de leçons) qui englobent ces étapes de plurilittératies dans l'apprentissage au niveau primaire.

**Quelles sont les principales forces et parties prenantes qui influencent et orientent l'EMILE dans l'enseignement primaire en France ? Quels sont les mécanismes de sa mise en œuvre et quels sont les contrepoids (positifs et négatifs) relatifs à cette mise en œuvre ?**

La perception de certains décideurs politiques (français, mais pas seulement) selon laquelle l'EMILE est principalement un moyen d'améliorer la maîtrise des langues étrangères peut également être considérée comme une force motrice importante de la mise en œuvre de l'EMILE. Les documents de politiques éducatives nationales qui ont été examinés montrent également que les responsables politiques souhaitent qu'une série de parties prenantes soient impliquées dans le développement des programmes EMILE au sein des écoles primaires, y compris les parents. Toutefois, ces documents ne formulent aucune autre recommandation à ce sujet, et nous n'avons trouvé aucun exemple documenté sur les sites Internet concernant l'implication des parties prenantes au niveau régional ou des académies. De nouvelles recherches pourraient porter sur l'implication des principales parties prenantes identifiées dans les documents de politique nationale et sur leur réelle implication dans les programmes EMILE à l'école primaire. En outre, il serait utile de déterminer pourquoi ces parties prenantes en particulier ont été identifiées et de comparer cette identification dans le contexte de l'école primaire française à celle d'autres pays. En effet, qu'indiquent globalement les recherches existantes sur l'implication cruciale des parties prenantes pour une mise en œuvre efficace de l'EMILE ?



Sur la base de l'analyse des documents de politiques éducatives nationales, nous avons classé les mécanismes de mise en œuvre d'un programme EMILE en trois catégories : les mécanismes de mise en place d'un programme EMILE, les mécanismes de suivi et d'évaluation de la réussite d'un programme EMILE, et les mécanismes de recrutement et de développement professionnel continu des enseignants. Bien que notre revue des sites Internet des académies ait révélé que les informations qu'ils proposent ne divergent pas de la politique et de la stratégie nationales, des recherches supplémentaires sont nécessaires pour connaître les mécanismes spécifiques de mise en œuvre de l'EMILE utilisés par les écoles. L'exemple de l'académie de Grenoble donne un aperçu de ce que ces mécanismes peuvent impliquer, mais il est manifestement nécessaire de poursuivre les recherches sur ce qui se passe dans d'autres académies ou régions académiques.

Les profils de poste des enseignants EMILE que nous avons examinés soulignent la nécessité d'un niveau élevé de compétences linguistiques et pédagogiques. Cela semble refléter un désir de valoriser les dispositifs EMILE et d'accorder une attention particulière à la qualité de l'enseignement des langues. Au vu d'une telle attente, il peut sembler surprenant que les sites Internet des académies mettent si peu en avant les dispositifs et les classes EMILE. Les pages Internet, qui sont parfois difficiles d'accès, fournissent des informations et des ressources de base aux enseignants. Malgré la

longue histoire de la mise en œuvre de l'EMILE en France, seul le site Internet de l'académie de Grenoble, parmi ceux qui ont été échantillonnés, a une politique de promotion, d'amélioration et de mise en valeur des programmes EMILE. Étant donné que l'écrasante majorité des élèves français fréquentent l'école primaire du secteur dans lequel ils résident, et que les sites Internet institutionnels ne visent peut-être pas en premier lieu les parents et autres parties prenantes, il semblerait que la promotion existante soit destinée aux chefs d'établissement qui pourraient être en mesure d'introduire l'EMILE dans leurs écoles.

Dans les documents officiels et sur les sites Internet examinés pour ces recherches exploratoires, il n'est fait aucune mention de recherches sur la mise en œuvre de l'EMILE dans les écoles primaires françaises, à l'exception d'une référence du Guide à Grenoble, Nancy-Metz et Strasbourg où les résultats des élèves EMILE en mathématiques et en français se sont avérés au moins équivalents à ceux des élèves n'ayant pas suivi le programme EMILE. Étant donné que les recherches et analyses de la mise en œuvre actuelle de l'EMILE sont limitées (voir l'analyse documentaire au chapitre suivant de ce rapport), il serait utile de les approfondir. En effet, une étude des pratiques professionnelles des enseignants EMILE mériterait d'être réalisée afin de mieux comprendre la situation réelle de l'enseignement et de l'apprentissage dans les classes EMILE, ainsi que les besoins de développement professionnel des enseignants.







## 5. Revue de la littérature

Dans le chapitre qui suit, nous passons en revue la littérature qui permet de mieux comprendre les forces motrices de l'EMILE dans l'enseignement primaire en France, les mécanismes de sa mise en œuvre et les contrepoids à cette mise en œuvre. Cette étude a également cherché à examiner la manière dont l'EMILE a été conceptualisé par les chercheurs français. Bien que les conférences du CNESCO (Centre national d'étude des systèmes scolaires) tenues en 2019 aient recommandé le développement de programmes EMILE comme moyen de renforcer l'apprentissage des langues, il existe peu de recherches portant spécifiquement sur la mise en œuvre de ceux-ci dans l'enseignement primaire français<sup>43</sup> (ce qui est apparu dès le début de ce processus d'examen). Par conséquent, nous avons décidé d'examiner la littérature couvrant une période de vingt ans depuis la publication en 2004 du rapport Eurydice sur l'EMILE en France, l'un des nombreux rapports nationaux qui faisaient partie d'une description statistique détaillée de l'approche CLIL en Europe à l'époque (Eurydice, 2006). Au début des années 2000 également, l'évolution de la politique officielle d'enseignement des langues en France,

y compris un nouveau programme d'études primaires en 2002, a donné un élan à l'enseignement des langues étrangères et régionales au niveau primaire, qui a été décrit comme un « changement révolutionnaire » (Gabillon et Ailincal, 2015, p. 3 596) et peut également être considéré comme un moteur de la mise en œuvre ultérieure de l'EMILE. Par conséquent, la période retenue pour cette analyse documentaire sur les deux dernières décennies reflète la nécessité d'examiner les progrès survenus depuis le rapport Eurydice et le changement de la politique d'apprentissage des langues en France, qui n'était entré en vigueur que depuis peu au moment de la publication du rapport Eurydice.

Cette analyse documentaire s'articule autour de trois thèmes. Le premier concerne les façons dont l'EMILE en France a été décrit et conceptualisé. Nous l'amorçons en expliquant plus en détail les différents termes utilisés dans le système éducatif français à la place (ou comme synonymes) de l'acronyme anglais « CLIL » (*Content and Language Integrated Learning*). Nous examinons ensuite la description de l'offre

<sup>43</sup> Il est important de noter que l'on peut trouver davantage de documentation sur l'EMILE dans les sections européennes ou sous la catégorie discipline non linguistique (DNL) (termes utilisés pour désigner les programmes d'éducation bilingue dans les écoles secondaires) qu'au niveau de l'enseignement primaire. Pour des exemples de documentation sur l'EMILE dans des contextes d'enseignement secondaire français, voir : Causa (2019) ; Causa et Stratilaki-Klein (2022) ; Tardieu et Dolitsky (2012) ; Gravé-Rousseau (2011).



EMILE au primaire, contenue dans le rapport Eurydice (2004). Un dernier élément de ce thème porte sur la manière dont l'EMILE a été conceptualisé dans le contexte académique français et sur la façon dont cette conceptualisation contribue aux discussions sur les principes sous-jacents de l'EMILE.

Le deuxième thème porte sur l'EMILE dans la pratique : c'est-à-dire, les recherches qui ont été menées sur ce qu'est l'EMILE dans les écoles primaires françaises. Nous prenons en compte les recherches descriptives et les recherches-interventions menées en classe. Nous commençons ce thème en examinant des exemples de recherches françaises sur l'éducation bilingue dans laquelle une langue régionale est utilisée parallèlement au français, étant donné que ces recherches sont pertinentes pour les professionnels EMILE du primaire. Nous examinons ensuite les recherches portant spécifiquement sur l'EMILE afin de déterminer ce qu'elles peuvent révéler sur les succès et les difficultés de la pratique de l'EMILE au primaire en France. Cependant, il est important de commencer toute analyse sur ces recherches en classe en reconnaissant que, dans l'ensemble de la littérature sur l'approche CLIL, il existe d'importantes divergences d'opinion au sujet des avantages de ce dispositif (ainsi que sur la conception ce qui constitue un avantage). Certains partisans du CLIL au primaire ont affirmé que cette approche était « particulièrement efficace dans les écoles primaires » : selon ce point de vue, l'acquisition d'une langue implique l'apprentissage d'un contenu significatif plutôt que l'apprentissage d'une langue isolée ; le bilinguisme précoce ayant d'autres « retombées importantes » telles que l'augmentation de la « confiance en soi et de l'estime de soi des enfants » (Egger et Lechner, 2012, p. 11). D'autres auteurs

ayant écrit au sujet du CLIL au primaire ont appelé à la prudence en raison du manque de preuves solides ; comme le souligne Ellison, « il existe encore peu de recherches sur le CLIL auprès de jeunes apprenants » (2019, p. 260). Notre analyse de la littérature sur l'EMILE au primaire en France a confirmé les propos d'Ellison : il existe très peu de recherches sur la pratique de l'EMILE dans les écoles primaires françaises et il est évident que des recherches supplémentaires sont nécessaires.

Le dernier thème aborde les rapports sur les projets de formation des enseignants en France et les publications connexes pouvant être considérées comme pertinentes pour les besoins de développement professionnel des enseignants français du primaire qui dispensent des leçons EMILE. Dans le cadre de ce thème, nous examinons également la formation qui a eu lieu dans un contexte d'éducation plurilingue plus large (plutôt que réservé à l'EMILE). Cet examen est pertinent, car il nous permet de considérer la question de l'EMILE dans le cadre plus large du plurilinguisme. Comme nous l'avons indiqué dans l'introduction, le développement du CLIL/EMILE a eu lieu dans le contexte d'un projet plurilingue européen plus large. En outre, comme l'a déclaré Dalton-Puffer, « toute langue seconde ou étrangère peut devenir l'objet du CLIL, [pourtant] l'anglais est la langue qui domine la scène » (2007, p. 1). Il est donc utile d'examiner brièvement les débats en France concernant les approches de l'éducation plurilingue, d'autant que les travaux universitaires dans ce domaine, dans le contexte français, peuvent être considérés comme un contrepoids à la conception politique de l'éducation linguistique guidant la mise en œuvre de l'EMILE au primaire. Par conséquent, d'importantes considérations soulevées dans ce débat concernent la formation des enseignants EMILE.





## 5.1 Descriptions et conceptualisations de l'EMILE dans l'enseignement primaire

Des débats ont eu lieu en France sur l'utilisation des différents termes pour traduire l'acronyme anglais « CLIL ». Tardieu et Dolitsky (2012) expliquent que ce dispositif est souvent appelé « Discipline non linguistique (DNL) » ou « Langues pour spécialistes d'autres disciplines (LANSAD) » ; ce dernier terme étant le plus souvent utilisé au niveau universitaire. Cependant, Gabillon (2020) souligne une distinction dans la manière dont ces différents termes sont utilisés (et sur laquelle nous avons déjà attiré l'attention au début de la partie 2 du rapport) : l'acronyme anglais « CLIL » désigne une approche pédagogique, tandis que DNL ou LANSAD sont des termes décrivant des programmes éducatifs qui peuvent utiliser une approche CLIL/EMILE ou non. Taillefer (2009) a proposé une traduction française alternative au terme EMILE. Comme nous l'avons également indiqué dans la partie 2 du rapport, Taillefer souligne que le changement d'orientation, de l'apprentissage vers l'enseignement, dans l'acronyme EMILE peut avoir des implications pédagogiques. Pour maintenir l'accent sur l'apprentissage, Taillefer propose le sigle « AIML » pour « Apprentissage intégré d'une matière et d'une langue », qui est similaire à un terme utilisé par le Conseil européen (2004) : « AICL » ou « Apprentissage intégré d'un contenu et d'une langue ». Dans le contexte français, les termes « programme bilingue » et « immersion » sont également utilisés, parfois pour désigner l'EMILE et/ou parfois comme des approches distinctes de l'EMILE. Pour des analyses sur les différences entre l'EMILE et d'autres approches de l'éducation multilingue dans le contexte français, voir Nikula (2016) et Gabillon (2020).

En ce qui concerne l'anglais comme langue cible de l'EMILE, Zehra Gabillon peut être considérée comme l'une des principales chercheuses françaises. Dans son analyse pointue de la documentation sur l'EMILE (Gabillon, 2020), elle place l'EMILE en France dans un contexte social et historique plus large, arguant que cette approche a été influencée par

divers facteurs historiques, politiques, épistémologiques et sociaux qui remontent aux années 1980, ainsi que par les conceptions postmodernistes de la diversité linguistique et de la didactique des langues qui ont également émergé à cette époque. Selon l'analyse documentaire faite par Gabillon, les principes sous-jacents de l'EMILE peuvent être résumés de la manière suivante :



***[L'approche] vise à (i) respecter les philosophies d'enseignement plurilingues, (ii) considérer la langue, le contenu, la communication, le contexte et la cognition comme une entité unifiée inséparable, (iii) créer des environnements d'apprentissage naturalistes, (iv) fournir des tâches qui favorisent l'engagement cognitif et la créativité, (v) permettre la construction collaborative de connaissances, (vi) promouvoir l'interaction dialogique et, (vii) développer la conscience de soi et d'autrui (2020, § 44).***

Le premier des principes de Gabillon soulève la question plus large de l'apprentissage plurilingue, qui sera examinée plus en détail à la section 5.2 ci-dessous. Pris ensemble, ces sept principes, conçus par une experte française de l'EMILE, offrent un cadre utile pour les interventions de formation des enseignants à l'EMILE en France, ainsi qu'un fondement conceptuel pertinent pour les politiques dans le contexte de l'école primaire française. L'analyse pointue de Gabillon constitue également une contribution utile à la littérature, en identifiant les principes fondamentaux qui sous-tendent la pratique EMILE. (Pour des exemples de guides contenant des exemples pratiques de l'application de principes clés qui, bien que destinés aux professeurs du second degré, sont également pertinents et utiles pour les enseignants du premier degré, voir : Ball, Kelly et Clegg, J., 2015 ; Dale et Tanner, 2012 ; Mehisto et Ting, 2017.)

## 5.2 L'EMILE au primaire en pratique

Les recherches françaises sur la pratique de l'EMILE en tant que telle étant rares, nous avons examiné des exemples de recherches françaises sur l'éducation bilingue où une langue régionale est utilisée parallèlement au français. Bien que nous ne consacrons pas cette section à l'enseignement des langues régionales en France, nous allons d'abord examiner les résultats de deux projets de recherche que nous considérons pertinents et utiles pour les professionnels de l'EMILE au niveau primaire. Nous nous pencherons ensuite sur les recherches axées sur les projets de recherche EMILE concernant l'enseignement de l'anglais en France.

Escudé (2011) a fait état d'un projet de recherche, Euromania, qui visait à soutenir à la fois l'apprentissage d'une langue et du contenu d'une matière par l'intermédiaire de ce que l'on appelle « l'intercompréhension linguistique ». Le projet impliquait l'utilisation d'un manuel (intitulé Euromania) qui servait à l'apprentissage du contenu d'une matière et n'était pas utilisé comme outil d'apprentissage de la langue. Cependant, Escudé examine les résultats de recherche concernant les capacités linguistiques et de compréhension<sup>44</sup> facilitées par l'intercompréhension linguistique. Il s'agit de la « capacité des apprenants à exploiter [...] des fonds de connaissances précédemment acquis » (Doyé, 2005, p. 9). En d'autres termes, l'apprentissage d'une autre langue s'appuie sur la connaissance de la ou des langues précédemment apprises ou acquises, et les apprenants doivent donc être aidés à établir des liens avec leurs connaissances linguistiques antérieures. Sur la base de ce concept, Escudé analyse l'impact des activités visant à activer l'intercompréhension des langues romanes par les élèves de 8-9 ans d'une école primaire dans le cadre de leurs cours bilingues (les exemples d'activités décrits par Escudé impliquent que les apprenants remarquent les similitudes et les différences au niveau des mots dans les langues romanes). Selon Escudé, le projet Euromania a montré que « l'intercompréhension ne fait pas qu'accélérer l'apprentissage, elle le structure également. [Cette approche] réussit à intégrer la construction de compétences linguistiques à la construction de compétences notionnelles. Les langues sont manipulées dans leur contexte disciplinaire » (2011, p. 27).



Anciaux (2016) a fait état d'un projet de recherche en Guadeloupe où la répartition du temps d'enseignement entre le français et le créole n'était « pas compartimentée en créneaux horaires », mais basée sur « les pratiques réelles des locuteurs, en vue d'approcher les normes standard et académiques des deux langues en question »<sup>45</sup>. Une telle approche nécessite une réflexion approfondie de la part des enseignants sur la manière d'utiliser l'alternance codique à des fins pédagogiques dans des matières non linguistiques (Duverger, 2007 ; Causa, 2019). Parmi les résultats examinés, Anciaux indique que ce projet a conduit les enseignants à développer une pratique réflexive et qu'ils ont commencé à planifier leurs cours en réfléchissant à la manière dont chaque langue pouvait faciliter l'apprentissage. En outre, Anciaux affirme que l'enseignement bilingue motive les élèves, accroît leur participation et facilite leur compréhension de nouveaux concepts. De plus, certains élèves ne se sentent plus gênés d'utiliser le créole.

<sup>44</sup> Cinq questions distinctes permettent d'évaluer les capacités des élèves à comprendre des instructions, des textes ou des mots liés à un contenu dans d'autres langues romanes.

<sup>45</sup> Aucun numéro de page n'est disponible sur la version originale en ligne du chapitre.





Dans l'ensemble, Escudé et Anciaux défendent tous les deux l'idée que des méthodes d'enseignement et des programmes bilingues bien pensés produisent des résultats positifs dans l'apprentissage des langues et des contenus. En outre, ils affirment que les répertoires linguistiques et les identités plurilingues des apprenants peuvent être renforcés et développés par l'apprentissage des langues.

En nous tournant à présent vers un contexte où l'anglais constitue la langue cible de l'enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère (EMILE), les recherches menées par Gabillon dans les écoles primaires de Polynésie française — où l'anglais en tant que langue étrangère (ALE) a été introduit à titre expérimental en 2006 avant d'être progressivement étendu à l'ensemble des écoles primaires du territoire (Gabillon & Ailincal, 2015) — ont comporté des investigations menées en contexte de classe. En Polynésie française, l'EMILE est l'un des nombreux projets d'apprentissage multilingue mis en œuvre dans le cadre de l'extension de l'offre d'ALE (Gabillon et Ailincal, 2015). Gabillon et Ailincal (2013) rapportent une étude expérimentale menée dans une école primaire de Polynésie française, qui impliquait l'utilisation de l'EMILE pour enseigner de courtes leçons de sciences à travers l'anglais à des apprenants d'ALE débutants âgés de 10-11 ans. D'après les résultats de cette étude, l'EMILE a été utilisé avec succès avec ces apprenants de niveau débutant. L'étude a également permis d'identifier les aspects d'une pratique EMILE efficace avec les apprenants cibles. Le premier était l'importance de fournir une contextualisation extralinguistique riche grâce à des techniques telle que l'utilisation de *realia* parallèlement aux échanges dans la deuxième langue. Le second était la fonction des échanges dialogiques entre l'enseignant et les apprenants en tant qu'étayage pour l'apprentissage, à la fois de la L2 et des concepts scientifiques. Gabillon et Ailincal ont également conclu que « pour les apprenants EMILE débutants, les activités doivent évoluer progressivement d'une médiation par l'enseignant à une médiation par les pairs » (p. 176).

Gabillon et Ailincal (2016) ont approfondi le rôle de la contextualisation extralinguistique dans les leçons EMILE auprès d'apprenants d'ALE de niveau débutant. Dans une étude impliquant des apprenants EMILE polynésiens âgés de 9 à 10 ans, elles ont analysé comment le fait de leur fournir des artefacts facilement accessibles, tels que le matériel et les objets utilisés pour les expériences scientifiques pratiques, offre une myriade de riches opportunités d'étayage. En outre, la communication extralinguistique, qui englobe à la fois l'utilisation par l'enseignant de gestes physiques pour soutenir les échanges dans la L2, ainsi que les réponses non verbales des apprenants pour montrer leur compréhension, peut contribuer à développer les échanges dialogiques entre l'enseignant et les apprenants, et à améliorer la qualité de ces interactions en classe. Ce résultat est conforme aux recherches antérieures sur la nécessité de considérer l'enseignement et l'apprentissage des langues comme des processus multimodaux et multisensoriels (dans le contexte français, voir : Azaoui, 2021 ; Colletta, 2004 ; Tellier, 2008).

Henderson et Payre-Ficout (2018) ont présenté les résultats préliminaires d'une enquête sur la mise en œuvre pionnière, depuis 2011, de classes EMILE dans l'académie de Grenoble. Elles ont analysé les réponses à un questionnaire en ligne envoyé aux enseignants EMILE (de 21 écoles primaires et 16 établissements secondaires) de l'académie (principalement dans le département de la Savoie). L'étude fournit des renseignements sur les pratiques pédagogiques des enseignants dans ces classes. Par exemple, en ce qui concerne les stratégies de feedback et d'étayage, les résultats reflètent ceux de Gabillon et Ailincal (2016) en termes d'utilisation de supports visuels. Conformément aux résultats qui montrent que les enseignants adaptent leurs stratégies multimodales en fonction du contexte (Tellier et Stam, 2012 ; Azaoui, 2013), les résultats de Henderson et Payre-Ficout montrent que les supports visuels sont surtout utilisés pour l'enseignement en L2 (environ 55 % des personnes interrogées déclarent utiliser ces supports lors de



l'enseignement en L1 contre 90 % en L2)<sup>46</sup>. Il est intéressant de noter que seul un tiers des personnes interrogées déclarent autoriser l'utilisation de la L1 comme stratégie possible lors de l'enseignement en L2. L'étude d'Azaoui (2024) a montré que l'utilisation de ressources multimodales pouvait refléter une idéologie monolingue, car elle dénote une préférence pour les ressources non verbales comme moyen de limiter l'utilisation de la L1. On pourrait faire valoir que ce focus sur les supports visuels contredit le principe plurilingue de l'alternance codique (telle que promue dans l'éducation plurilingue) (voir Anciaux, 2016 ; Duverger, 2007 ; Causa, 2019 ; Causa et Stratilaki-Klein, 2022) qui constitue l'une des caractéristiques du bi/plurilinguisme. En termes de résultats scolaires, selon les déclarations des enseignants, les élèves font de bons progrès tant au niveau de la langue que du contenu de la matière.

### 5.3 Formation des enseignants pour promouvoir la diversité linguistique à travers l'EMILE

Pour cette dernière partie de l'analyse documentaire, nous avons identifié des rapports portant sur des projets de formation d'enseignants

en France, qui peuvent être considérés comme des points de référence pertinents pour de futurs projets visant à répondre aux besoins de développement professionnel des enseignants français du primaire.

Bernaus, Furlong, Jonckheere et Kervran (2011) ainsi qu'Auger et Kervran (2010) ont fait état du projet ConBaT+, financé par le Conseil de l'Europe, qui étudiait le plurilinguisme et le pluriculturalisme dans l'enseignement des matières scolaires, et impliquait une chercheuse française (Martine Kervran). Le projet ConBaT+ a été conçu pour conjuguer « l'EMILE avec le plurilinguisme et le pluriculturalisme » (Bernaus et al., 2011, p. 18). L'objectif du kit de formation, qui comprenait 18 séries d'activités couvrant 12 matières scolaires pour un large éventail de groupes cibles (du début de l'école primaire au lycée), était d'améliorer les « compétences plurilingues et pluriculturelles » des apprenants (Coste et al., 1997) et de permettre aux parties prenantes de l'éducation de « gérer l'hétérogénéité ethnique et culturelle » (Bernaus et al., 2011, p. 7). Les auteurs du projet ConBaT+ ont souligné que « la sensibilisation aux langues, aux cultures, au plurilinguisme et au pluriculturalisme, dans les sens définis ci-dessus, est le principal objectif de ConBaT+ » (ibid., p. 17).

<sup>46</sup> L1 désigne la première langue (ou langue maternelle) de l'apprenant, tandis que L2 désigne toute autre langue apprise après la première.



Conformément à la philosophie plurilingue, ConBaT+ a adopté « une approche du contenu sensible aux langues. Cela implique que toutes les compétences linguistiques soient prises en compte et exploitées de manière à permettre aux apprenants d'accéder au contenu et d'utiliser la langue de manière significative » (ibid., p. 21). L'objectif final est de favoriser le développement d'un répertoire plurilingue où les langues sont toutes interconnectées et où les utilisateurs peuvent faire appel à une diversité de langues dont ils ont une certaine connaissance pour comprendre un texte (Rossner et Bolitho, 2022). Une telle approche sensible aux langues facilite l'abandon de l'idéologie monolingue qui est encore très répandue dans les écoles françaises et qui peut signifier, comme l'affirme Hélot, que « tout savoir linguistique et culturel acquis dans le contexte familial en dehors du français devient invisible, et que seul le savoir scolaire est légitimé » (2003, p. 273). Auger et Kervran (2010) soulignent qu'à l'époque de la mise en œuvre du projet ConBaT+, il existait encore en France (comme ailleurs) une conception dominante selon laquelle les répertoires linguistiques des locuteurs plurilingues étaient composés de langues séparées et distinctes. Selon Auger (2010), le plurilinguisme était généralement considéré par les enseignants EMILE comme le français plus la langue cible de l'EMILE plutôt que comme des éléments complémentaires d'un système linguistique unique.

Auger (2021) souligne la nécessité d'un développement professionnel pour soutenir ce qu'elle appelle l'éducation linguistique plurilingue. Elle cite l'EMILE parmi d'autres « approches pluralistes » qu'elle identifie comme « représentatives de l'éducation plurilingue et interculturelle » (2021, p. 467). Cependant, selon Auger, une formation des enseignants abordant leurs croyances sur le statut des différentes langues et l'enseignement de langues supplémentaires est nécessaire afin de favoriser l'éducation plurilingue. Cela impliquerait de développer des approches sensibles aux langues à tous les niveaux de l'école et dans toutes les matières du programme, en partant du principe que « le contenu a toujours impliqué le langage et que le langage a toujours impliqué le contenu » (Ball et al., 2015, p. 25).

Étant donné que l'alternance codique<sup>47</sup> est une stratégie bilingue courante et naturelle dans la

communication humaine (Gumperz, 1982), certains universitaires français y ont réfléchi d'un point de vue pédagogique (Causa, 2019 ; Duverger, 2007), et ce travail pourrait être pertinent pour les enseignants des classes EMILE du primaire. À cet égard, un modèle qui mérite d'être mis en avant est celui de Duverger (2007). Duverger s'est interrogé sur la manière dont l'alternance codique pouvait s'appliquer à la formation des enseignants et, en particulier, à celle des professionnels qui enseignent une matière non linguistique par l'intermédiaire d'une langue vivante étrangère. Dans cette perspective, Duverger souligne que l'alternance codique peut être utilisée à différents stades de la préparation de la leçon et de l'enseignement. Il décompose l'alternance codique en trois niveaux : macro, méso et micro (ibid., § 23). Chaque niveau est compris de la manière suivante :

- l'alternance linguistique au niveau macro est d'ordre « structurel », ce qui concerne la programmation générale des cours. Le niveau macro concerne la sélection des sujets et des thèmes qui seront principalement enseignés en L1 ou L2.<sup>48</sup> Notez que « principalement » ne signifie pas « uniquement » en L1 ou L2. Il y a toujours une alternance entre les deux langues ;
- l'alternance linguistique au niveau méso « se met en place tout au long de l'unité didactique ». La méso-alternance est « opérée par le professeur pendant le cours de manière raisonnée, réfléchie et volontaire, sous forme de séquences successives, et ceci dans la perspective de favoriser chez les élèves la mise en œuvre des processus d'apprentissage » (ibid., § 31). Le principal objectif est ici de réfléchir à la manière dont L1 et L2 peuvent se compléter, ou comment des documents dans une langue peuvent apporter des éclaircissements ou des précisions sur une notion abordée dans l'autre langue ;
- l'alternance linguistique au niveau micro « se réfère aux brefs passages d'une langue à l'autre, non programmables et donc fortement liés à la situation » (ibid., § 29). Elle englobe l'utilisation spontanée des langues pour des reformulations au cours des interactions.

<sup>47</sup> L'alternance codique (ou « code-switching ») et le concept de « translanguaging » ont en commun une approche dynamique du bilinguisme. Néanmoins, d'un point de vue sociolinguistique, Otheguy et al. (2015) rejettent l'expression d'alternance codique, car pour eux, il s'agit toujours d'une « approbation théorique de l'idée que ce que le bilingue manipule, aussi magistralement soit-il, ce sont deux systèmes linguistiques distincts ». Toutefois, nous avons conservé l'utilisation de l'expression « alternance codique » pour désigner le travail de Duverger et Causa, car nous considérons que leur utilisation de cette expression n'est pas porteuse de cette idéologie. Ils l'utilisent dans le cadre de leurs réflexions pédagogiques sur la manière d'aider les enseignants à développer leur esprit critique sur la meilleure façon d'utiliser l'ensemble des répertoires linguistiques des élèves et des enseignants lors de l'enseignement et de l'apprentissage de matières non linguistiques par l'intermédiaire des langues vivantes.

<sup>48</sup> L1 désigne la première langue (ou langue maternelle) de l'apprenant, tandis que L2 désigne toute autre langue apprise après la première.

Comme nous l'avons déjà mentionné lors de l'examen des résultats d'Anciaux (2016) concernant l'utilisation de la langue créole dans l'enseignement bilingue, une telle réflexion sur l'alternance des langues devrait aider les enseignants à reconnaître positivement les répertoires linguistiques des apprenants et même à encourager les apprenants à considérer leur répertoire comme un ensemble unifié de ressources communicatives. Du point de vue des enseignants, la mise en œuvre de cette approche pédagogique peut encourager ces derniers à mieux accueillir les langues de leurs élèves. Une telle approche peut même rassurer les enseignants et/ou les apprenants qui pourraient se sentir coupables d'alterner entre les langues.

Hartmann et Hélot (2021) ont rendu compte d'un projet de recherche mené à l'École supérieure du professorat et de l'éducation de l'Université de Strasbourg auprès d'étudiants qui se formaient pour travailler dans des écoles bilingues de la région Alsace. Hartmann et Hélot ont analysé les représentations mentales et les perceptions de ces étudiants futurs enseignants, ainsi que leurs attitudes à l'égard des albums illustrés multilingues, et ont soutenu les propres explorations des stagiaires sur les opportunités pédagogiques de la « médiation interlinguistique et intersémiotique » (p. 176), en se concentrant sur l'utilisation de l'édition trilingue du livre *Les Trois brigands* (titre original : *The Three Robbers*) de Tomi Ungerer (1961). Selon Hartmann et Hélot, les activités translinguistiques et multimodales explorées ont donné lieu à une nouvelle « approche pédagogique de la littérature des jeunes lecteurs, en particulier dans un contexte d'éducation bilingue, et expliquent comment les albums illustrés peuvent favoriser l'apprentissage intégré, multimodal et translinguistique, ainsi que le développement de la bilittérature et de la conscience métalinguistique » (p. 174). Hartmann et Hélot concluent que « les étudiants futurs enseignants

sont tout à fait capables de devenir des agents créatifs du changement dans les classes bilingues, une fois qu'ils ont compris que la séparation stricte des langues dans leur enseignement de la littérature n'est pas l'approche la plus productive pour que leurs élèves développent leur identité bilingue » (2021, p. 193).

Le travail de Hartmann et Hélot auprès de ces étudiants futurs enseignants est un exemple du fait que la recherche pédagogique française sur le plurilinguisme peut être considérée comme un contrepoids à une conception officielle de l'apprentissage des langues au niveau des politiques. Hélot a fait valoir que le programme d'études primaires entré en vigueur en 2002 et actuellement en cours de remplacement reflétait une vision du plurilinguisme formulée d'un point de vue monolingue, puisque ce programme est « envisagé pour des enfants monolingues et monoculturels » (2003, p. 273). Comme l'explique Hélot : « c'est essentiellement l'enseignement des principales langues européennes dominantes qui est fortement encouragé dès le plus jeune âge et pour lequel le modèle d'apprentissage intégré du contenu et de la langue, de l'enseignement bilingue, est mis en œuvre sous diverses formes » (2003, p. 272). Ce qui est donc exclu de cette conceptualisation officielle de l'EMILE, c'est la reconnaissance de la complexité plurilingue d'une classe et, en outre, la façon dont les enfants peuvent être des ressources d'apprentissage les uns pour les autres en utilisant leurs propres « répertoires et agentivité dans plusieurs langues » (Moore et Gajo, 2009, p. 138). Dans le contexte d'une classe EMILE, le concept de répertoires linguistiques fait référence aux « aptitudes et compétences linguistiques [que les apprenants] peuvent mobiliser à un moment donné à la fois dans leur première langue et dans des langues supplémentaires » (Rossner et Bolitho, 2022, p. 57). Comme dans de nombreux contextes à travers le monde, les







enseignants de l'EMILE au primaire en France bénéficieraient sans aucun doute d'un soutien et d'une formation dans ce que Garcia décrit comme un focus sur « le répertoire complet des ressources que les élèves de diverses origines apportent dans [...] les salles de classe » (2024, p. 17).

## 5.4 Conclusion

L'une des principales conclusions de cette revue de la littérature est la rareté des travaux de recherche portant spécifiquement sur l'EMILE dans l'enseignement primaire français. Par conséquent, nous pouvons conclure qu'il existe un besoin général de recherches supplémentaires et, en particulier, nous suggérons d'examiner ce à quoi ressemble l'EMILE en pratique dans une classe d'école primaire française.

Cette étude a également cherché à examiner la manière dont l'EMILE a été conceptualisé par les chercheurs français. Nous avons aussi cherché à identifier ce que la littérature pouvait nous apprendre sur les forces, les mécanismes et les contrepoids à la mise en œuvre de l'EMILE au primaire en France. Pour ce faire, cette étude a été articulée autour de trois thèmes : les façons dont l'EMILE en France a été décrit et conceptualisé dans la recherche académique ; les recherches existantes sur ce à quoi ressemble l'EMILE dans les écoles primaires françaises ; les rapports sur les projets de formation des enseignants en France et les publications connexes pouvant être considérées comme pertinentes pour les besoins de développement professionnel des enseignants des écoles primaires

françaises qui dispensent des cours EMILE. Nous allons maintenant examiner comment cette analyse a permis de répondre à nos questions de recherche et présenter les implications de nos résultats issus de ce processus d'analyse. Nous revenons sur ces implications dans les recommandations que nous formulons au chapitre 6 du rapport.

### **Comment l'EMILE dans l'enseignement primaire en France est-il conceptualisé aux niveaux national, régional et des établissements scolaires en termes de politique et de stratégie ?**

La littérature analysée ici a confirmé que la conceptualisation officielle de l'EMILE en tant qu'approche d'enseignement d'une langue étrangère a été une force motrice importante de sa mise en œuvre dans les écoles primaires françaises. En effet, cette conceptualisation officielle reflète la justification de l'adoption de l'EMILE par les responsables politiques européens au début des années 2000. Comme le rappelle Gabillon (2020) dans son analyse pointue de la littérature sur le CLIL/EMILE : « Le CLIL n'a pas été conçu à l'origine comme une approche d'enseignement du contenu et de la langue. L'objectif initial était plutôt le développement d'une « méthode innovante d'enseignement des langues étrangères » qui pourrait (a) répondre à l'évolution des demandes et des besoins en matière d'apprentissage des langues, (b) promouvoir le plurilinguisme et (c) créer une synergie pour le développement économique d'une Europe plurilingue » (§ 4).





Cependant, les conceptualisations du CLIL ont évolué au cours des deux décennies qui ont suivi. Il s'est agi notamment de la manière dont le contenu peut être conceptualisé du point de vue de l'enseignement d'une matière et d'une langue. Par exemple, dans le modèle des « trois dimensions du CLIL » de Ball et al. (2015), le contenu de la matière est perçu comme impliquant un apprentissage à travers des dimensions linguistiques, conceptuelles et procédurales, plutôt que comme séparé de la langue. Comme le disent Ball et al., pourquoi voudrions-nous considérer le contenu et la langue comme distincts alors que « le contenu a toujours impliqué la langue, et la langue a toujours impliqué le contenu » (2015, p. 25) ? Concernant l'enseignement des langues, Meyer et Coyle (2023) ont affirmé que celui-ci devrait être considéré comme une discipline dont le contenu englobe « les littératures, les cultures et les langues, ce qui est essentiel pour définir un nouveau paradigme pour la classe de langue : l'apprentissage des langues comme un apprentissage plus approfondi pour une citoyenneté mondiale créative et responsable » (p. 236). Ce « nouveau paradigme » implique de « recalibrer » la façon dont nous envisageons la langue, la culture et la littérature dans la classe de langue, et de mettre l'accent sur le développement des littératies critiques et de la conscience culturelle des apprenants. La politique éducative devra peut-être commencer à refléter ces évolutions et les processus d'apprentissage intégrés sur lesquels le CLIL attire l'attention, puisque « la matière non linguistique [par exemple, la géographie, les mathématiques, la musique] n'est pas enseignée dans une langue étrangère, mais avec et à travers une langue étrangère » (Eurydice, 2006, p. 7). Le CLIL, et par extension l'EMILE, exige des enseignants qu'ils considèrent l'ensemble du processus d'enseignement et d'apprentissage, étant donné que

l'apprentissage de la langue cible et de la matière non linguistique doit être envisagé conjointement.

**Quelles sont les principales forces et parties prenantes qui influencent et orientent l'EMILE dans l'enseignement primaire en France ? Quels sont les mécanismes de sa mise en œuvre et quels sont les contrepoids (positifs et négatifs) relatifs à cette mise en œuvre ?**

Notre étude a mis en évidence la manière dont les travaux académiques sur l'éducation plurilingue en France peuvent être considérés comme un contrepoids à la conception officielle du plurilinguisme. Les chercheurs ont adopté le terme « plurilinguisme » pour mettre en évidence une compréhension holistique plutôt que segmentée du répertoire linguistique d'un apprenant individuel. Ce changement de terminologie a des implications pour l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation, car une conception plurilingue modifie également la façon dont la maîtrise linguistique est perçue : au lieu de la notion d'un apprenant de langue acquérant un ensemble stable et bien équilibré de compétences, le plurilinguisme « insiste sur le déséquilibre et la compétence partielle [...], sur les liens potentiels plutôt que sur la séparation de ses diverses composantes » et sur « une vision de la compétence qui inclut la mobilisation située des composantes linguistiques et culturelles du répertoire, ainsi que son évolution et sa reconfiguration potentielles au fil du temps et des circonstances ; elle inclut des capacités de médiation, liées aux circulations et aux passages entre les langues » (Moore et Gajo, 2009, p. 144). Le dernier aspect (« circulations et passages entre les langues ») met l'accent sur le « translanguaging »<sup>49</sup>, et cette étude a également indiqué en quoi le « translanguaging » pourrait jouer un rôle important

<sup>49</sup> Le « translanguaging » a été défini comme « une perspective théorique qui offre une vision différente du bilinguisme et du multilinguisme. Cette théorie part du principe que les bilingues, les multilingues et, en fait, tous les utilisateurs de la langue ne possèdent pas deux ou plusieurs systèmes linguistiques autonomes, comme on le pensait traditionnellement, mais qu'ils sélectionnent et déploient des caractéristiques particulières à partir d'un répertoire linguistique unitaire pour produire du sens et négocier des contextes de communication particuliers. Le « translanguaging » représente également une approche de la pédagogie des langues qui affirme et exploite les pratiques linguistiques diverses et dynamiques des étudiants dans l'enseignement et l'apprentissage » (Vogel et Garcia, 2017, p. 1).



dans une classe EMILE au primaire. Nous avons cité le projet européen ConBaT+, mené au début des années 2000, comme exemple d'activités qui pourraient être mises en œuvre pour promouvoir d'autres langues que l'anglais, ou parallèlement à l'anglais. Encourager une approche plurilingue de l'EMILE n'entrave pas l'apprentissage de la langue cible de la classe EMILE, mais va plutôt de pair avec cet objectif en aidant les apprenants à comprendre comment ils peuvent utiliser leurs répertoires linguistiques. Hélot et Young ont décrit une école multilingue



***comme un lieu où la diversité linguistique et culturelle est reconnue et valorisée, où les enfants peuvent se sentir en sécurité d'utiliser leur langue maternelle parallèlement à la langue de l'école (le français, dans ce cas) pour apprendre et communiquer, où les enseignants n'ont pas peur et ne se sentent pas menacés d'entendre des langues qu'ils ne connaissent pas, et où le multilinguisme et les littératies multilingues sont soutenus (2006, p. 69).***

Cette description est aussi un appel à mettre toutes les langues sur un pied d'égalité (y compris les langues non européennes), ce qui s'oppose à toute forme d'impérialisme linguistique ; c'est aussi un appel à une « pédagogie de et pour la diversité », comme le dit Auger (2022, p. 26). Comme l'a fait remarquer le rapport ELLiE du British Council : « la présence toujours croissante de l'anglais en Europe peut être un facteur qui limite l'accès des enfants à d'autres langues étrangères. Il semble évident que les responsables politiques, les parents et les écoles devront explorer les moyens de compenser ce

manque significatif de contribution si l'Europe veut consolider la base d'une citoyenneté plurilingue dans tous les systèmes scolaires » (2011, p. 149). Il est nécessaire de poursuivre les recherches afin d'examiner comment la mise en œuvre de l'EMILE dans les écoles primaires françaises impacte l'accès des apprenants à d'autres langues, y compris leur langue maternelle. L'EMILE limite-t-il ou améliore-t-il cet accès ?

Enfin, la revue de la littérature entreprise dans ce rapport a permis d'identifier des ressources conceptuelles qui pourraient être utilisées pour de futures initiatives de développement professionnel dans le domaine de l'EMILE au primaire en France. Nous suggérons donc que ces formations s'appuient sur les éléments suivants :

- les sept principes de Gabillon (2020) qui sous-tendent la pratique de l'EMILE fournissent un cadre pertinent pour la conception d'ateliers de formation d'enseignants EMILE au primaire ;
- les résultats des enquêtes menées en classe par Gabillon et Ailincăi (2013, 2016) peuvent servir d'exemples pour une formation axée sur les moyens d'étayer l'apprentissage dans les cours EMILE ;
- le travail de Hartmann et Hélot (2021) avec des étudiants futurs enseignants bilingues offre un exemple sur lequel s'appuyer pour concevoir une formation de développement professionnel sur le « *translanguaging* » pour les enseignants EMILE. En outre, les trois niveaux du modèle de Duverger (2007) pour l'analyse de l'alternance codique par les enseignants méritent également d'être inclus à la formation dans ce domaine ;
- la conception des plurilittératies de Coyle et Meyer (2021) est un modèle de progression interdisciplinaire pour l'acquisition de littératies spécifiques à un domaine, et la formation des enseignants sur les plurilittératies pourrait se

concentrer sur la manière dont ce modèle aide à planifier les séquences d'apprentissage et à comprendre la progression en classe EMILE. De plus, la formation des enseignants EMILE sur l'application de ce modèle pourrait inclure des exemples pratiques de planification d'activités à travers des séquences d'apprentissage (à la fois au niveau d'une leçon et pour une série de leçons) qui englobent dans l'apprentissage les quatre étapes des plurilittératies (faire, décrire, expliquer et argumenter) ;

- le Cadre d'éducation linguistique plurilingue en sept étapes d'Auger (2021) (voir Figure 4 ci-dessous), qui met l'accent sur le plurilinguisme en tant que

compréhension particulière de ce qu'est une langue plutôt que sur la description d'un système éducatif particulier, et sur la manière dont l'éducation plurilingue met l'accent sur les multiples répertoires linguistiques de l'apprenant, fournit un outil pertinent pour le développement professionnel qui soutient les enseignants EMILE dans leur application des principes et des pratiques de l'éducation plurilingue. Comme l'explique Auger, les approches éducatives plurilingues considèrent « les langues comme un véhicule et un outil de développement des connaissances » (2021, p. 466). Cette conception de la langue est également celle qui sous-tend l'EMILE.

- ⇒ **L'étape 1** implique l'identification des langues parlées par les élèves de la classe afin de reconnaître le répertoire linguistique de chacun.
- ⇒ **L'étape 2** fait référence au fait que toutes les langues doivent être utilisées comme une ressource pour l'enseignement et l'apprentissage.
- ⇒ **L'étape 3** consiste à utiliser des ressources en classe telles que la traduction, la comparaison et les textes plurilingues.
- ⇒ **L'étape 4** consiste à mettre en œuvre le mentorat au sein de la classe afin d'améliorer l'apprentissage.
- ⇒ **L'étape 5** consiste à utiliser un environnement plurilingue et pluriculturel à l'intérieur et à l'extérieur de la classe pour aider tous les élèves.
- ⇒ **L'étape 6** consiste à tirer parti des ressources linguistiques et culturelles des parents, qui devraient être impliqués et avoir la possibilité de partager leur expertise particulière.
- ⇒ **L'étape 7** vise à sensibiliser le personnel éducatif et les enseignants de toutes les matières, en informant même ceux qui ne sont pas professeurs de langues de leur responsabilité en matière d'enseignement par la langue et la culture dans leurs classes.

Figure 4 : Le Cadre d'éducation linguistique plurilingue en sept étapes d'Auger (adapté d'Auger, 2021, p. 470).



# 6. Recommandations

Les recommandations qui suivent sont basées sur cette présente étude exploratoire et sont divisées en deux sections. Dans la première section, neuf recommandations sont proposées pour approfondir les recherches. Nous espérons qu'elles seront utiles aux parties prenantes désireuses d'en savoir plus sur la situation actuelle de l'enseignement EMILE au primaire en France. Dans la seconde section, diverses recommandations sont faites au British Council spécifiquement, sur la façon dont il peut soutenir au mieux la mise en œuvre de l'EMILE dans le système éducatif français, tant au plan national et régional qu'au sein des établissements et des salles de classe, afin de remplir sa mission visant à accompagner l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation de l'anglais et des sujets enseignés à travers l'anglais pour favoriser des relations culturelles positives entre le Royaume-Uni et la France.

## 6.1 Recommandations pour approfondir les recherches

*Recommandation 1 : Effectuer une étude plus approfondie de l'étendue de la mise en œuvre de l'EMILE à travers différentes académies et départements.*

La présente étude n'a répondu que partiellement à la première des questions de recherche posées (voir chapitre 2). Dans le chapitre 3, nous avons expliqué que les données publiques disponibles sur l'enseignement des langues étrangères dans les

écoles françaises ne permettaient pas de calculer avec précision la part de cet enseignement qui peut être considérée comme relevant de l'EMILE. Dans le chapitre 4, nous avons également commenté le manque d'informations concernant les programmes EMILE sur les sites Internet des régions académiques et des académies. Des recherches supplémentaires sont donc nécessaires pour connaître l'ampleur actuelle de la mise en œuvre de l'EMILE au niveau primaire en France. Nous suggérons la question de recherche suivante : *Quelle est l'étendue de la mise en œuvre actuelle de l'EMILE dans l'enseignement primaire en France ?*

*Recommandation 2 : Approfondir les recherches sur la manière dont l'EMILE est conceptualisé par les inspecteurs, les conseillers pédagogiques, les chefs d'établissement et les enseignants ; approfondir les recherches sur la manière dont la conceptualisation de l'EMILE au niveau des politiques, principalement comme moyen d'améliorer la maîtrise des langues étrangères, impacte sa mise en œuvre au niveau des écoles.*

La deuxième question de la présente étude visait à déterminer comment l'EMILE dans l'enseignement primaire en France est conceptualisé aux niveaux national, régional et scolaire en termes de politique éducative et de stratégie. Au chapitre 4, l'examen de la documentation sur la politique et la stratégie





a montré comment l'EMILE est conceptualisé au niveau national, tandis que l'examen des sites Internet des régions académiques et des académies a fourni une certaine compréhension (bien que limitée) de cette conceptualisation aux niveaux régional et scolaire. Des recherches supplémentaires sont donc nécessaires pour déterminer comment l'EMILE est conceptualisé par les personnes impliquées dans sa mise en œuvre aux niveaux régional et scolaire : inspecteurs, conseillers pédagogiques, chefs d'établissement et enseignants. Nous suggérons la question de recherche suivante : *Comment l'EMILE est-il conceptualisé par les inspecteurs, les conseillers pédagogiques, les chefs d'établissement et les enseignants ?*

Dans ce contexte, il serait utile de déterminer l'impact de ces conceptualisations sur la mise en œuvre de l'EMILE au niveau des écoles et de la classe (voir également la recommandation 7 ci-après).

En outre, il serait important de déterminer dans quelle mesure les conceptualisations de ces professionnels reflètent la manière dont l'EMILE est conceptualisé dans les documents de politiques et de stratégies nationales examinés dans le cadre des présentes recherches comme, principalement, un moyen d'améliorer la maîtrise des langues étrangères.

De plus, il serait utile d'examiner comment la conceptualisation de l'EMILE dans les écoles primaires au niveau de la politique nationale (comme étant principalement un moyen d'améliorer la maîtrise des langues étrangères) impacte la mise en

œuvre au niveau régional et au niveau des écoles. Par exemple, il serait utile de découvrir comment cette conceptualisation de l'EMILE affecte à la fois le recrutement des professeurs et leur formation au niveau de l'école. Des recherches supplémentaires sont également nécessaires pour déterminer comment les croyances sous-jacentes sur la langue et l'apprentissage qui se reflètent dans les profils professionnels examinés dans le chapitre 4 se répercutent aux niveaux des écoles et de la classe, et se reflètent dans les croyances, les valeurs et les perceptions des enseignants EMILE du primaire. Il s'agit là de questions supplémentaires intéressantes et de domaines susceptibles de faire l'objet de recherches supplémentaires sur la manière dont l'EMILE est conceptualisé aux niveaux régional et scolaire par les personnes impliquées dans sa mise en œuvre.

*Recommandation 3 : Poursuivre les recherches sur les mécanismes de mise en œuvre de l'EMILE aux niveaux régional et scolaire.*

Pour ce rapport, dans le cadre de l'examen des documents de politiques et de stratégies nationales, les mécanismes de mise en œuvre de l'EMILE que nous avons identifiés ont été classés en trois catégories : les mécanismes de mise en place d'un programme EMILE, les mécanismes de suivi et d'évaluation de la réussite d'un programme EMILE, et les mécanismes de recrutement et de développement professionnel continu des



enseignants. Bien que notre examen des sites Internet des régions académiques et académies ait révélé que les informations disponibles ne divergent pas de la politique ni de la stratégie nationales, des recherches supplémentaires sont nécessaires pour connaître les mécanismes spécifiques de mise en œuvre de l'EMILE utilisés par les écoles. L'exemple de l'académie de Grenoble donne un aperçu de ce que ces mécanismes peuvent impliquer, mais il est manifestement nécessaire de poursuivre les recherches sur ce qui se passe dans d'autres académies ou régions académiques. Nous suggérons la question de recherche suivante : *Quels sont les mécanismes de mise en œuvre de l'EMILE aux niveaux régional et scolaire ?* Nous suggérons également que les trois catégories de mécanismes identifiées dans ce rapport pourraient servir de cadre utile pour ce domaine particulier de recherche.

*Recommandation 4 : Approfondir les recherches au sujet des progrès réalisés concernant les quatre recommandations ministérielles formulées dans le Guide pour l'enseignement en langue vivante étrangère de l'école au lycée – Oser les langues vivantes étrangères (ministère de l'Éducation nationale, 2020).*

Lors de notre examen de la politique et de la stratégie nationales, nous avons souligné les quatre recommandations ministérielles concernant la mise en œuvre de l'EMILE, présentées dans le Guide : la poursuite des travaux de chaque Commission académique sur l'enseignement des langues vivantes étrangères (CALVE) ; la coopération entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire pour assurer la continuité des parcours des élèves ; la coordination entre les différents niveaux du système éducatif (national, académie et département) pour faciliter la mutualisation et l'équité territoriale ; et le développement des liens avec la recherche, sous forme de conseils scientifiques EMILE. Il serait utile et très pertinent, dans le cadre de recherches plus larges sur la mise en œuvre de l'EMILE dans les écoles primaires françaises, de déterminer les progrès réalisés concernant ces recommandations dans les différentes régions académiques et académies, ainsi que l'impact de ces recommandations sur la mise en œuvre de l'EMILE dans les écoles. Pour ce faire, nous suggérons la question de recherche suivante : *Quels progrès ont été réalisés concernant les quatre recommandations ministérielles formulées dans le Guide pour l'enseignement en langue vivante étrangère de l'école au lycée – Oser les langues*

*vivantes étrangères (ministère de l'Éducation nationale, 2020) ?*

*Recommandation 5 : Poursuivre les recherches sur l'implication des principales parties prenantes identifiées dans les documents de politique nationale.*

Les documents de politique éducative et de stratégie nationales examinés dans ce rapport identifient différentes parties prenantes, notamment les inspecteurs, les conseillers pédagogiques, les formateurs de professeurs, les chefs d'établissement, les enseignants, les parents, les autorités locales ainsi que les partenaires français ou étrangers (tels que les universités françaises, les partenaires institutionnels étrangers comme le British Council, les universités et les écoles étrangères). Il est important d'en savoir plus sur le rôle et l'implication réelle de ces acteurs dans les écoles primaires françaises et, parallèlement, d'examiner l'impact de cette implication. Nous proposons la question suivante : *Dans quelle mesure les parties prenantes clés identifiées dans les documents de politiques nationales sont-elles impliquées dans les programmes EMILE au primaire ?*

Dans le cadre de ces recherches, il serait utile de comprendre comment ces parties prenantes conceptualisent l'EMILE. En outre, il serait utile d'examiner dans quelle mesure les parents soutiennent l'introduction de programmes EMILE, car cela permettrait d'évaluer dans quelle mesure l'EMILE est motivé par une politique descendante ou, à l'inverse, par des forces ascendantes telles que les besoins et les souhaits des parents (ainsi que ceux des apprenants et des enseignants).



De plus, il serait utile de déterminer pourquoi ces parties prenantes en particulier ont été identifiées par les responsables politiques, et de comparer cette identification, dans le contexte de l'école primaire française, à celle d'autres pays. En effet, qu'indiquent les recherches existantes sur l'implication cruciale des parties prenantes pour la réussite de la mise en œuvre de l'EMILE ? Il serait pertinent de répondre aux questions suivantes : *Pourquoi certains acteurs sont identifiés en particulier plutôt que d'autres ? En quoi cette identification dans le contexte de l'école primaire française est-elle différente ou similaire dans d'autres pays ?*

*Recommandation 6 : Encourager les recherches sur l'impact des programmes EMILE sur les apprenants et les enseignants, y compris les avantages et les inconvénients de l'EMILE pour les apprenants et les enseignants dans les écoles primaires françaises.*

Bien que des projets de recherche et des programmes de formation aient été lancés récemment aux niveaux européen et français<sup>50</sup>, l'une des conclusions générales importantes de notre analyse de la littérature, au chapitre 5, est le manque actuel de littérature sur l'EMILE en France, y compris le manque de recherche sur l'impact des programmes EMILE à la fois sur les apprenants et sur les enseignants. Des recherches supplémentaires sur l'impact de l'EMILE au niveau primaire sont donc clairement nécessaires et devraient comprendre une enquête sur les avantages et les inconvénients des programmes EMILE pour les enseignants et les apprenants.

Il serait également important que les futures recherches sur l'impact de l'EMILE dans le contexte de l'école primaire française se concentrent sur l'exploration d'aspects spécifiques de sa mise en œuvre. Les questions de recherche suivantes sont proposées, en lien avec une préoccupation plus large concernant son impact :

- *Quel est l'impact de l'EMILE sur les résultats d'apprentissage (liés à la matière et à la langue) ?*
- *Quel est l'impact de l'EMILE sur les niveaux de compréhension et de production des apprenants dans la langue cible de l'EMILE ?*
- *Quel est l'impact de l'EMILE dans les zones défavorisées (par exemple, sur la mixité sociale) ?*
- *Quel est l'impact de l'EMILE sur les langues maternelles des apprenants et sur leur utilisation (et acquisition) de langues autres que la langue cible de l'EMILE ?*

*Recommandation 7 : Poursuivre les recherches sur les pratiques professionnelles de l'EMILE dans l'enseignement primaire en France.*

L'un des principaux domaines de recherche à approfondir, identifié dans le cadre de notre analyse documentaire, porte sur la nécessité d'étudier la mise en œuvre de l'EMILE dans la pratique dans le contexte de l'école primaire française. Il est donc nécessaire de réaliser des études axées sur les pratiques professionnelles des professeurs des écoles qui utilisent l'EMILE. Ces études permettraient de mieux comprendre la situation réelle de l'enseignement et de l'apprentissage dans

<sup>50</sup> Par exemple, voir le projet européen : <https://www.ecml.at/fr/Training-Consultancy/Beyond-CLIL-Pluriliteracies-teaching-for-deeperlearning> et sa récente mise en œuvre à Montpellier : <https://www.ecml.at/fr/News/ArtMID/2176/ArticleID/2920/preview/true/Default>







les classes EMILE et de mieux cerner les besoins des enseignants en matière de développement professionnel (sur ce dernier point, voir également la recommandation 8). Nous proposons la question de recherche générale suivante : *À quoi l'EMILE ressemble-t-il dans la pratique au primaire en France ?*

L'étude de la mise en pratique de l'EMILE au primaire devrait également se concentrer sur l'examen d'aspects particuliers de la pratique. Par exemple, il serait utile de connaître les différentes façons dont les enseignants utilisent la langue dans la classe EMILE en école primaire, y compris dans quelle mesure cela implique de faire de la place au « *translanguaging* » et à la multimodalité (l'utilisation de modalités de communication à la fois linguistiques et non linguistiques). Ces recherches complémentaires devraient également prendre en compte la différenciation dans la classe EMILE, par exemple, la manière dont les enseignants EMILE gèrent les différents niveaux de maîtrise linguistique dans leurs classes, ainsi que les dispositions disponibles pour les élèves à besoins particuliers. Il serait également intéressant d'examiner le matériel d'enseignement et d'apprentissage utilisé par les enseignants, et de voir dans quelle mesure il est efficace pour répondre aux besoins des apprenants et des enseignants.

*Recommandation 8 : Approfondir les recherches sur les principaux besoins en matière de développement professionnel pour les personnes impliquées dans la mise en œuvre de l'EMILE dans l'enseignement primaire en France.*

Une analyse des besoins en matière de développement professionnel pour les personnes impliquées dans la mise en œuvre de l'EMILE dans l'enseignement primaire en France constituerait un domaine clé pour des recherches plus approfondies.

Une analyse complète des besoins en matière de développement professionnel impliquerait la collecte de données auprès d'enseignants et d'apprenants, et pourrait être entreprise en tandem avec des recherches qui répondraient également à la recommandation précédente.

Nous recommandons la question suivante : *Quels sont les principaux besoins en matière de développement professionnel pour les personnes impliquées dans la mise en œuvre de l'EMILE dans l'enseignement primaire en France ?*

*Recommandation 9 : Poursuivre les recherches examinant les possibilités de développement professionnel actuellement disponibles pour les enseignants EMILE du primaire.*

Notre revue des documents de politiques nationales et des sites Internet des régions académiques et des académies a permis d'identifier diverses possibilités de développement professionnel pour les enseignants EMILE du primaire. Ces options de développement professionnel continu, énumérées dans les documents, comprennent des formations hybrides, des cours d'auto-formation linguistique, des MOOC, des webinaires et des opportunités Erasmus+. Toutefois, des recherches sont nécessaires pour évaluer l'efficacité des différentes options, ainsi que la mesure dans laquelle ces options peuvent répondre aux principaux besoins professionnels identifiés dans le cadre d'une analyse complète des besoins en matière de développement professionnel (voir également la recommandation précédente).

Nous suggérons la question suivante : *Quelle est l'efficacité des options de développement professionnel continu proposées aux enseignants pour répondre à leurs besoins professionnels en matière d'EMILE ?*



## Questions suggérées pour de futures recherches

### Étendue, conceptualisation et organisation de l'EMILE

- Quelle est l'étendue de la mise en œuvre actuelle de l'EMILE dans l'enseignement primaire en France ?
- Comment l'approche EMILE est-elle conceptualisée par les inspecteurs, les conseillers pédagogiques, les chefs d'établissement et les enseignants ?
- Pourquoi certains acteurs sont identifiés en particulier plutôt que d'autres ? En quoi cette identification dans le contexte de l'école primaire française est-elle différente ou similaire dans d'autres pays ?
- Dans quelle mesure les parties prenantes clés identifiées dans les documents de politiques nationales sont-elles impliquées dans les programmes EMILE au primaire ?

### Mise en œuvre

- À quoi l'EMILE ressemble-t-il dans la pratique au primaire en France ?
- Quels sont les mécanismes de mise en œuvre de l'EMILE aux niveaux régional et scolaire ?
- Quels progrès ont été réalisés concernant les quatre recommandations ministérielles formulées dans le *Guide pour l'enseignement en langue vivante étrangère de l'école au lycée – Oser les langues vivantes étrangères* (ministère de l'Éducation nationale, 2020) ?
- Quels sont les principaux besoins en matière de développement professionnel pour les personnes impliquées dans la mise en œuvre de l'EMILE dans l'enseignement primaire en France ?
- Dans quelle mesure les options de développement professionnel continu disponibles pour les enseignants répondent-elles à leurs besoins professionnels en lien avec l'approche EMILE ?

### Impact de l'EMILE sur l'apprentissage et l'équité

- Quel est l'impact de l'EMILE sur les résultats d'apprentissage (liés à la matière et à la langue) ?
- Quel est l'impact de l'EMILE sur les niveaux de compréhension et de production des apprenants dans la langue cible de l'EMILE ?
- Quel est l'impact de l'EMILE dans les zones défavorisées (par exemple, sur la mixité sociale) ?
- Quel est l'impact de l'EMILE sur les langues maternelles des apprenants et sur leur utilisation (et acquisition) de langues autres que la langue cible de l'EMILE ?





## 6.2 Recommandations destinées au British Council

D'après les résultats de recherche de ce rapport, nous souhaitons formuler plusieurs recommandations pour le British Council concernant la manière dont il peut accompagner au mieux le développement de l'EMILE dans le système éducatif français aux niveaux national et régional, ainsi que des établissements scolaires et de la salle de classe.

*Recommandation 10 : Continuer à renforcer les relations entre le British Council et le ministère français de l'Éducation nationale, ainsi que d'autres institutions/organisations nationales compétentes en matière d'éducation.*

Le soutien du British Council au niveau national peut être renforcé en continuant à développer les relations entre le British Council et le ministère français de l'Éducation nationale. En outre, nous suggérons qu'il pourrait y avoir des occasions d'établir des partenariats entre le British Council et d'autres institutions, organisations et opérateurs ministériels nationaux pertinents. Une première étape vers le développement de ces relations et partenariats serait le partage du présent rapport.

*Recommandation 11 : Renforcer les relations entre le British Council et les dix-huit régions académiques et trente académies françaises.*

Le soutien au niveau régional peut être développé en renforçant les relations entre le British Council et les dix-huit régions académiques et trente académies françaises. Comme pour la

recommandation précédente, une première étape impliquerait le partage du présent rapport. Ces relations pourraient être développées davantage grâce à la participation du British Council, en tant que conseiller externe, aux Commissions académiques sur l'enseignement des langues vivantes étrangères (CALVE) ainsi qu'aux comités de pilotage spécifiquement liés à l'EMILE.

*Recommandation 12 : Accompagner les professionnels au niveau des écoles et de la classe en offrant des conseils, en soutenant les initiatives de formation initiale et continue des enseignants autour de la pédagogie EMILE, et en partageant les opportunités de développement professionnel de sa communauté en ligne [TeachingEnglish](https://www.teachingenglish.org.uk).*

Le British Council peut apporter son soutien au niveau des écoles et de la classe en utilisant son expertise pour fournir des conseils sur les initiatives de développement professionnel initial et continu liées à l'EMILE. Il peut également collaborer avec des parties prenantes telles que le ministère de l'Éducation nationale pour partager les webinaires, publications et cours en ligne de son offre [TeachingEnglish](https://www.teachingenglish.org.uk)<sup>51</sup> le plus largement possible dans toute la France.

*Recommandation 13 : Continuer à faciliter l'échange d'idées et de bonnes pratiques entre les experts, les responsables politiques et les professionnels de l'éducation, tant en France qu'à l'étranger.*

Le British Council devrait utiliser sa capacité à rassembler, sa réputation internationale et son expertise dans les domaines de l'apprentissage des

<sup>51</sup> La communauté en ligne TeachingEnglish du British Council rassemble 6,6 millions d'enseignants dans le monde et plus de 100 000 en France. Elle offre un accès gratuit à des publications, webinaires, cours en ligne et ressources. Elle est accessible à l'adresse Internet suivante : [www.teachingenglish.org.uk](https://www.teachingenglish.org.uk)



langues et de l'approche CLIL/EMILE pour organiser des événements permettant l'échange d'idées entre les parties prenantes nationales et internationales, et contribuer aux dialogues autour de ces sujets. Dans la mesure du possible, ces événements gagneraient à être organisés en partenariat avec des opérateurs ministériels, tels que France Education international, le Centre national d'enseignement à distance (CNED) ou le Réseau Canopé. Ces événements devraient s'appuyer en partie sur les recherches et les documents de synthèse du British Council pour alimenter les discussions.

*Recommandation 14 : Mener de futures recherches sur l'EMILE dans l'enseignement primaire en France, en collaboration avec les parties prenantes, telles que les universités françaises et le ministère de l'Éducation nationale, et contribuer à la diffusion des recherches existantes.*

Le British Council devrait continuer à financer et à diriger des projets de recherche ambitieux examinant le rôle de l'EMILE dans l'enseignement primaire (et secondaire) en France. Dans la mesure du possible, ces projets devraient être organisés en partenariat avec le ministère de l'Éducation nationale, les académies et les institutions françaises de l'enseignement supérieur. Les recommandations de la section 6.1 pourraient contribuer à encadrer les futurs projets de recherche. De plus, il serait utile que les sept principes de Gabillon (2020) qui sous-tendent la pratique de l'EMILE (évoqués au chapitre 5) constituent une base pour ces recherches. Nous suggérons même que les sept principes de Gabillon soient utilisés pour informer activement les futures politiques et stratégies nationales.

Le British Council devrait également établir des partenariats avec des communautés de recherche comme l'Association pour la Recherche en didactique et Acquisition de l'anglais (ARDAA) afin d'aider à partager les recherches existantes avec la communauté enseignante au sens large.







## 7. Conclusion

Nous espérons que cette étude exploratoire sur le paysage actuel de l'enseignement EMILE au primaire en France sera utile à toutes celles et ceux qui s'y intéressent. Comme l'indiquent nos recommandations, il est nécessaire de recueillir davantage de données auprès des personnes impliquées dans la mise en œuvre de l'EMILE : inspecteurs, conseillers pédagogiques, chefs d'établissement et enseignants, afin de mieux comprendre ce qui se passe réellement dans les classes EMILE ainsi que les besoins en formation continue des enseignants EMILE du primaire.

Comme l'a également montré ce rapport, des données supplémentaires sont nécessaires pour dresser un tableau plus détaillé de l'ampleur de l'EMILE dans l'enseignement primaire en France. En outre, ce rapport a fait des recommandations détaillées pour approfondir les recherches dans divers domaines et aspects de la mise en œuvre de l'EMILE. Ces recommandations peuvent servir de base aux parties prenantes, y compris aux responsables des politiques éducatives et aux universitaires, en vue de formuler de futurs projets de recherche.

Ces recherches exploratoires ont illustré l'utilité du cadre tripartite de Mehisto (2015) (forces, mécanismes et contrepoids) pour décrire et comprendre un système éducatif. L'analyse des documents de politiques et de stratégies nationales a également permis de formuler trois catégories de mécanismes pour la mise en œuvre de l'EMILE au niveau primaire en France : les mécanismes de mise en place d'un programme EMILE, les mécanismes de suivi et d'évaluation de la réussite d'un programme EMILE, et les mécanismes de recrutement et de développement professionnel continu des enseignants. Ces trois catégories constituent une extension utile au cadre de Mehisto, sur laquelle il est possible de s'appuyer dans le cadre de recherches complémentaires sur le

contexte français, recommandées par ce rapport.

L'une des principales conclusions de cette étude est que les politiques éducatives et stratégies nationales considèrent principalement l'EMILE comme une méthodologie d'enseignement des langues étrangères. Cependant, comme cela a été souligné dans ce rapport, les conceptualisations de l'approche CLIL ont évolué de manière significative au cours des deux dernières décennies, et la conceptualisation de l'EMILE comme moyen de soutenir l'apprentissage des langues étrangères ne reconnaît plus pleinement les processus d'apprentissage intégrés sur lesquels l'approche CLIL attire l'attention. En outre, ce rapport a fait valoir que les recherches universitaires sur le plurilinguisme dans le contexte français ont constitué un contrepoids important à la politique officielle en matière de langues. Nous avons soutenu que ce qui a parfois manqué dans la conceptualisation officielle de l'EMILE, c'est la reconnaissance de la complexité plurilingue d'une classe et de la façon dont les enfants sont désormais considérés comme des ressources d'apprentissage les uns pour les autres lorsqu'ils peuvent utiliser et construire leurs propres répertoires linguistiques. Il serait utile que l'évolution de la politique éducative reflète ces développements récents dans la pratique du CLIL et la théorisation concomitante de cette pratique à l'avenir.

Enfin, nous espérons que les enseignants français du primaire qui liront ce rapport pourront l'utiliser comme ressource pour développer leurs propres pratiques d'enseignement EMILE. Les domaines de formation des enseignants identifiés dans les recommandations pourraient également les aider à identifier des objectifs pour leur propre développement professionnel, ainsi que des modèles tels que le **Cadre de Développement Professionnel Continu (DPC)** pour les enseignants du British Council<sup>52</sup>.

<sup>52</sup> Le Cadre de Développement Professionnel Continu (DPC) pour les enseignants du British Council est disponible ici : <https://www.teachingenglish.org.uk/publications/resource-books/british-council-cpd-framework>



# Bibliographie

Anciaux, F., 2016. L'enseignement bilingue français-créole à l'école primaire en Guadeloupe. Dans J. Erfurt et C. Hélot (éd.), *L'éducation bilingue en France : Politiques linguistiques, modèles et pratiques* (p. 52-65). Éditions Lambert Lucas.

Auger, N., 2008. Comparing our languages (a tool for maintaining individual multilingualism). *Synergies sud-est européen*, 1, p. 93-99.

Auger, N., 2010. Élèves nouvellement arrivés en France. Réalités et perspectives pratiques en classe. Editions des archives contemporaines.

Auger, N., 2021. Examining the Nature and Potential of Plurilingual Language Education: Towards a Seven-Step Plurilingual Language Education Framework. Dans Piccardo, E., Germain-Rutherford, A. et Lawrence, G. (éd.), *The Routledge handbook of plurilingual language education*. Londres : Routledge (p. 465-483).

Auger, N., 2023. Le diamant de la langue : Un modèle interculturel pour enseigner et apprendre (par) les langues. *Education Sciences*, 13 (5), p. 520.

Auger, N. et Kervran, M., 2010. Construction identitaire et compétence plurilingue/pluriculturelle : des principes à la mise en œuvre de séquences interdisciplinaires (projet européen ConBat+), *Tréma*, 33-34.

Azaoui, B., 2013. Un professeur, deux contextes pédagogiques. Les mêmes gestes pédagogiques ? *Actes du colloque TiGeR (Tilburg Gesture Research meeting)*, Tilburg, Pays-Bas.

Azaoui, B., 2021. Entrer dans le langage par le plurilinguisme et la multimodalité : Le projet des Mères conteuses dans une école maternelle REP+. Dans A. Corvaglia et F. Wolf-Mandroux (éd.), *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes* (p. 51-64). Éditions des archives contemporaines.

Azaoui, B., 2024. Relier multimodalité et plurilinguisme en didactique des langues. L'approche socio-sémiotique au service de la diversité. Dans C. Bruley et L. Cadet (éd.), *Enseigner en contexte migratoire. Enjeux et pratiques de classe*. Peter Lang.

Ball, P., Kelly, K. et Clegg, J., 2015. *Putting CLIL into practice*. Oxford University Press

Béliard, J. et Gravé-Rousseau, G., 2009. Les programmes EMILE : Principes, objectifs et mise en œuvre. Dans Commission européenne. Disponible à l'adresse : [http://www.ienmaroc.org/site\\_ien/wpcontent/uploads/2018/12/Les-programmes-EMILE-principes-objectifs-et-mise-en-oeuvre-1.pdf](http://www.ienmaroc.org/site_ien/wpcontent/uploads/2018/12/Les-programmes-EMILE-principes-objectifs-et-mise-en-oeuvre-1.pdf) (consulté le 21 mars 2024).

Bernaus, M., Furlong, Á., Jonckheere, S. et Kervran, M., 2011. *Plurilingualism and pluriculturalism in content-based teaching. A training kit*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.

Causa, M., 2019. Enseignement de et en langue : entre frontières et continuums, quelles articulations ? *Bulletin VALS-ALSA*, 110, 61-74.

Causa, M. et Stratilaki-Klein, S., 2022. Alternance(s) codique(s) en classe. Dans Geiger-Jaillet, Anémone/Fonseca Favre, Mariana/Vaissière, Stéphanie et Verney, Yann (dir.) (2022). *Abécédaire des gestes professionnels dans l'enseignement bi/plurilingue*. Paris : ADEB

Cenoz, J., Genesee, F. et Gorter, D., 2013. Critical analysis of CLIL : taking stock and looking forward, *Applied Linguistics*. Accès anticipé, 1-26. doi : <https://doi.org/10.1093/applin/amt011>.







Cnesco, 2019. *De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ? Recommandations du jury*. Disponible à l'adresse : <https://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes>

Colletta, J.-M., 2004. *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans*. Corps, langage et cognition. Mardaga.

Coste, D., Moore, D. et Zarate, G., 1997. *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*. Conseil de l'Europe.

Coyle, D., Hood, P. et Marsh, D., 2010. *CLIL. Content and language integrated learning*. Cambridge : Cambridge University Press.

Coyle, D. et Meyer, O., 2021. *Beyond CLIL : Pluriliteracies teaching for deeper learning*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108914505>

Dale, L. et Tanner, R., 2012. *CLIL activities : A resource for subject and language teachers*. Cambridge University Press.

Dalton-Puffer, C., Llinares, A., Lorenzo, F. et Nikula, T., 2014. « You Can Stand Under My Umbrella » : Immersion, CLIL and Bilingual Education. A Response to Cenoz, Genesee & Gorter (2013). *Applied Linguistics*, 35 (2), 213-218. <https://doi.org/10.1093/applin/amu010>

Doyé, P., 2005. L'intercompréhension. *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Étude de référence*. Conseil de l'Europe.

Duverger, J., 2007. Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL. *Tréma*, 28, 81-88. <https://doi.org/10.4000/trema.302>

Egger, G. et Lechner, C. (éd.), 2012. *Primary CLIL around Europe : Learning in two languages in primary education*. Tectum Wissenschaftsverlag.

Ellison, M., 2019. CLIL in the primary school context. Dans Garton, S. et Copland, F. (éd.), *The Routledge handbook of teaching English to young learners*. Londres : Routledge (p. 247-268).

Enever, J., 2011. *ELLiE : Early Language Learning in Europe*. Londres, British Council.

Escudé, P., 2011. Apprendre des contenus disciplinaires en Intercompréhension des langues romanes : quelques résultats d'une première expérimentation scolaire. *Redinter-Intercompreensão, Revista da rede europeia sobre intercompreensão*, 2, 93116.

Eurydice, 2004. L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe. Descriptions nationales. France : description nationale 2004/2005. Disponible à l'adresse : <https://op.europa.eu/fr/publication-detail/-/publication/b6ac1fc2-4cc3-4b4d-802a-abc8b11d2635> (consulté le 18 mars 2024).

Eurydice, 2006. L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe. Disponible à l'adresse : <https://op.europa.eu/fr/publication-detail/-/publication/756ebdaa-f694-44e4-8409-21eef02c9b9b> (consulté le 18 mars 2024).

Gabillon, Z., 2020. Revisiting CLIL : Background, pedagogy, and theoretical underpinnings. *Contextes et didactiques. Revue semestrielle en sciences de l'éducation*, (15). Disponible à l'adresse : <https://journals.openedition.org/ced/1836> (consulté le 18 mars 2024).

Gabillon, Z. et Ailincăi, R., 2013. CLIL : A Science lesson with breakthrough level young EFL learners. *Education*, 3 (3), p. 168-177.

Gabillon, Z. et Ailincăi, R., 2015. Multilingual primary education initiative in French Polynesia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, p. 3595-3602.

Gabillon, Z. et Ailincăi, R., 2016. The role of artefacts and gestures in CLIL lessons. *TESOLANZ journal*, 24, p. 26-37.

Gajo, L., 2007. Enseignement d'une DNL en langue étrangère : De la clarification à la conceptualisation. *Tréma*, 28. <https://doi.org/10.4000/trema.448>

Garcia, O., 2024. Plenary : Translanguaging : removing barriers to English teaching. Dans Bullock, D., (éd.), *IATEFL 2023 Harrogate Conference Selections*. Faversham : IATEFL (p. 10-19).

Geiger-Jaillet, A., Schlemminger, G. et Racine, C.L.P., 2011. *Enseigner une discipline dans une autre langue : méthodologie et pratiques professionnelles*. Bruxelles : Peter Lang.

Gravé-Rousseau, G., 2011. L'EMILE d'hier à aujourd'hui : une mise en perspective de l'apprentissage d'une discipline en langue étrangère. Disponible à l'adresse suivante : <https://afef.org/system/files/2019-01/5.L-EMILE-d-hier-a-aujourd'hui-G-Grave-Rousseau.pdf> (consulté le 18 mars 2024).

Gumperz, J. J., 1982. *Discourse Strategies*. Cambridge University Press.

Hartmann, E. C. et Hélot, C., 2021. The Three Robbers in Three Languages : Exploring a Multilingual Picturebook with Bilingual Student Teachers. *Journal of Literary Education*, (4), p. 174-195.

Hélot, C., 2003. Language policy and the ideology of bilingual education in France. *Language Policy*, 2 (3), p. 255-277.

Hélot, C. et Erfurt, J., 2016. L'éducation bilingue en France. *Politiques linguistiques, modèles et pratiques*.

Hélot, C. et Young, A., 2002. Bilingualism and language education in French primary schools : Why and how should migrant languages be valued ? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5 (2), p. 96-112.

Hélot, C. et Young, A., 2005. The notion of diversity in language education : Policy and practice at primary level in France. *Language, culture and curriculum*, 18 (3), p. 242-257.

Hélot, C. et Young, A., 2006. Imagining multilingual education in France : A language and cultural awareness project at primary level. Dans García, O., Skutnabb-Kangas, T. et Torres-Guzmán (éd.), *Imagining multilingual schools : Languages in education and glocalization*. Clevedon : Multilingual Matters (p. 69-90).

Henderson, A. et Payre-Ficout, C., 2018, mai. L'EMILE dans l'Académie de Grenoble. Résultats d'une enquête en ligne auprès des enseignants impliqués dans le dispositif. Présentation au Séminaire Semaine des Langues Vivantes – Université Savoie-Mont Blanc.

Kumaravadivelu, B., 1994. The postmethod condition : (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 28 (1), 27, p. 27-48.

Lasagabaster, D. et Sierra, J. M., 2010. Immersion and CLIL in English : more differences than similarities. *English Language Teaching Journal*, 64 (4), 367-375. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/ccp082>

Mehisto, P., 2015. Introduction : Forces, Mechanisms and Counterweights. Dans Mehisto, P. et Genesee, F. (éd.), 2015. *Building bilingual education systems*. Cambridge : Cambridge University Press (p. xv-xxvi).

Mehisto, P. avec Ting, Y. L. T., 2017. *CLIL essentials for secondary school teachers*. Cambridge University Press.

Meyer, O. et Coyle, D., 2023. Recalibrating the Language Classroom for Deeper Learning : Nurturing Creative, Responsible Global Citizenship Through Pluriliteracies. *Nordic Journal of Language Teaching and Learning*, 11 (3), p. 233-254.



Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2012. *Note de service n° 2012-194 du 13-12-2012*. Disponible à l'adresse : [https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo47/MENE1241506N.htm?cid\\_bo=66494](https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo47/MENE1241506N.htm?cid_bo=66494) (consulté en mai 2024).

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2019. *Plan d'actions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères*. Disponible à l'adresse : <https://eduscol.education.fr/document/2294/download> (consulté en mai 2024).

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2020. *Guide pour l'enseignement en langue vivante étrangère de l'école au lycée*. Disponible à l'adresse : <https://eduscol.education.fr/366/guide-pour-l-enseignement-en-langue-vivante-etrangere-de-l-ecole-au-lycee> (consulté en mai 2024).

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2021. *L'Éducation nationale en chiffres 2021*. Disponible à l'adresse : [L'éducation nationale en chiffres 2021 | Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche](https://www.education.gouv.fr/l-education-nationale-en-chiffres-2021-324545) (consulté en mai 2024).

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2022. *Circulaire du 12-12-2022, MENE2234752C*. Disponible à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/bo/22/Hebdo47/MENE2234752C.htm> (consulté en mai 2024).

Moore, D. et Gajo, L., 2009. Introduction – French voices on plurilingualism and pluriculturalism : theory, significance and perspectives. *International Journal of Multilingualism*, 6 (2), p. 137-153.

Ministère de l'Éducation nationale, 2021. *L'Éducation nationale en chiffres, 2021*. Disponible à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/l-education-nationale-en-chiffres-2021-324545> (consulté en mai 2024)

Nikula, T., 2016. CLIL : A European Approach to Bilingual Education. Dans Van Deusen-Scholl, N. et May, S. (éd.), *Second and Foreign Language Education* (p. 111-124). Springer International Publishing.

Otheguy, R., García, O. et Reid, W., 2015. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages : A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6 (3), p. 281-307. <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>

Rossner, R. et Bolitho, R., 2022. *Language-sensitive Teaching and Learning : A resource book for teachers and teacher educators*. Palgrave Macmillan.

Taillefer, G., 2009. EMILE en France : Quelle offre ? *Les Après-midi de LAIRDIL*, p. 15, 29.

Tardieu, C. et Dolitsky, M., 2012. Integrating the task-based approach to CLIL teaching. Dans J. de Dios (éd.), *Teaching and Learning English through Bilingual Education* (p. 3 35). Cambridge Scholars Publishing.

Taylor, A. et Manes-Bonnisseau, C., 2018. *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères*. Rapport remis au Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche le 12 septembre 2018.

Tellier, M., 2008. Dire avec des gestes en Français dans le monde. *Recherches et applications*, p. 44, 40-50.

Tellier, M. et Stam, G., 2012. Stratégies verbales et gestuelles dans l'explication lexicale d'un verbe d'action. Dans Rivièrè, V. (éd.), *Spécificités et diversité des interactions didactiques* (p. 357-374). Riveneuve.

Veel, R., 2000. Learning how to mean—scientifically speaking : Apprenticeship into scientific discourse in the secondary school. Dans Christie, F. et Martin, J. R. (éd.), *Genre and institutions : Social processes in the workplace and school* (p. 161-195). Continuum.

Vogel, S. et García, O., 2017. Translanguaging. Disponible à l'adresse : <https://ofeliagarciaatorg.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/01/vogelgarciaTrlng.pdf> (consulté le 13 janvier 2025).



# Annexe : Liste des sites Internet des régions académiques et académies consultés

Région académique	Académie	Sites Internet
Nouvelle- Aquitaine	Bordeaux	<a href="https://blogacabdx.ac-bordeaux.fr/lve64/accueil">https://blogacabdx.ac-bordeaux.fr/lve64/accueil</a>
	Poitiers	<a href="https://www.ac-poitiers.fr/langues-vivantes-dans-l-academie-de-poitiers-124565">https://www.ac-poitiers.fr/langues-vivantes-dans-l-academie-de-poitiers-124565</a>
		<a href="http://blogs16.ac-poitiers.fr/lve/emile/">http://blogs16.ac-poitiers.fr/lve/emile/</a>
	Limoges	<a href="https://www.ac-limoges.fr/langues-vivantes-121457">https://www.ac-limoges.fr/langues-vivantes-121457</a>
Auvergne-Rhône-Alpes	Clermont-Ferrand	<a href="https://www.ac-clermont.fr/eveil-a-la-diversite-linguistique-126786">https://www.ac-clermont.fr/eveil-a-la-diversite-linguistique-126786</a>
	Lyon	<a href="https://langues-01.enseigne.ac-lyon.fr/spip/spip.php?page=rubrique&amp;id_rubrique=4">https://langues-01.enseigne.ac-lyon.fr/spip/spip.php?page=rubrique&amp;id_rubrique=4</a>
		<a href="https://gex-sud.circo.ac-lyon.fr/spip/spip.php?article322">https://gex-sud.circo.ac-lyon.fr/spip/spip.php?article322</a>
		<a href="https://lve-rhone.enseigne.ac-lyon.fr/spip/#onglet">https://lve-rhone.enseigne.ac-lyon.fr/spip/#onglet</a>
	Grenoble	<a href="https://savoie-educ.web.ac-grenoble.fr/menu-lve/emile-enseignement-dune-matiere-par-lintegration-dune-langue-etrangere">https://savoie-educ.web.ac-grenoble.fr/menu-lve/emile-enseignement-dune-matiere-par-lintegration-dune-langue-etrangere</a>
		<a href="https://savoie-educ.web.ac-grenoble.fr/lve/enseigner-en-langue">https://savoie-educ.web.ac-grenoble.fr/lve/enseigner-en-langue</a>
	Dijon	<a href="https://lve21.cir.ac-dijon.fr/">https://lve21.cir.ac-dijon.fr/</a>
		<a href="https://lve21.cir.ac-dijon.fr/2023/03/24/programmes/">https://lve21.cir.ac-dijon.fr/2023/03/24/programmes/</a>
Bourgogne- Franche-Comté		<a href="https://www.ac-dijon.fr/connaissiez-vous-le-dispositif-emile-123469">https://www.ac-dijon.fr/connaissiez-vous-le-dispositif-emile-123469</a>
	Besançon	<a href="https://lv.circo25.ac-besancon.fr/2018/07/03/emile/">https://lv.circo25.ac-besancon.fr/2018/07/03/emile/</a>
		<a href="https://lv.circo25.ac-besancon.fr/2018/10/26/formes-geometriques/">https://lv.circo25.ac-besancon.fr/2018/10/26/formes-geometriques/</a>
		<a href="https://champagnole.circo39.ac-besancon.fr/?p=9103">https://champagnole.circo39.ac-besancon.fr/?p=9103</a>

Région académique	Académie	Sites Internet
Occitanie	Toulouse	<a href="https://www.ac-toulouse.fr/parcours-linguistiques-renforces-premier-degre-127772">https://www.ac-toulouse.fr/parcours-linguistiques-renforces-premier-degre-127772</a> <a href="https://edu1d.ac-toulouse.fr/politique-educative-31/lve31/">https://edu1d.ac-toulouse.fr/politique-educative-31/lve31/</a>
	Montpellier	<a href="https://pedagogie.ac-montpellier.fr/discipline/langues-vivantes-etrangeres-ou-regionales-1er-degre">https://pedagogie.ac-montpellier.fr/discipline/langues-vivantes-etrangeres-ou-regionales-1er-degre</a> <a href="https://view.genially.com/613b93b5124b880d527e7f43">https://view.genially.com/613b93b5124b880d527e7f43</a> <a href="https://pedagogie.ac-montpellier.fr/search#/niveaux-educatifs/107/niveaux-educatifs/112/niveaux-educatifs/117/niveaux-educatifs/118/domaines-d-enseignement/7727">https://pedagogie.ac-montpellier.fr/search#/niveaux-educatifs/107/niveaux-educatifs/112/niveaux-educatifs/117/niveaux-educatifs/118/domaines-d-enseignement/7727</a>
Hauts-de-France	Lille	<a href="https://pedagogie-nord.ac-lille.fr/docuweb/mission-langues-59/">https://pedagogie-nord.ac-lille.fr/docuweb/mission-langues-59/</a> <a href="https://ien-fourmies.etab.ac-lille.fr/2017/06/29/dispositif-bilangue-ecole-jean-mace-fourmies/">https://ien-fourmies.etab.ac-lille.fr/2017/06/29/dispositif-bilangue-ecole-jean-mace-fourmies/</a> <a href="https://consignes-eps-lv.etab.ac-lille.fr/html/consignes.html">https://consignes-eps-lv.etab.ac-lille.fr/html/consignes.html</a>
Bretagne	Rennes	<a href="https://ecole-levizac.ac-rennes.fr/spip.php?article132">https://ecole-levizac.ac-rennes.fr/spip.php?article132</a> <a href="https://ecole-jean-mace-brest.ac-rennes.fr/spip.php?article194">https://ecole-jean-mace-brest.ac-rennes.fr/spip.php?article194</a>
Mayotte	Mayotte	<a href="https://www.ac-mayotte.fr/certification-complementaire-122059">https://www.ac-mayotte.fr/certification-complementaire-122059</a> <a href="https://bv.ac-mayotte.fr/organigramme/index.php">https://bv.ac-mayotte.fr/organigramme/index.php</a> <a href="https://histoire-geographie.ac-mayotte.fr/IMG/pdf/dnl_allege.pdf">https://histoire-geographie.ac-mayotte.fr/IMG/pdf/dnl_allege.pdf</a>
La Réunion	La Réunion	<a href="https://pedagogie.ac-reunion.fr/anglais/dnl-en-selo-et-dispositif-emile.html">https://pedagogie.ac-reunion.fr/anglais/dnl-en-selo-et-dispositif-emile.html</a> <a href="https://bloc-note.ac-reunion.fr/9741179n/files/2020/11/Parcours_une_seule_langue_CP_au_CM2.pdf">https://bloc-note.ac-reunion.fr/9741179n/files/2020/11/Parcours_une_seule_langue_CP_au_CM2.pdf</a>
Martinique	Martinique	<a href="https://site.ac-martinique.fr/pole-langues/?page_id=2366">https://site.ac-martinique.fr/pole-langues/?page_id=2366</a> <a href="https://site.ac-martinique.fr/anglais/?p=239">https://site.ac-martinique.fr/anglais/?p=239</a> <a href="https://site.ac-martinique.fr/pole-langues/?page_id=1889">https://site.ac-martinique.fr/pole-langues/?page_id=1889</a> <a href="https://site.ac-martinique.fr/drareic/">https://site.ac-martinique.fr/drareic/</a> <a href="https://site.ac-martinique.fr/pole-langues/?page_id=3722">https://site.ac-martinique.fr/pole-langues/?page_id=3722</a>

Tous les sites Internet ont été consultés en mars et avril 2024.



# À propos du British Council

Nous soutenons la paix et la prospérité en établissant des liens et en favorisant la compréhension et la confiance entre les citoyens du Royaume-Uni et des pays du monde entier. Nous travaillons directement avec les individus pour les aider à acquérir les compétences, la confiance et les relations nécessaires pour transformer leur vie et façonner un monde meilleur, en partenariat avec le Royaume-Uni. Nous les aidons à créer des réseaux et à explorer des idées créatives, à apprendre l'anglais, à bénéficier d'une éducation de qualité et à obtenir des qualifications reconnues au niveau international. Nous collaborons avec les gouvernements ainsi qu'avec nos partenaires qui œuvrent dans les secteurs de l'éducation et de la langue et culture anglaises, au Royaume-Uni et dans le monde. En travaillant ensemble, nous avons davantage de poids, ce qui bénéficie à des millions de personnes chaque année dans le monde entier. En effet, nous travaillons avec plus de 200 pays et territoires, et sommes présents sur le terrain dans plus de 100 pays. Fondé en 1934, le British Council est une association caritative britannique régie par une charte royale et un organisme public britannique.



ISBN : 978-1-915280-65-7

© British Council 2025 sous licence Creative Commons Attribution utilisation non commerciale 4.0 International (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode.fr>). Cette recherche a été commandée par le British Council et rédigée par le Dr Brahim Azaoui et le Dr Jason Skeet pour le Norwich Institute for Language Education, avec le soutien de George Wilson, Roy Cross, Anne Veitch, du Dr Anne Wiseman, du Prof. Do Coyle, du Dr Coralie Payre-Ficout et du Dr Dieuwerke Rutgers.

Le British Council est l'organisme international du Royaume-Uni chargé des relations culturelles et des opportunités éducatives.