



L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe

Ce document est publié par l'unité européenne d'Eurydice avec le financement de la Commission européenne (Direction générale de l'éducation et de la culture).

Disponible en anglais (*Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*) et en français (L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe).

ISBN 92-79-00581-2

Ce document est également disponible sur Internet (<http://www.eurydice.org>).

Finalisation de la rédaction: novembre 2005.

© Eurydice, 2006.

Sauf à des fins commerciales, le contenu de cette publication peut être reproduit partiellement avec la mention, en toutes lettres, au début de l'extrait, de «Eurydice, le réseau d'information sur l'éducation en Europe», suivie de la date d'édition du document.

Toute demande de reproduction de l'entièreté du document doit être adressée à l'unité européenne.

Illustration de couverture: © Jose Ortega/Van Parys Media, Bruxelles, Belgique.

Eurydice
Unité européenne
Avenue Louise 240
B-1050 Bruxelles
Tél. +32 2 600 53 53
Fax +32 2 600 53 63
E-mail: info@eurydice.org
Internet: <http://www.eurydice.org>

Printed in Belgium

PRÉFACE



Le multilinguisme est au cœur de l'identité européenne, puisque les langues sont un aspect fondamental de l'identité culturelle de chaque européen. Pour cette raison, le multilinguisme est explicitement mentionné - pour la première fois - dans l'intitulé du portefeuille d'un Commissaire. J'ai l'honneur d'être ce Commissaire.

Tout juste un an après le début de son mandat, la Commission a ainsi adopté sa première Communication sur le Multilinguisme. Le nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme fait le point de la situation, en partant des conclusions du Sommet européen de Barcelone en mars 2002, qui a donné une forte impulsion à

l'apprentissage des langues et au maintien de la diversité linguistique en Europe, en passant par les actions entreprises au niveau européen et en proposant une série d'initiatives dans les domaines social, économique et des relations avec les citoyens.

Dans ce cadre, la question de l'enseignement intégré d'un contenu et d'une langue (appelé EMILE – Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère) est parmi les exemples cités et revêt un intérêt particulier, déjà évoqué dans le Plan d'action 2004-2006 de la Commission pour promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique. Grâce à ce type d'enseignement, les élèves apprennent des matières du programme d'études en même temps qu'ils mettent en pratique et améliorent leurs compétences linguistiques. Disciplines et langues s'allient pour mieux préparer les élèves dans une Europe où la mobilité devient une réalité croissante – et devrait devenir une opportunité pour tous.

Cette enquête d'Eurydice répond très clairement à mon souhait de disposer d'un premier aperçu européen concernant l'enseignement intégré d'un contenu et d'une langue. Elle permet de mesurer les efforts entrepris à tous les niveaux pour promouvoir les nouvelles méthodologies dans l'apprentissage des langues.

Elle offre une analyse détaillée de l'organisation pédagogique de l'enseignement EMILE, du statut des langues cibles, des matières du programme d'études concernées, ainsi que des mesures prises dans la formation et le recrutement des enseignants dont la pénurie est indiquée comme un des obstacles principaux à la mise en place de ce type d'enseignement. Cet état des lieux original et très riche représente, sans aucun doute, un ouvrage de référence indispensable sur le sujet.

Je vous en souhaite une lecture enrichissante.

A handwritten signature in blue ink that reads "Ján Figel". The signature is written in a cursive, flowing style.

Ján Figel'

Commissaire en charge de l'éducation,
de la formation, de la culture et du
multilinguisme

TABLE DE MATIÈRES

Préface	3
Introduction	7
Chapitre 1. Place de l'enseignement EMILE dans le système éducatif	13
1.1. Statut de l'enseignement	13
1.2. Statut des langues	16
1.3. Niveaux d'enseignement concernés	19
Chapitre 2. Organisation et évaluation	21
2.1. Critères d'admission	21
2.2. Objectifs	22
2.3. Matières concernées	24
2.4. Temps d'enseignement officiel	27
2.5. Évaluation et certification	29
Chapitre 3. Projets pilotes	33
3.1. Objectifs poursuivis et contexte	35
3.2. Niveaux d'enseignement et langues cibles	36
3.3. Sélection des établissements et/ou des élèves	37
3.4. Matières concernées	38
3.5. Évaluation	40
Chapitre 4. Enseignants	41
4.1. Qualifications et critères de recrutement	41
4.2. Formation initiale spécifique	46
4.3. Avantages accordés	49

Chapitre 5. Obstacles et débats	51
5.1. Contraintes à la généralisation	51
5.2. Débats actuels	53
Synthèse et conclusions	55
Glossaire	59
Annexes	63
Table des figures	71
Références	73
Remerciements	75

INTRODUCTION

Bref historique

Depuis plusieurs décennies, des établissements scolaires proposant l'enseignement de certaines matières du programme d'études dans une langue étrangère, régionale ou minoritaire existent en Europe.

Avant les années 1970, ce type d'enseignement était principalement offert dans les régions présentant un profil linguistique particulier (régions frontalières, bilingues, etc.) ou dans les grandes métropoles. Il concernait donc un nombre très restreint d'élèves évoluant dans des contextes linguistiques et/ou sociaux particuliers. L'objectif était d'en faire des enfants bilingues, c'est-à-dire de leur permettre d'acquérir des compétences linguistiques proches de celles dont disposent les locuteurs natifs. Les termes généralement employés pour désigner ce type d'enseignement sont d'ailleurs école, éducation ou enseignement bilingue.

Au cours des années 1970 et 1980, le développement de cet enseignement est particulièrement influencé par l'expérience canadienne d'enseignement en immersion. À l'origine de cette initiative se trouvent des parents anglophones, habitant dans la province du Québec. Ils considèrent qu'une bonne connaissance du français est indispensable dans un environnement francophone. Par conséquent, ils souhaitent offrir à leurs enfants un enseignement dans cette langue qui débouche sur l'acquisition de compétences linguistiques tangibles.

Les programmes d'enseignement en immersion ont eu énormément de succès au Canada. Le soutien des autorités éducatives ainsi que l'implication des parents constituent assurément des facteurs importants de réussite. Ces projets ont donné lieu à de nombreuses recherches intéressantes, particulièrement du point de vue didactique. S'il est progressivement devenu clair que l'expérience canadienne ne pouvait être directement transposée en Europe, elle a toutefois eu le mérite de stimuler les recherches en la matière et de favoriser la mise en place d'expériences très diverses.

L'organisation d'un enseignement en immersion présente de très nombreuses modalités. L'immersion est considérée comme précoce ou tardive selon l'âge des enfants auxquels elle s'adresse. Elle peut être totale si l'ensemble du programme d'études est enseigné dans la langue dite cible ou partielle si cette dernière est utilisée comme langue d'instruction pour certaines matières uniquement. Ces différentes modalités répondent à la richesse des contextes linguistiques et éducationnels ainsi qu'aux aspirations et objectifs divers des élèves, des parents et des autorités éducatives.

L'acronyme EMILE (Enseignement d'une Matière Intégré à une Langue Étrangère) commence à s'imposer au cours des années 1990. Il véhicule une approche méthodologique innovante qui va bien au-delà de l'enseignement des langues. En effet, ses promoteurs mettent l'accent sur le fait que la langue et la matière non linguistique sont toutes deux objets d'enseignement, sans qu'il n'y ait de préséance de l'une par rapport à l'autre. Par ailleurs, la réalisation de ce double objectif exige la mise en place d'une approche particulière de l'enseignement: l'apprentissage de la matière non linguistique se fait non pas dans une langue étrangère, mais avec et à travers une langue étrangère. Il implique donc une approche plus intégrée de l'enseignement. Il exige ainsi des enseignants une réflexion spécifique non plus sur l'enseignement des langues uniquement, mais sur le processus d'enseignement en général.

Au-delà de ces particularités, l'enseignement EMILE partage avec les autres formes d'enseignement bilingue ou en immersion certaines caractéristiques que de nombreux experts aiment à souligner. Sur le plan organisationnel, il permet en effet de proposer un enseignement relativement intensif des langues sans que celles-ci n'occupent une trop grande place, en termes d'heures, dans le programme d'études.

Par ailleurs, il se base sur certains principes méthodologiques particulièrement importants selon la recherche en didactique des langues étrangères, comme par exemple la nécessité pour l'apprenant d'être placé dans une situation de communication authentique.

Dans le cadre de cette enquête, l'acronyme EMILE est utilisé comme un terme générique pour désigner tous les types d'enseignement où une deuxième langue (langue étrangère, régionale ou minoritaire et/ou autre langue officielle d'État) est utilisée pour enseigner certaines matières du programme d'études en dehors des cours de langues eux-mêmes. Il est toutefois important de garder à l'esprit que l'enseignement de type EMILE s'insère lui-même dans une histoire, brossée à gros traits dans cette introduction, et qu'à ce titre, il possède des spécificités méthodologiques et organisationnelles. Un tableau reprenant les termes et expressions utilisés dans les différents pays pour désigner l'enseignement de type EMILE, tel qu'il est examiné dans cette enquête, se trouve dans l'annexe 1.

Initiatives communautaires

L'enseignement des langues a, depuis de nombreuses années déjà, une place bien établie dans les recommandations communautaires en matière d'éducation ⁽¹⁾. La promotion de la diversité linguistique dans l'éducation et la formation a toujours été considérée comme un facteur important pour la réussite du projet européen. Néanmoins, il faut attendre les années 1990 pour que la réflexion des instances communautaires en matière d'apprentissage des langues aboutisse sur la nécessité d'explorer des méthodes pédagogiques innovantes, dont le programme Lingua ⁽²⁾ se fera écho en proclamant l'intérêt de «promouvoir l'innovation dans les méthodes de formation en langues étrangères».

Dans ce contexte, plusieurs initiatives ont été lancées par l'Union européenne dans le domaine de l'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère, avec son acronyme EMILE.

Un des premiers textes incontournables dans la coopération européenne en matière d'EMILE est la **Résolution du Conseil de 1995** ⁽³⁾. Elle fait allusion à la promotion de méthodes innovantes et, notamment, à «l'enseignement, dans une langue étrangère, de disciplines autres que les langues dans des classes assurant un enseignement bilingue». Elle propose également d'améliorer la qualité des formations dispensées aux enseignants de langues «en favorisant l'envoi dans les États membres et l'accueil dans les établissements scolaires d'étudiants de l'enseignement supérieur en qualité d'assistants de langues, en s'efforçant de privilégier les futurs enseignants de langues ou ceux appelés à enseigner leur discipline dans une langue autre que la leur».

Cette même année, dans son Livre blanc sur l'éducation et la formation (*Enseigner et apprendre – Vers la société cognitive*), la Commission européenne mettait l'accent sur les idées novatrices et sur les pratiques les plus efficaces pour aider tous les citoyens de l'Union européenne à maîtriser trois langues européennes. Parmi ces idées, la Commission manifeste qu'«il conviendrait même que, comme dans les Écoles européennes, la première langue étrangère apprise devienne la langue d'enseignement de certaines matières dans le secondaire» ⁽⁴⁾.

(1) Voir la résolution de la réunion du Conseil et des ministres de l'éducation lors du Conseil du 9 février 1976, les conclusions du Conseil européen de Stuttgart de 1983 ainsi que les conclusions du Conseil d'éducation du 4 juin 1984.

(2) Entré en vigueur le 1^{er} janvier 1990. Décision du Conseil 89/489/CEE, 16.08.1989.

(3) Résolution du Conseil du 31 mars 1995 concernant l'amélioration et la diversification de l'apprentissage et de l'enseignement des langues au sein des systèmes éducatifs de l'Union européenne, Journal officiel C 207 du 12.8.1995.

(4) Deuxième partie, IV- Quatrième objectif général: maîtriser trois langues communautaires.

Les programmes européens dans le domaine de l'éducation et la formation ont eu également un rôle catalyseur dans le développement des approches différentes dans l'enseignement des langues. Ainsi, des actions encadrées dans la deuxième phase du Programme Socrates (2000-2006) ⁽⁵⁾ ont été établies en faveur de l'enseignement de type EMILE. Dans le programme Comenius, des aides financières sont prévues pour des actions de mobilité ciblant des «enseignants d'autres disciplines devant ou souhaitant enseigner dans une langue étrangère». Dans le cadre du programme Erasmus, également, des financements peuvent être accordés pour «l'élaboration et la mise en œuvre conjointes de programmes d'études, de modules, de cours intensifs ou d'autres activités dans le domaine de l'enseignement, notamment des activités pluridisciplinaires et l'enseignement de certaines disciplines dans d'autres langues».

En 2001, l'Année européenne des langues a certainement servi à mettre en évidence que la promotion de l'apprentissage des langues et de la diversité linguistique peut être réalisée par une multiplicité d'approches, dont l'enseignement de type EMILE. En mars 2002, le Conseil européen de Barcelone a voulu donner une forte impulsion à l'apprentissage des langues en demandant aux États membres et à la Commission européenne de faire en sorte qu'au moins deux langues étrangères soient enseignées dès le plus jeune âge. Suite à cette demande (ainsi qu'à celle du Conseil d'éducation de février), la Commission a lancé en 2003 son «Plan d'action 2004-2006» ⁽⁶⁾. Dans ce plan, l'enseignement EMILE est cité comme ayant «une contribution majeure à apporter à la réalisation des objectifs de l'Union européenne en termes d'apprentissage des langues». Une série d'actions a été prévue pour promouvoir l'apprentissage intégré d'un contenu et d'une langue, dont la présente enquête d'Eurydice.

Lors du Conseil d'éducation de mai 2005, la présidence luxembourgeoise a informé des résultats du symposium qui, sous le titre «L'évolution de l'enseignement en Europe – Le plurilinguisme ouvre de nouvelles perspectives», s'est tenu au Luxembourg en mars de cette même année. Parmi les principales conclusions, la nécessité de faire participer les apprenants à l'enseignement EMILE aux différents niveaux de leur parcours scolaire a été soulignée ainsi que celle d'encourager les enseignants à suivre une formation spécifique à EMILE.

Enfin, d'autres initiatives soutenant des approches de type EMILE peuvent être mentionnées: le Label européen pour des initiatives innovantes en matière d'enseignement et d'apprentissage des langues (attribué pour la première fois en 1998) ainsi que le réseau européen EuroCLIC (Classes Intégrant Langue et Contenu), composé d'enseignants, de chercheurs, de formateurs ainsi que d'autres acteurs intéressés par la mise en pratique de l'enseignement EMILE et cofinancé par la Commission européenne depuis 1996.

Le débat communautaire sur l'enseignement EMILE est loin d'être clos. De nouvelles actions de promotion de cette approche méthodologique, encore novatrice, seront entamées dans les années à venir, probablement dans le cadre de la prochaine génération de programmes en matière d'éducation et de formation (2007-2013). Les réflexions des experts nationaux au sein du Groupe sur les langues (constitué dans le contexte du programme de travail «Éducation et Formation 2010») ainsi que la diffusion des bonnes pratiques sur l'EMILE dans les États membres contribueront certainement à son développement.

⁽⁵⁾ Décision n° 253/2000/CE du Parlement européen et du Conseil du 24 janvier 2000 établissant la deuxième phase du programme d'action communautaire en matière d'éducation «Socrates», Journal Officiel L 28 du 3.2.2000.

⁽⁶⁾ «Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique: un plan d'action 2004-2006». Communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social et au Comité des régions du 24.07.2003, COM (2003) 449 final.

Contenu et méthodes

Inscrite dans le plan d'action 2004-2006 de la Commission européenne pour promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique, cette enquête constitue une première collecte approfondie et comparative du réseau Eurydice sur le thème de l'enseignement EMILE. Celui-ci se caractérise par le fait que les élèves reçoivent un enseignement des différentes matières du programme d'études (autres que les cours de langues) dans deux langues au moins. Généralement, ces deux langues sont la langue officielle d'État combinée à une langue dite cible qui, selon le pays, est une langue étrangère (toute langue non autochtone, sans racine dans le territoire de l'État concerné), une autre langue officielle d'État et/ou une langue régionale et/ou minoritaire (langue parlée par les populations qui ont leurs racines dans les territoires concernés ou qui y sont installées depuis des générations).

L'enseignement stricto sensu des langues étrangères inscrit dans le programme d'études comme une matière séparée est par conséquent exclu de cette étude. Il en va de même pour l'immersion totale qui repose sur l'enseignement de toutes les matières du programme d'études dans une seule langue ainsi que pour les dispositifs de soutien linguistique aux élèves immigrants et/ou allophones⁽⁷⁾ qui visent l'intégration progressive de ces élèves à l'enseignement ordinaire dans la langue d'instruction du pays.

Compte tenu de la diversité des situations nationales mais aussi du caractère généralement marginal de ce type d'enseignement, cette étude se limite à mettre l'accent sur les grandes tendances qui se dégagent des descriptions nationales. Dans la même démarche et en raison de la nature de cette première investigation, les aspects spécifiques de la didactique et de la méthodologie de l'enseignement EMILE ne sont par ailleurs pas couverts.

Basée sur les informations contenues dans les descriptions nationales de trente pays membres du réseau (disponibles sur <http://www.eurydice.org>), élaborées sur la base d'un guide de contenu développé par l'unité européenne d'Eurydice, cette étude porte sur l'année de référence 2004/2005. Elle couvre les niveaux préprimaire, primaire et secondaire (CITE 0, 1, 2 et 3⁽⁸⁾). Seul l'enseignement EMILE dans l'offre scolaire ordinaire publique et privée subventionnée est pris en compte. Les établissements privés non subventionnés, les écoles/académies qui n'enseignent que les langues, les établissements/centres de diffusion d'une langue et d'une culture nationale à l'étranger, les écoles internationales et le réseau des Écoles européennes sont exclus.

L'attention du lecteur doit être également attirée sur la manière dont certaines problématiques ont été traitées. Le statut des langues choisies pour enseigner les matières du programme d'études est particulièrement concerné dans la mesure où l'enquête inclut les différents types de langues cibles (langue étrangère, autre langue officielle d'État et/ou une langue régionale et/ou minoritaire) de l'enseignement EMILE.

Un examen préalable de l'influence du statut des langues sur chacun des thèmes développés a été effectué. Une distinction systématique entre les langues cibles n'a pas été jugée pertinente. Celle-ci est proposée uniquement lorsque l'influence de leur statut a été jugée utile en termes de compréhension et de valeur ajoutée au thème développé. Dans le cas contraire, lorsque l'information contenue à ce sujet dans les descriptions nationales s'est avérée peu ou pas substantielle, une approche globale des langues a été adoptée pour les figures et/ou l'analyse.

Les résultats de l'enquête s'articulent autour de cinq chapitres. Les deux premiers se focalisent sur le cadre général de ce type d'enseignement (sa place dans le système éducatif, son organisation et son

(7) Pour des informations plus détaillées à ce sujet, voir *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*, Bruxelles: Eurydice, 2004.

(8) Voir définition disponible dans la partie «Glossaire».

évaluation). Ils mettent en évidence que le statut des langues cibles de même que les matières du programme d'études et le temps qui lui est officiellement consacré sont très variés. Les formes les plus courantes de projets pilotes sont abordées dans le troisième chapitre. Les problématiques relatives aux enseignants sont développées dans le quatrième chapitre. L'accent est mis principalement sur les modalités de recrutement, les formations initiale et continue spécifiques et les avantages financiers ou autres. Les obstacles et débats relatifs au développement de ce type d'enseignement font l'objet du dernier chapitre. La pénurie d'enseignants, la difficulté de trouver le matériel didactique adapté, les entraves juridiques ou encore le coût élevé de la mise en place de cet enseignement y sont indiqués comme obstacles principaux à sa généralisation.

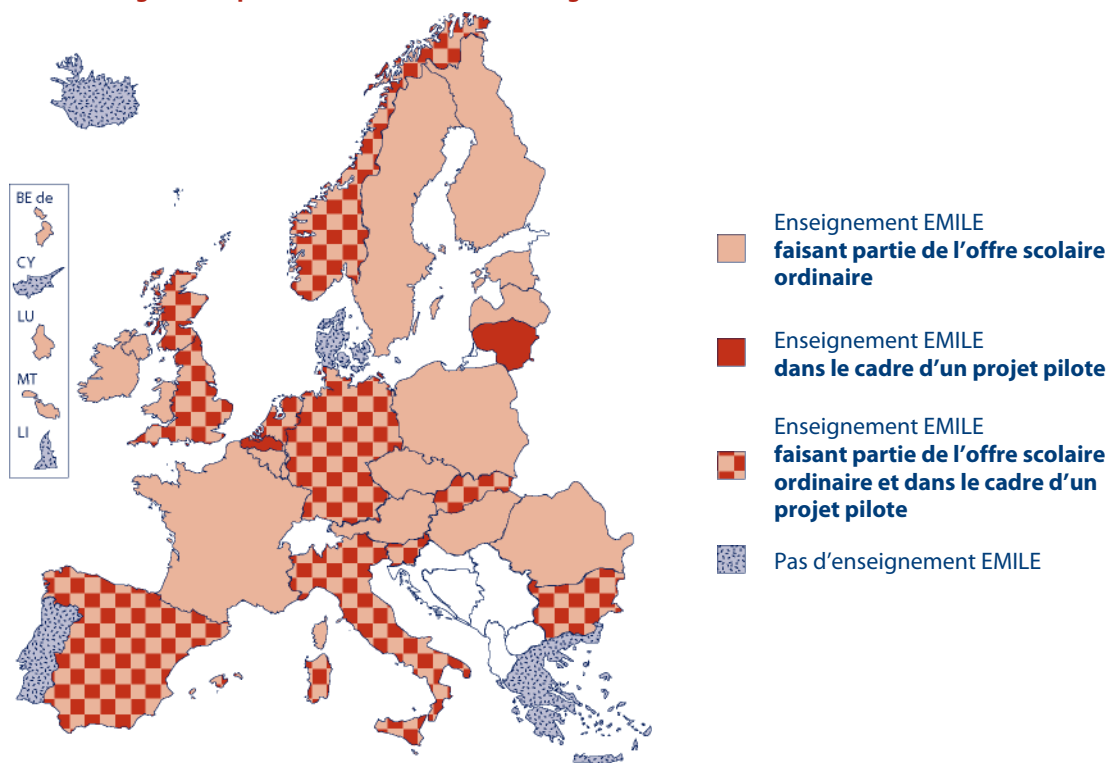
CHAPITRE 1

PLACE DE L'ENSEIGNEMENT EMILE DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF

1.1. Statut de l'enseignement

L'enseignement de type EMILE fait partie de l'offre scolaire ordinaire aux niveaux primaire et secondaire dans la grande majorité des pays. Dans un tiers d'entre eux environ, cet enseignement existe également sous la forme de projets pilotes (chapitre 3). L'existence de ce type d'enseignement dans le seul cadre de projets pilotes est observé en Communauté flamande de Belgique et en Lituanie.

**Figure 1.1. Statut de l'enseignement EMILE.
Enseignement primaire (CITE 1) et secondaire général (CITE 2 et 3). Année scolaire 2004/2005.**



Source: Eurydice.

Note complémentaire

Liechtenstein: une offre d'enseignement EMILE existe au cours de la troisième année du primaire, mais elle est très marginale.

Note explicative

Tout programme de soutien aux enfants allophones, offrant un enseignement dans deux langues différentes et dont l'objectif est essentiellement de mieux intégrer à terme ces enfants dans le système d'enseignement ordinaire est exclu. Les écoles internationales sont également exclues. Cette figure est limitée aux établissements financés et gérés par les pouvoirs publics. En Belgique, en Irlande et aux Pays-Bas, les établissements privés subventionnés sont toutefois pris en considération.

Enseignement EMILE faisant partie de l'offre scolaire ordinaire: enseignement pleinement intégré à un ou plusieurs niveau(x) du système éducatif et dont l'organisation n'est pas limitée dans le temps.

Dans six pays, l'enseignement EMILE est inexistant; cette situation peut s'expliquer, en partie, par des raisons historiques et/ou d'isolement géographique.

Le fait que cet enseignement fasse partie de l'offre scolaire ordinaire ne signifie pas qu'il soit répandu. La situation du Luxembourg et de Malte est très particulière dans la mesure où il s'agit des seuls pays où l'enseignement de type EMILE est généralisé à l'ensemble des établissements scolaires. Ailleurs, et ce principalement lorsqu'il s'agit d'une offre organisée dans une langue cible étrangère (voir figure 1.3), il semble concerner une minorité d'élèves et être organisé dans quelques écoles seulement. La situation relative à l'offre d'enseignement EMILE en langues régionales et/ou minoritaires est plus diversifiée dans la mesure où celle-ci est relativement répandue dans certains pays, en particulier en Espagne, en Italie, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni (pays de Galles et Écosse). Les données statistiques nationales disponibles pour quelques pays (voir descriptions nationales sur <http://www.eurydice.org>) indiquent globalement que ce type d'enseignement concerne entre 3 % et moins de 30 % des élèves aux niveaux primaire et/ou secondaire.

Les premières expériences en matière d'enseignement EMILE ont été liées aux composantes politico-administratives (existence de plusieurs langues officielles d'État, accords de coopération avec des pays voisins notamment), géographiques (exiguïté territoriale, situation frontalière, langues et/ou spécificités régionales) et démographiques (existence de minorités) de chaque pays.

Chronologiquement, ce sont généralement les pays qui ont plusieurs langues officielles (Belgique (Communauté germanophone), Luxembourg et Malte) ou une ou plusieurs langue(s) régionale(s) et/ou minoritaire(s) (voir figure 1.4) qui ont été les premiers à mettre en place un enseignement de type EMILE dans ces langues cibles. Le Luxembourg et Malte, où l'EMILE est généralisé, l'ont introduit dès le 19^e siècle. Parmi les pays qui offrent un enseignement EMILE en langues régionales et/ou minoritaires, plusieurs l'ont introduit dès la fin des années 1940 ou 1950 (Allemagne, Hongrie, Pays-Bas, Pologne, Slovénie, Slovaquie et Royaume-Uni (pays de Galles)).

L'introduction d'un enseignement de type EMILE en langues étrangères apparaît à des périodes postérieures et à des dates variables. Quelques expériences ont débuté dans les années 1950 ou 1960 (Estonie, Pologne et Bulgarie), mais généralement ce type d'enseignement n'a été offert qu'à partir des années 1980 ou 1990 (et ce indépendamment de l'existence ou non d'une offre d'enseignement EMILE déjà bien établie dans une ou plusieurs langue(s) régionale(s) et/ou minoritaire(s)).

Au-delà des disparités soulignées, la plupart des pays ont légiféré l'existence de l'enseignement EMILE et/ou élargi son offre depuis le début des années 1990.

Figure 1.2. Dates/périodes d’introduction de l’offre d’enseignement EMILE.

	Enseignement en langue(s) étrangère(s) ou autre(s) langue(s) officielle(s) d’État	Enseignement en langue(s) régionale(s) et /ou minoritaire(s)
BE fr	Expérience entamée à la fin des années 1980. Légiféré par décret en 1998.	⊗
BE de	Depuis les années 1930 dans certains établissements secondaires. Légiféré par décret en 2004.	⊗
BE nl	⊗	⊗
CZ	Début des années 1990. Reconnaissance officielle dans la législation depuis 1995.	⊗
DK	⊗	⊗
DE	Premières filières franco-allemandes en 1969. Extension de l’offre dans ces filières et ouverture de filières (allemand/anglais) dans les années 1970 et 1980. Extension à d’autres langues ou autres types d’établissements dans les années 1990. Légiféré depuis 1987.	Légiféré en 1950 (danois) et 1992 (sorabe)
EE	Début des années 1960	Longue tradition
EL	⊗	⊗
ES	Accords entre l’Espagne et le Royaume-Uni pour créer des structures bilingues (1996)	Légiféré en 1978 (Catalogne) et 1979 (autres Communautés autonomes), mais réellement mis en œuvre au début des années 1980
FR	Depuis 1981 pour les sections internationales (écoles, collèges et lycées); depuis 1992 pour les sections européennes (collèges et lycées)	Légiféré depuis 1982
IE	Longue tradition (depuis les années 1920)	⊗
IT	Depuis les années 1990 (pour l’enseignement véhiculaire des langues)	Longue tradition mais approches différenciées selon les régions
CY	⊗	⊗
LV	Longue tradition. Reconnaissance officielle dans la législation de 1991. Extension aux établissements offrant un enseignement EMILE en langues d’instruction autres que le letton légiférée en 1995.	Introduction progressive d’un enseignement bilingue incluant les langues minoritaires en 1999 pour le niveau CITE 1 et en 2004 pour les niveaux CITE 2-3
LT	⊗	⊗
LU	Depuis 1844	⊗
HU	Depuis 1987 (en évolution constante depuis)	Depuis 1949
MT	Depuis le 19 ^e siècle	⊗
NL	Depuis 1989	Depuis 1955
AT	Depuis le début des années 1990 (les premières recommandations officielles datent de 1993)	Selon la langue concernée, légiféré à la fin des années 1980
PL	Enseignement bilingue depuis le début des années 1960, mais organisation concrète de classes appropriées dans les années 1990 (en particulier depuis la réforme du système éducatif en 1991)	Premières écoles primaires dans la période entre les deux guerres mondiales. Premières écoles secondaires entre 1939 et 1949. Extension de l’offre dans les années 1950.

⊗ Pas d’enseignement EMILE dans la/les type(s) de langue(s) considérée(s)

	Enseignement en langue(s) étrangère(s) ou autre(s) langue(s) officielle(s) d'État	Enseignement en langue(s) régionale(s) et/ou minoritaires
PT	⊗	⊗
SI	⊗	Existence d'un enseignement EMILE incluant les langues minoritaires depuis 1959
SK	Début des années 1990	Depuis le début des années 1950
FI	Légiféré par décret en 1991 pour les niveaux CITE 1, 2 et 3	Légiféré en 1991
SE	Début des années 1980 pour les premières écoles concernées de niveau CITE 3. Accroissement de l'offre entre 1992-1994 au niveau CITE 3 et entre 1995-1997 aux niveaux CITE 1-2.	Dans les années 1980 pour les premières écoles concernées des niveaux primaire et secondaire. Extension de l'offre dans les années 1990.
UK-ENG/WLS/NIR	Les écoles peuvent offrir un enseignement EMILE de ce type si elles bénéficient d'un accès à une expertise d'enseignement appropriée. Bien que non légiféré, ce type d'enseignement est offert dans un très petit nombre d'établissements en Angleterre.	UK-WLS: législation de 1944 autorisant l'ouverture de <i>Welsh-medium schools</i> . 1947: ouverture des premières <i>Welsh-medium schools</i> publiques. UK-NIR: ouverture des premières <i>Irish-medium schools/units</i> depuis les années 1980. La législation de 1998 a chargé le <i>Department of Education</i> d'encourager et de faciliter l'enseignement par l'intermédiaire de l'irlandais.
UK-SCT	⊗	Légiféré en 1980. Premières écoles primaires concernées en 1985.
IS	⊗	⊗
LI	⊗	⊗
NO	Offre depuis 1978 (CITE 2 et 3)	Offre depuis la fin des années 1980. Légiféré en 1985.
BG	1 ^{er} lycée bilingue en 1950; accroissement de l'offre au sein des écoles secondaire bilingues dans les années 1960. Depuis 2002: important effort de modernisation pédagogique.	⊗
RO	Développement constant depuis le début des années 1990	Extension de l'offre depuis les années 1990

⊗ Pas d'enseignement EMILE dans la/les type(s) de langue(s) considérée(s)

Source: Eurydice.

[Note complémentaire](#)

Liechtenstein: une offre d'enseignement EMILE existe au cours de la troisième année du primaire, mais elle est très marginale.

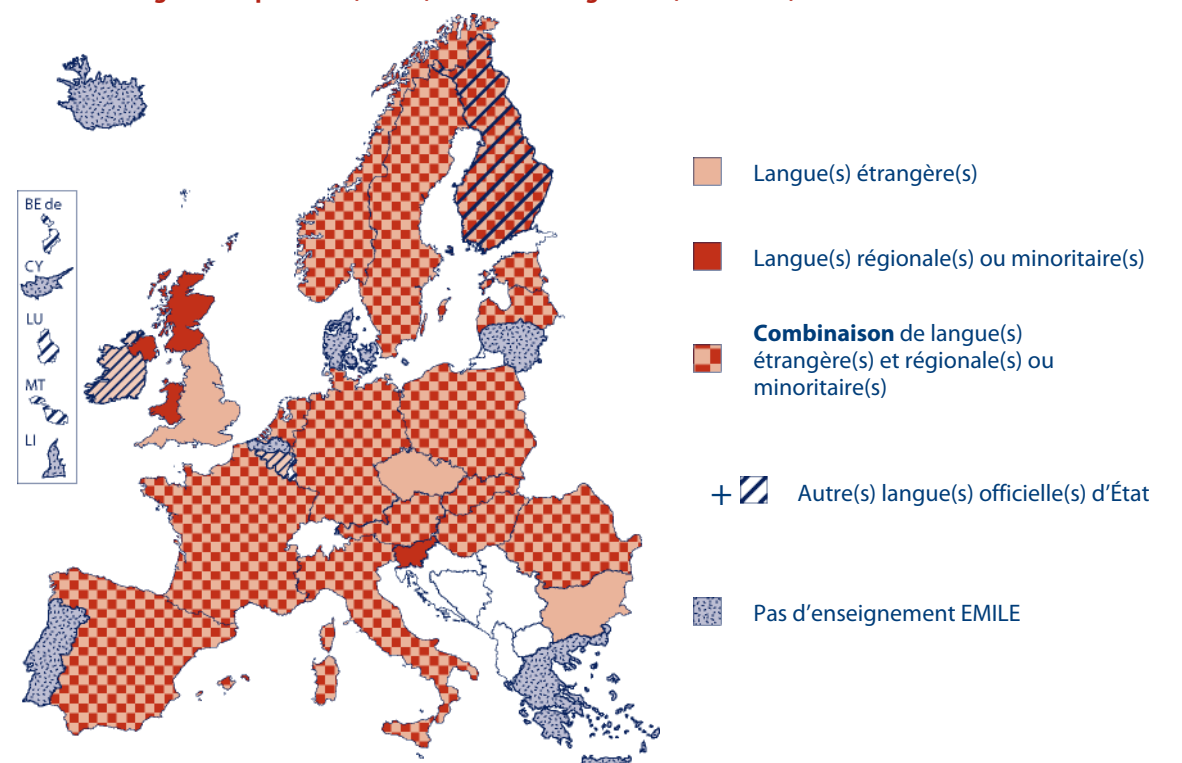
1.2. Statut des langues

Le profil linguistique de l'enseignement de type EMILE en Europe est varié dans la mesure où plusieurs combinaisons, impliquant les langues étrangères, régionales et/ou minoritaires et autre(s) langue(s) officielle(s) d'État, sont possibles. Néanmoins, dans la très grande majorité des pays, les langues cibles utilisées sont les langues étrangères et les langues régionales et/ou minoritaires.

En République tchèque, au Royaume-Uni (Angleterre) et en Bulgarie, cet enseignement se concentre exclusivement sur les langues étrangères. En Slovénie et au Royaume-Uni (pays de Galles, Irlande du Nord et Écosse), il concerne uniquement la ou les langue(s) régionale(s) ou minoritaire(s).

La Belgique (Communautés française et germanophone), l'Irlande, le Luxembourg, Malte et la Finlande présentent la particularité d'offrir un enseignement de ce type combinant la pratique de deux langues officielles d'État.

Figure 1.3. Statut des langues cibles utilisées dans le cadre de l'enseignement EMILE. Enseignement primaire (CITE 1) et secondaire général (CITE 2 et 3). Année scolaire 2004/2005.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique: il existe trois langues nationales (le néerlandais, le français et l'allemand). La Belgique comprend quatre régions linguistiques: la région de langue française, la région de langue néerlandaise, la région bilingue (français/néerlandais) de Bruxelles-Capitale et la région de langue allemande. En vertu de lois linguistiques adoptées en 1963 et en vertu d'un décret voté en Communauté germanophone en 2004, la langue de l'enseignement doit être le néerlandais en Communauté flamande, le français en Communauté française et l'allemand en Communauté germanophone. Cependant, dans quelques communes à statut spécial des Communautés française et flamande ainsi que dans la Communauté germanophone, l'enseignement primaire peut être dispensé dans une autre langue nationale sous certaines conditions.

Espagne: sur base de la Constitution de 1978, l'espagnol est la langue officielle d'État. Tous les citoyens espagnols ont par conséquent l'obligation de la connaître et le droit de l'utiliser. Certaines Communautés autonomes ont une seconde langue officielle. Plus spécifiquement, le catalan, le galicien, le valencien et le basque ont un statut co-officiel.

Autriche: une alternative combinant un enseignement dans deux langues d'instruction (considérées à niveau égal) et dans une langue étrangère est offerte, à Vienne en particulier, au sein de 20 établissements primaires et secondaires.

Royaume-Uni (WLS): la législation adoptée en 1993 a chargé le secteur public de traiter l'anglais et le gallois sur une base égale dans la vie civile.

Liechtenstein: une offre d'enseignement EMILE existe au cours de la troisième année du primaire, mais elle est très marginale.

L'analyse détaillée des langues cibles de l'enseignement EMILE (figure 1.4) met en évidence que l'anglais, le français et l'allemand sont les langues étrangères cibles les plus répandues dans les pays qui offrent un enseignement dans une ou plusieurs langue(s) étrangère(s).

Sept pays (Estonie, Espagne, Lettonie, Luxembourg, Pays-Bas, Autriche et Suède) offrent la possibilité d'un enseignement trilingue combinant la langue nationale et deux langues étrangères (Espagne et Lettonie) ou la langue nationale, une langue étrangère et une langue minoritaire (Estonie, Lettonie, Pays-Bas, Autriche et Suède).

Figure 1.4. Langues cibles utilisées dans le cadre de l'enseignement EMILE. Enseignement primaire (CITE 1) et secondaire général (CITE 2 et 3). Année scolaire 2004/2005.

	Langue(s) étrangère(s) ou autre(s) langue(s) officielle(s) d'État	Langue(s) régionale(s) et/ou minoritaire(s)
BE fr	Néerlandais, allemand, anglais	⊗
BE de	Français	⊗
BE nl	⊗	⊗
CZ	Anglais, français, allemand, italien, espagnol	⊗
DK	⊗	⊗
DE	Anglais et français principalement	Sorabe* et danois*
EE	Anglais, allemand et français principalement	Russe
EL	⊗	⊗
ES	Anglais et français	Basque*, catalan*, galicien* et valencien*
FR	Anglais, allemand, espagnol, italien	Basque, breton, catalan, corse, créole, occitan-langue d'oc, langues régionales d'Alsace, tahitien
IE	Anglais, irlandais	⊗
IT	Anglais, allemand, français	Slovène et autres langues régionales
CY	⊗	⊗
LV	Anglais, allemand, français	Polonais, estonien, lituanien, russe, biélorusse et ukrainien, hébreu et romani
LT	⊗	⊗
LU	Allemand, français, anglais	⊗
HU	Allemand, anglais, espagnol, français, italien, russe et chinois	Allemand, croate, roumain, serbe, slovène, slovaque
MT	Anglais	⊗
NL	Anglais, allemand	Frison*
AT	Anglais, français, italien	Slovène*, croate*, hongrois*, tchèque*, slovaque* et romani
PL	Français, espagnol, allemand, anglais (secondaire inférieur et supérieur) et italien (secondaire supérieur)	Biélorusse, lituanien, allemand, slovaque, ukrainien, kachoube, lemkozien (ruthène) et romani
PT	⊗	⊗

⊗ Pas d'enseignement EMILE dans la/les type(s) de langue(s) considérée(s)

* Langues régionales et/ou minoritaires avec un statut officiel

	Langue(s) étrangère(s) ou autre(s) langue(s) officielle(s) d’État	Langue(s) régionale(s) et/ou minoritaire(s)
SI	⊗	Hongrois*, Italien*
SK	Anglais, français, allemand, espagnol et russe (depuis 2005)	Hongrois, ukrainien, ruthène
FI	Suédois, français, anglais, allemand, russe	Sami (lapon)*
SE	Anglais, allemand, français, espagnol	Yiddish, sami (lapon), meänkieli, finnois et romani
UK-ENG	Français, allemand, espagnol	⊗
UK-WLS	⊗	Gallois*
UK-NIR	⊗	Irlandais
UK-SCT	⊗	Gaélique écossais*
IS	⊗	⊗
LI	⊗	⊗
NO	Anglais	Sami (lapon)* et finnois
BG	Français, allemand, espagnol, anglais	⊗
RO	Anglais, français, allemand, italien	Allemand, romani, tchèque, croate, hongrois, slovaque, serbe, ukrainien, turc, grec

⊗ Pas d’enseignement EMILE dans la/les type(s) de langue(s) considérée(s)

* Langues régionales et/ou minoritaires avec un statut officiel

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique (BE de): dans les six écoles ou sections primaires organisées pour la minorité francophone résidant dans la Communauté, l’allemand est la langue cible.

Allemagne: l’enseignement dans plusieurs langues cibles en fonction des matières n’est pas exclu, mais l’enseignement est formellement bilingue.

Estonie: l’estonien est utilisé en tant que langue cible dans les écoles qui s’adressent à la minorité russophone.

Lettonie: le letton est utilisé en tant que langue cible dans les écoles qui s’adressent aux minorités ethniques de langue russe, polonaise, ukrainienne, estonienne et lituanienne principalement. L’hébreu est une langue minoritaire dépourvue de territoire.

Lettonie, Autriche, Pologne, Suède: le romani est une langue minoritaire dépourvue de territoire.

Liechtenstein: une offre d’enseignement EMILE existe au cours de la troisième année du primaire, mais elle est très marginale.

Roumanie: l’allemand est considéré comme une langue cible étrangère dans les écoles bilingues et comme une langue cible minoritaire dans les écoles qui s’adressent à la minorité germanophone.

Note explicative

Les langues mentionnées sont celles qui sont les plus souvent utilisées. La figure ne peut toutefois être considérée comme un relevé parfaitement exhaustif de toutes les possibilités existantes.

Pour plus d’information sur les langues régionales et/ou minoritaires avec statut officiel, voir annexe 2.

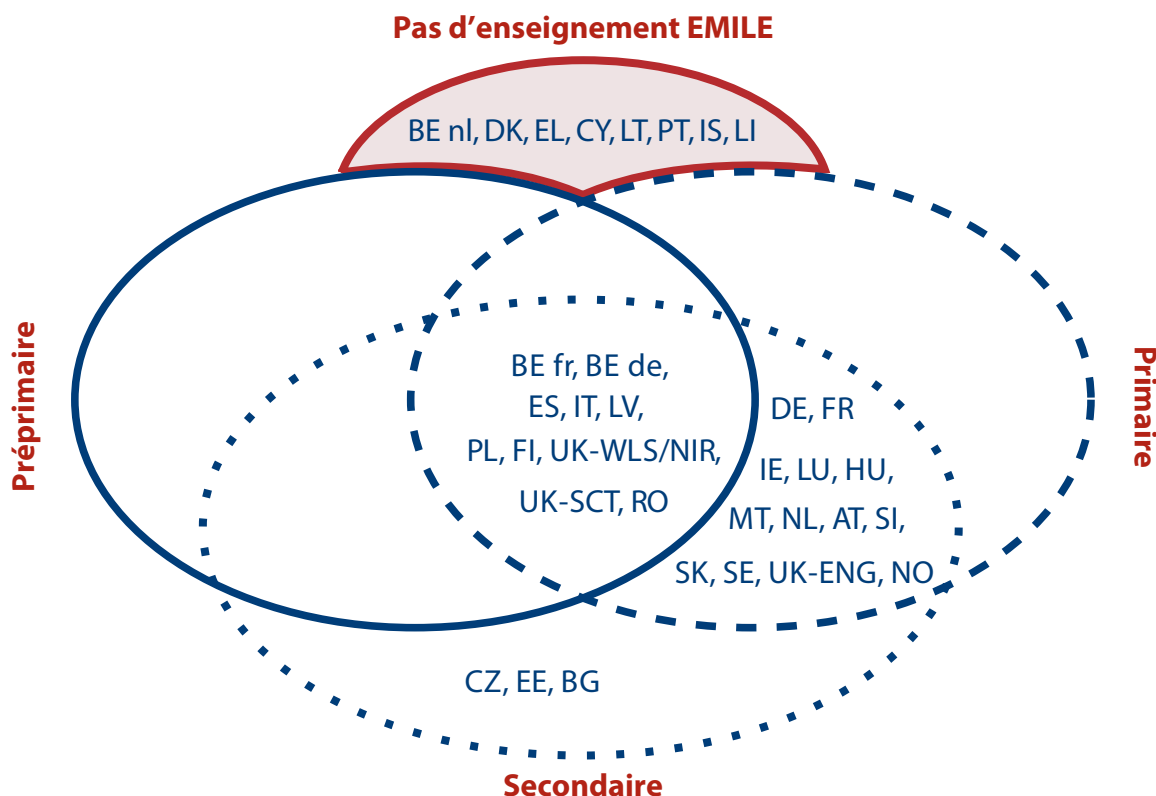
1.3. Niveaux d’enseignement concernés

Dans la majorité des pays, l’enseignement EMILE est offert simultanément aux niveaux primaire, secondaire inférieur et supérieur. Plusieurs pays (Belgique (Communautés française et germanophone), Espagne, Italie, Lettonie, Pologne (pour les langues minoritaires), Finlande, Royaume-Uni (pays de Galles, Irlande du Nord et Écosse) et Roumanie (pour les langues minoritaires)) organisent également des activités dans une autre langue dès le niveau préprimaire. Selon le pays, cette offre est toutefois très variable dans la mesure où elle porte sur toute la durée de l’offre préprimaire ou seulement sur une partie de celle-ci.

Parmi les autres pays qui offrent ce type d'enseignement, il est généralement offert au niveau secondaire comme en République tchèque, en Estonie et en Bulgarie. En Pologne et en Roumanie, l'offre d'enseignement EMILE dans une langue régionale et/ou minoritaire est proposée à plus de niveaux d'éducation que ne l'est celle dans une langue étrangère. Le premier type couvre au moins les niveaux primaire et secondaire; le second n'existe qu'au niveau secondaire.

Si la durée théorique de cet enseignement couvre au moins l'enseignement obligatoire (soit 9 ou 10 années), sa durée effective est, en raison d'une large autonomie des établissements, très variable dans la majorité des pays.

Figure 1.5. Niveaux d'enseignement concernés dans l'enseignement EMILE faisant partie de l'offre scolaire ordinaire. Année scolaire 2004/2005.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique (BE nl), Lituanie: existence d'un ou de plusieurs projet(s) pilote(s) uniquement.

Estonie: l'enseignement de type EMILE offert dans les écoles de la minorité russophone (ayant l'estonien comme langue cible) couvre les niveaux primaire et secondaire (CITE 1, 2 et 3).

Espagne: l'information présentée concerne uniquement les types d'enseignement EMILE existant dans les Communautés autonomes qui ont pu contribuer à la collecte d'information.

Italie: l'enseignement EMILE au niveau préprimaire est marginal.

Slovénie: l'enseignement EMILE n'existe que pour les langues minoritaires.

Note explicative

Des informations sur les années, classes et sections concernées par l'enseignement EMILE sont disponibles dans l'annexe 3.

En République tchèque, en Slovaquie et en Bulgarie, les élèves qui veulent s'inscrire dans les établissements scolaires proposant un enseignement de type EMILE doivent passer des examens destinés principalement à apprécier leur niveau de connaissances générales (notamment dans des matières de base, telles que la langue maternelle et les mathématiques). Dans ces deux derniers pays, les notes scolaires sont prises en compte et un examen d'entrée est organisé. Il porte sur les capacités intellectuelles des élèves (Slovaquie) ainsi que sur la langue maternelle et les mathématiques (Bulgarie). En France et en Roumanie, les épreuves proposées aux candidats donnent la priorité à la vérification de leurs connaissances linguistiques de la langue cible. En France, pour les sections internationales, en plus de la constitution d'un dossier permettant d'apprécier les aptitudes à suivre cet enseignement en langue cible (par exemple séjour à l'étranger, apprentissage précoce de la langue), le candidat doit passer des épreuves (orales au primaire, orales et écrites au secondaire) déterminant son niveau de connaissance de la langue étrangère. En Roumanie, également, l'admission des élèves dans les écoles bilingues est basée sur des tests dans la langue cible.

Enfin, en Hongrie, aux Pays-Bas ainsi qu'en Pologne, l'évaluation de l'élève porte sur son niveau de connaissances générales autant que linguistiques. Aux Pays-Bas, où l'enseignement EMILE est très demandé au niveau secondaire, presque tous les établissements mettent en place des procédures de sélection. En général, cette sélection est liée aux performances que les élèves ont déjà atteintes au niveau primaire, sanctionnées par un test final établi dans la majorité des écoles. Une importance majeure est aussi donnée à la motivation des élèves.

2.2. Objectifs

Compris comme une forme d'apprentissage combinant des aspects linguistiques et disciplinaires, l'enseignement EMILE poursuit un double objectif. Cette approche pédagogique doit permettre à l'élève, d'une part, d'acquérir des connaissances dans des contenus spécifiques du programme d'études et, d'autre part, de développer des compétences linguistiques dans une langue autre que celle utilisée habituellement comme langue d'instruction.

Mis à part ces objectifs généraux communs associés à la notion d'EMILE, les recommandations officielles (inscrites aux programmes d'études ou dans d'autres documents officiels) des différents pays européens sont variées. Ainsi, selon les pays, mention est faite de l'importance de:

- préparer les élèves à une société davantage internationalisée et leur offrir de meilleures perspectives sur le marché du travail (objectifs socio-économiques),
- transmettre aux élèves des valeurs de tolérance et de respect vis-à-vis d'autres cultures, véhiculées par la langue cible de l'enseignement EMILE (objectifs socioculturels),
- faciliter l'acquisition chez l'élève:
 - de compétences linguistiques mettant l'accent sur la communication: motiver les élèves à l'apprentissage des langues grâce à leur utilisation d'un point de vue pratique (objectifs linguistiques),
 - de contenus disciplinaires et de capacités d'apprentissage: stimuler l'apprentissage des contenus grâce à une approche innovante/différente (objectifs pédagogiques).

La figure 2.2 présente une vue d'ensemble des différents objectifs repris dans les recommandations officielles des pays européens proposant un enseignement de type EMILE en langues étrangères. Ils sont souvent présentés de façon complémentaire, se combinant au sein d'un même pays.

En général, les pays assignent à l'enseignement EMILE des objectifs d'ordre linguistique ciblant, notamment, le développement accru des compétences linguistiques chez les élèves. De la même façon, les aspects socioculturels et socio-économiques sont souvent mentionnés parmi les objectifs à atteindre dans ce type d'enseignement. La situation du Luxembourg et de Malte est très particulière dans la mesure où l'enseignement EMILE constitue la base même de leurs systèmes éducatifs. Dans ces deux pays, le but à atteindre est la maîtrise de deux ou trois langues, à savoir les deux ou trois langues officielles du pays, à la fin de la scolarité.

On observe également que l'enseignement EMILE propose rarement des objectifs différents selon qu'il s'adresse aux élèves du niveau primaire ou secondaire. Néanmoins, dans deux pays (Communauté germanophone de Belgique et Suède), les programmes du niveau secondaire offrant ce type d'enseignement se concentrent davantage sur des finalités d'ordre socio-économique.

Figure 2.2. Objectifs de l'enseignement EMILE en langue cible étrangère. Enseignement primaire (CITE 1) et secondaire général (CITE 2 et 3). Année scolaire 2004/2005.

	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU
Socio-économiques		●		●		●			●								●
Socioculturels	●			●		●				●							●
Linguistiques	●	●		●		●	●		●	●		●		●	●		
Pédagogiques (capacités d'apprentissage)	●			●													

	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-SCT	IS	LI	NO	BG	RO
Socio-économiques		●						●	●						●	●
Socioculturels		●	●	●		●	●			●	●					●
Linguistiques		●	●	●		●	●	●	●	●	●			●	●	●
Pédagogiques (capacités d'apprentissage)		●	●	●		●		●		●					●	

 Pas d'enseignement EMILE	 Enseignement EMILE complètement généralisé	 Projet(s) pilote(s) uniquement
--	--	--

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Espagne: l'information présentée concerne uniquement les types d'enseignement EMILE existant dans les Communautés autonomes qui ont pu contribuer à la collecte d'information.

Lituanie, Royaume-Uni (SCT): la figure se réfère uniquement aux objectifs assignés aux projets pilotes.

Liechtenstein: une offre d'enseignement EMILE existe au cours de la troisième année du primaire, mais elle est très marginale.

Par ailleurs, le statut des langues cibles conditionne les objectifs à atteindre dans l'enseignement EMILE. Les objectifs mentionnés dans les recommandations officielles visant à développer l'enseignement d'une ou plusieurs disciplines en langues régionales et/ou minoritaires ont une visée d'ordre politique inscrite dans la sphère nationale. Souvent, il s'agit de l'exercice du droit à l'éducation dans la langue de la communauté à laquelle l'élève appartient et/ou d'une politique en faveur de la sauvegarde et du maintien de langues régionales.

2.3. Matières concernées

Les niveaux primaire et secondaire se distinguent peu en termes d'offre de matières enseignées dans la langue cible. En effet, la situation la plus courante dans ces niveaux d'enseignement, observée sur la base des recommandations nationales, s'illustre par la possibilité de choisir parmi toutes les matières du programme celle(s) qui fait/ont partie de l'enseignement EMILE. Le choix des matières est également variable selon les établissements et/ou les régions dans la majorité des pays.

En dehors de cette observation, l'enseignement EMILE se focalise également sur des matières ou activités spécifiques. Ce constat s'applique surtout pour le niveau secondaire où l'enseignement dans la langue cible se concentre sur les matières scientifiques et/ou sur celles du domaine des sciences sociales dans douze pays. Dans la moitié de ces pays (Lettonie, Malte, Pays-Bas, Finlande, Suède et Bulgarie), ce type d'enseignement inclut également les matières artistiques et/ou l'éducation physique.

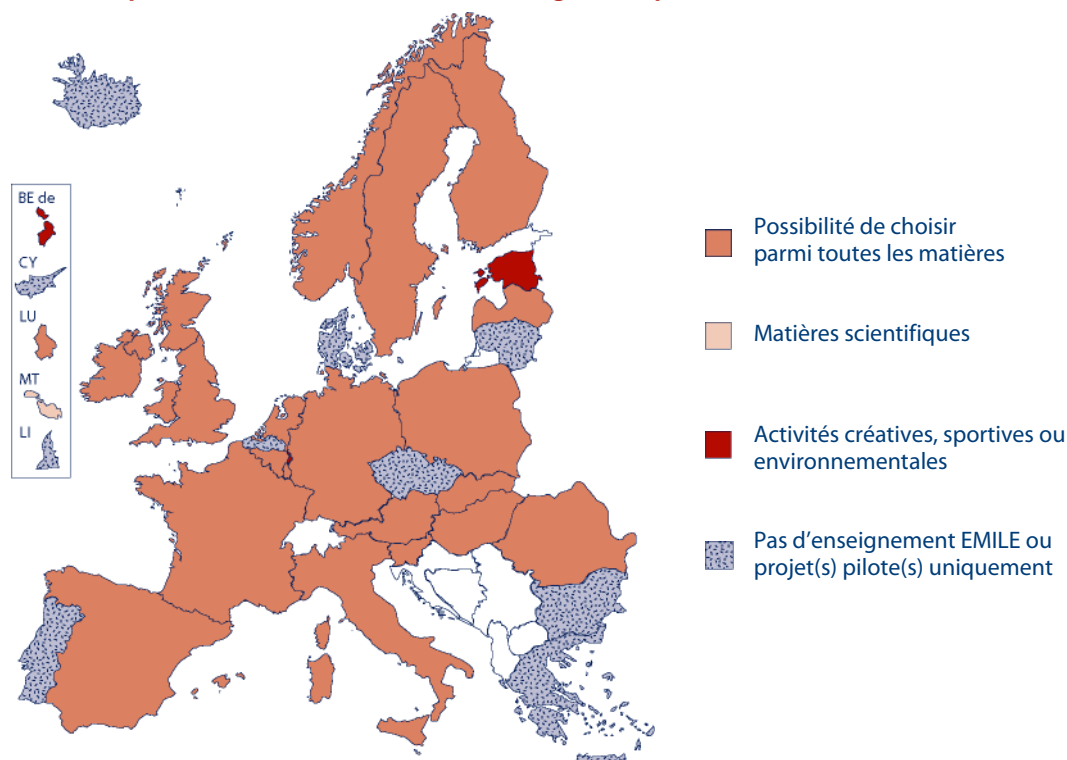
Au niveau primaire, les activités créatives, sportives ou environnementales sont citées comme les plus fréquemment enseignées dans la langue cible dans deux pays seulement (Belgique (Communauté germanophone) et Estonie). En Belgique (Communauté germanophone), la décision d'enseigner une ou plusieurs de ces matières incombe au pouvoir organisateur de l'école. En Estonie, la situation est particulière dans la mesure où elle concerne les écoles s'adressant à la minorité russophone qui utilisent l'estonien comme langue cible; elle est également temporaire étant donné que l'estonien deviendra la langue principale d'enseignement (au moins 60 % du programme dès la première année de l'enseignement secondaire supérieur) dès 2007/2008.

Au Royaume-Uni (Angleterre), dans le très petit nombre d'écoles où il est offert, l'enseignement primaire de type EMILE se concentre généralement sur une seule matière sélectionnée par l'établissement.

À Malte, où tous les établissements offrent un enseignement bilingue (anglais et maltais) dès le niveau primaire, l'enseignement dans la langue cible (anglais) se focalise principalement sur les matières scientifiques.

Quel que soit le niveau d'enseignement concerné, le statut de la langue cible (sauf en Estonie, en Pologne, en Slovaquie et en Roumanie) semble rarement avoir de l'influence sur le choix et la répartition des matières.

Figure 2.3. Matière(s) du programme d'études de l'enseignement EMILE faisant partie de l'offre scolaire ordinaire. Enseignement primaire (CITE 1). Année scolaire 2004/2005.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique (BE fr): toutes les matières sont légalement possibles à l'exception de la religion et de la morale.

Belgique (BE de): la situation varie selon les établissements. Les activités psychomotrices et sportives, artistiques et manuelles peuvent légalement être enseignées en français ou en allemand (écoles ou sections françaises organisées pour la minorité francophone).

Belgique (BE nl), Lituanie: l'offre d'enseignement EMILE n'existe que sous la forme de projets pilotes.

Allemagne, Espagne, Pays-Bas: le choix des matières varie selon les établissements et/ou régions.

Estonie: la situation présentée concerne l'enseignement dans les écoles de la minorité russophone. L'estonien est introduit progressivement à partir de la première année d'études. Les matières littéraires et du domaine des sciences sociales sont aussi concernées.

Espagne: l'information présentée concerne uniquement les types d'enseignement EMILE existant dans les Communautés autonomes qui ont pu contribuer à la collecte d'information.

Hongrie: toutes les matières sont possibles à l'exception de la littérature et de la langue hongroises.

Autriche: toutes les matières sont possibles à l'exception de langue allemande.

Pologne: la situation présentée concerne l'enseignement en langue(s) minoritaire(s). Toutes les matières sont possibles à l'exception de langue, de l'histoire et de la géographie polonaises.

Slovaquie: la situation présentée concerne l'enseignement en langue(s) minoritaire(s). Toutes les matières sont possibles à l'exception de la langue slovaque.

Royaume-Uni (SCT): à la discrétion du chef d'établissement.

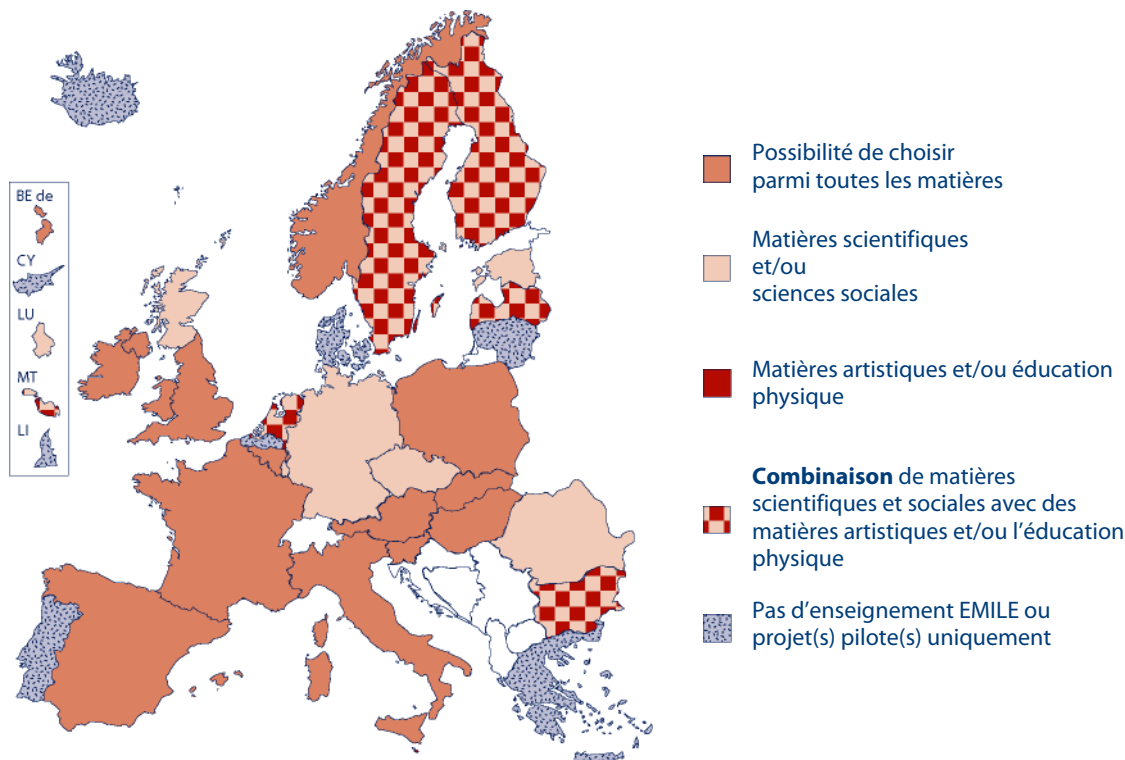
Liechtenstein: une offre d'enseignement EMILE existe au cours de la troisième année du primaire, mais elle est très marginale.

Roumanie: la situation présentée concerne l'enseignement en langue(s) minoritaire(s). Toutes les matières sont possibles à l'exception de la langue, de l'histoire et de la géographie roumaines.

Note explicative

Les matières offertes dans le cadre des projets pilotes n'ont pas été prises en compte dans cette analyse.

Figure 2.4. Matière(s) du programme d'études de l'enseignement EMILE faisant partie de l'offre scolaire ordinaire. Enseignement secondaire général (CITE 2 et 3). Année scolaire 2004/2005.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique (BE fr): toutes les matières sont légalement possibles à l'exception de la religion et de la morale. En fonction des compétences du personnel enseignant disponible, l'établissement limitera ou non le choix des matières.

Belgique (BE nl), Lituanie: l'offre d'enseignement EMILE n'existe que sous la forme de projets pilotes.

République tchèque: dans la majorité des écoles, en sus des matières scientifiques ou sociales, les élèves peuvent choisir jusqu'à 3 matières optionnelles dans la langue cible.

Allemagne, Roumanie: la situation présentée concerne uniquement les sciences sociales.

Estonie: l'offre de matières s'élargit au niveau secondaire supérieur en incluant notamment des cours d'histoire du pays correspondant à la langue cible.

Espagne: l'information présentée concerne uniquement les types d'enseignement EMILE existant dans les Communautés autonomes qui ont pu contribuer à la collecte d'information.

Hongrie: la situation présentée concerne l'enseignement en langue(s) étrangère(s). Toutes les matières sont possibles à l'exception de la langue et de la littérature hongroises.

Pays-Bas: l'école choisit le type de programme qui sera appliqué aux niveaux secondaire inférieur et supérieur. Quelques écoles offrent, en outre, la possibilité de rédiger une dissertation en anglais.

Pologne: la situation présentée concerne l'enseignement en langue(s) étrangère(s). Toutes les matières sont possibles à l'exception de la langue, de l'histoire et de la géographie polonaises. Pour l'enseignement en langue(s) régionale(s) et/ou minoritaire(s), le nombre et le type de matières diffèrent d'un établissement à un autre.

Liechtenstein: une offre d'enseignement EMILE existe au cours de la troisième année du primaire, mais elle est très marginale.

Bulgarie: en première année du niveau secondaire inférieur, les matières privilégiées sont la langue maternelle, les mathématiques, le sport et les matières artistiques. À partir de la deuxième année, l'enseignement EMILE se focalise sur les matières littéraires et scientifiques.

Roumanie: la situation présentée concerne l'enseignement en langue(s) étrangère(s). Pour l'enseignement en langue(s) minoritaire(s), toutes les matières sont possibles à l'exception de la langue, de l'histoire et de la géographie roumaines.

Note explicative

Les matières offertes dans le cadre des projets pilotes n'ont pas été prises en compte dans cette analyse.

Les matières scientifiques les plus fréquemment citées sont les mathématiques, la biologie, la physique, la chimie et la technologie.

Note explicative (suite)

Les matières du domaine «sciences sociales» les plus fréquemment citées sont l'histoire, la géographie et l'économie. Les matières artistiques les plus fréquemment citées sont la musique, les arts plastiques et visuels.

2.4. Temps d'enseignement officiel

Dans la majorité des pays, le temps minimal officiellement recommandé pour l'enseignement dans la langue cible est assez variable en raison de la large autonomie souvent accordée aux établissements en matière d'enseignement de type EMILE.

Outre les différences en termes de sections/classes et de matières concernées qui existent dans tous les pays, la différence dans la charge horaire des cours donnés selon le type d'enseignement EMILE s'observe soit au niveau des régions ou localités (Allemagne, Espagne et Italie), soit au niveau des établissements (Belgique (Communauté française), République tchèque, Slovaquie et Finlande) et/ou en fonction du statut des langues (Lettonie, Pologne, Finlande et Roumanie). En Lettonie et en Roumanie, l'offre d'enseignement en langue minoritaire est très diversifiée: elle varie, selon l'établissement, d'un enseignement centré sur plusieurs matières à celui d'une seule matière par semaine dans la langue cible. En Pologne et en Bulgarie, la première année de l'enseignement EMILE en langue étrangère se focalise sur un apprentissage intensif de la langue cible; le temps consacré, la même année, à l'enseignement dans une langue minoritaire y est nettement inférieur.

Le Luxembourg et Malte, où l'enseignement EMILE est généralisé depuis de nombreuses années, font figure d'exception. Au Luxembourg, l'intégralité de l'enseignement offert en première année du primaire se fait en allemand. Ensuite, les matières se répartissent en fonction de la deuxième langue cible (français). À Malte, l'enseignement en anglais couvre, quelle que soit l'année concernée, environ la moitié du programme d'enseignement.

Le temps minimal consacré à ce type d'enseignement (et ce quel que soit le statut des langues) ne fait pas l'objet de recommandation spécifique en Belgique (Communauté germanophone) aux niveaux primaire et secondaire, en Estonie, en Irlande, en Autriche (au niveau secondaire), en Slovaquie, Suède, au Royaume-Uni et en Norvège.

Figure 2.5. Temps officiel minimal par semaine à consacrer à l'enseignement EMILE. Enseignement préprimaire (CITE 0), primaire (CITE 1) et secondaire général (CITE 2 et 3). Année scolaire 2004/2005.

BE fr	CITE 0-1: l'EMILE doit porter sur au moins la moitié du temps ($\frac{3}{4}$ au plus) d'enseignement hebdomadaire de la 3 ^e maternelle à la 2 ^e primaire. L'EMILE doit porter sur au moins $\frac{1}{4}$ du temps ($\frac{2}{3}$ au plus) d'enseignement hebdomadaire de la 3 ^e primaire à la 6 ^e primaire. CITE 2-3: l'EMILE peut porter sur $\frac{1}{4}$ du temps d'enseignement hebdomadaire.
BE de	CITE 0: entre 50 et 200 minutes/semaine CITE 1-2-3: pas de recommandation
CZ	Variable selon l'établissement et les matières concernées En moyenne, 2 ou 3 cours/matières concernées/semaine
DE	Variable selon les Länder. En moyenne 2 ou 3 cours/matières concernées/semaine.
ES	Variable selon les Communautés autonomes Enseignement EMILE en anglais: CITE 0: 7-9 heures/semaine CITE 1: 9-12 heures/semaine (selon le cycle) CITE 2 (1 ^{re} année): 11 heures/semaine en moyenne

Figure 2.5 (suite). Temps officiel minimal par semaine à consacrer à l'enseignement EMILE. Enseignement préprimaire (CITE 0), primaire (CITE 1) et secondaire général (CITE 2 et 3). Année scolaire 2004/2005.

FR	CITE 1: 2 heures/semaine d'enseignement supplémentaire en langue cible CITE 2-3: 4 heures/semaine d'enseignement supplémentaire en langue cible + matière enseignée pour moitié en français/pour moitié dans la langue cible
IT	Variable selon les régions
LV	Variable (de 1 à 6 cours/matières/semaine en fonction de l'année concernée) pour les langues étrangères En transition pour les langues minoritaires
LU	CITE 1: 24 heures/semaine (sur 30 au total) CITE 2-3: 25 heures/semaine (sur 30 au total)
HU	Variable (doit être équivalent aux heures minimales/matière dans l'enseignement ordinaire)
MT	Environ 50 % de l'enseignement en langue cible
NL	CITE 1: (:) CITE 2 (années 1-3): 50 % de l'enseignement en langue cible CITE 2 (années 4-5/6): un minimum de 1 150 heures recommandées pour ce cycle
AT	CITE 1: de 1 à 2 heures/semaine CITE 2-3: pas de recommandation. Répartition laissée à la discrétion des enseignants.
PL	CITE 1: (langues étrangères) 1 ^{re} année – enseignement intensif de la langue cible (18 heures/semaine) CITE 2, <i>gymnasium</i> (langues étrangères): 6 heures/semaine pendant 3 ans CITE 3, année préparatoire au <i>lyceum</i> : enseignement intensif de la langue cible (18 heures/semaine) CITE 3, <i>lyceum</i> (langues étrangères): 6 à 8 heures/semaine CITE 1 (langues minoritaires): 1 ^{re} année (4 heures/semaine)
SI	Variable (les établissements peuvent fixer le nombre de matières/semaine)
FI	Variable selon les établissements et le statut de l'enseignement offert
BG	CITE 1: 1 ^{re} année – enseignement intensif de la langue cible (21 cours/semaine) Autres années (+ CITE 2-3): (:)
RO	CITE 1-2-3 (langues étrangères): 4 cours/semaine de la langue cible (quelle que soit l'année concernée) + 1 cours/semaine dans une matière choisie CITE 1-2-3 (langues minoritaires/régionales): variable car différents types d'établissements. Le temps dévolu à l'enseignement en langue minoritaire peut être équivalent à celui recommandé dans l'enseignement ordinaire dans certains établissements; de 4 à 8 cours/semaine selon l'année concernée dans d'autres; de 1 à 4 cours/semaine dans d'autres.

Pas d'enseignement EMILE: BE nl, DK, EL, CY, LT, PT, IS et LI

Pas de recommandation: EE, IE, SK, SE, UK et NO

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Espagne: l'information présentée concerne uniquement les types d'enseignement EMILE existant dans les Communautés autonomes qui ont pu contribuer à la collecte d'information.

Liechtenstein: une offre d'enseignement EMILE existe au cours de la troisième année du primaire, mais elle est très marginale.

Norvège: de nouveaux critères seront prochainement proposés par le Centre national norvégien pour l'enseignement en langue étrangère.

Note explicative

La durée d'un cours est généralement de 50 minutes.

2.5. Évaluation et certification

Évaluation des élèves et certification

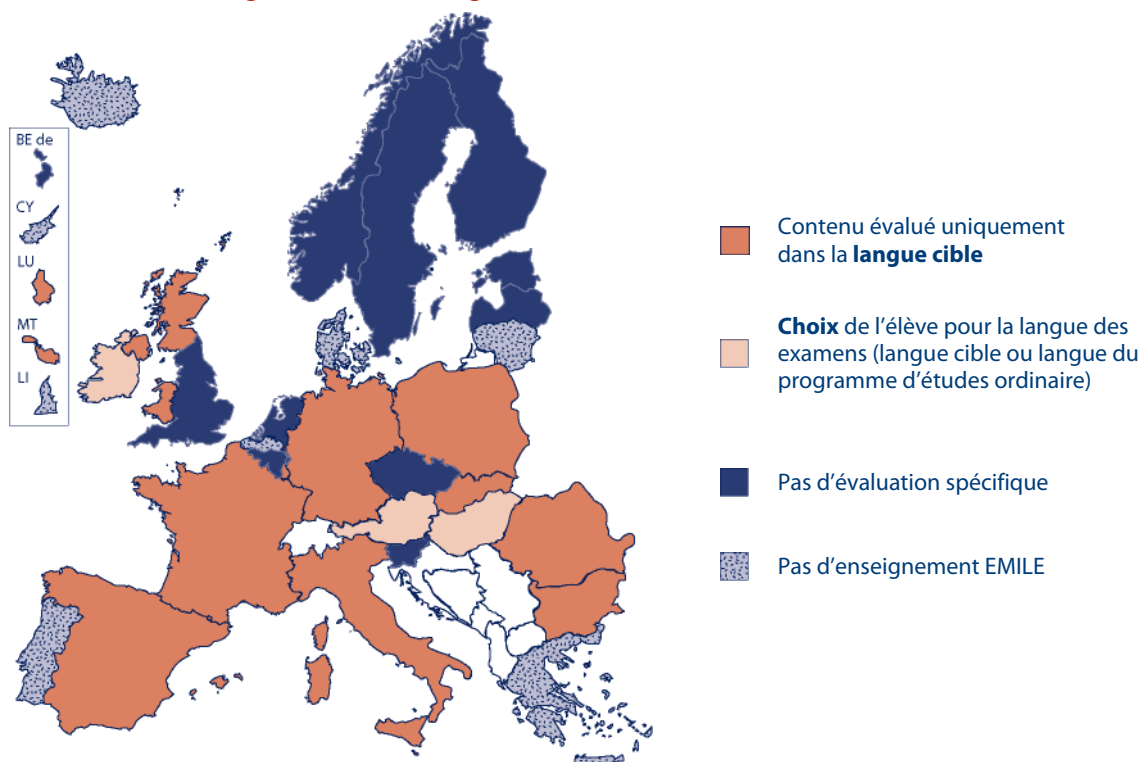
Outre l'évaluation commune à tous les élèves de l'enseignement ordinaire, une évaluation des acquis spécifiques à l'enseignement EMILE est pratiquée dans presque la moitié des pays concernés, normalement au niveau secondaire. En général, l'évaluation spécifique se fait dans la langue cible de l'enseignement EMILE et porte sur les connaissances des apprenants par rapport aux matières sélectionnées dans le programme d'études. Néanmoins, dans des pays comme l'Irlande, la Hongrie et l'Autriche, l'élève peut choisir de passer les examens dans la langue cible de l'enseignement de type EMILE ou dans la langue du programme d'études ordinaire.

Dans tous les autres pays organisant un enseignement de type EMILE, il n'y a pas d'évaluation spécifique et les capacités de l'élève vis-à-vis des contenus du programme sont évaluées uniquement par le biais de la langue du programme d'études ordinaire. Dans le cas des Pays-Bas, néanmoins, de nombreuses écoles offrent à leurs étudiants la possibilité de passer un examen supplémentaire en anglais afin de démontrer leurs capacités linguistiques.

La reconnaissance formelle des acquis des apprenants engagés dans l'enseignement de type EMILE se fait (ou peut se faire), dans tous ces pays concernés, par la délivrance d'une **certification spécifique**. La plus-value linguistique acquise par les élèves pendant leurs années d'études dans l'enseignement EMILE est prise en considération. En Allemagne, par exemple, la participation des élèves aux sections/filières bilingues est certifiée à la fin de l'enseignement secondaire inférieur et supérieur. Des mentions supplémentaires sur les langues cibles, les matières et les années d'études sont introduites dans le certificat délivré à l'élève.

De surcroît, grâce aux accord bilatéraux établis entre certains pays, les élèves titulaires d'un certificat mentionnant le programme de type EMILE peuvent poursuivre des études de niveau supérieur dans le(s) pays partenaire(s). Par exemple, en République tchèque, en Allemagne, en Hongrie, en Pologne et en Bulgarie, les élèves issus des lycées bilingues (dans le cas de la Pologne, lycées avec le français comme langue cible) jouissent d'une dispense leur permettant de s'inscrire dans des universités à l'étranger sans devoir passer des tests de langue. La situation est similaire pour les élèves roumains ayant soutenu, dans leurs examens de baccalauréat, une matière autre que la langue et la littérature dans une langue étrangère. En Hongrie, les élèves ayant passé au moins deux examens dans la langue cible obtiennent un certificat bilingue.

**Figure 2.6. Évaluation spécifique des élèves ayant suivi un enseignement EMILE.
Enseignement secondaire général (CITE 2 et 3). Année scolaire 2004/2005.**



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

République tchèque: l'évaluation est en phase expérimentale jusqu'en 2014.

Espagne: l'information présentée concerne uniquement les types d'enseignement EMILE existant dans les Communautés autonomes qui ont pu contribuer à la collecte d'information.

France: les élèves des sections internationales candidats à l'option internationale du *baccalauréat* peuvent choisir, pour l'épreuve écrite d'histoire-géographie, le français ou la langue cible de la section.

Irlande: toutes les matières d'examen (*State Examinations*) peuvent être passées en irlandais ou en anglais (les sujets d'examen étant disponibles dans les deux langues). Les élèves qui optent pour l'irlandais reçoivent des points supplémentaires dans la plupart des matières, mais le certificat officiel ne mentionne nullement le fait que l'examen a été passé en irlandais.

Royaume-Uni (WLS/NIR): l'évaluation en gallois ou irlandais des élèves est faite dans les établissements scolaires pratiquant un enseignement EMILE (*Welsh or Irish medium education*).

Liechtenstein: une offre d'enseignement EMILE existe au cours de la troisième année du primaire, mais elle est très marginale.

Note explicative

Évaluation spécifique: toute épreuve/examen sur le contenu d'une ou plusieurs matières du programme d'études que l'élève passe dans la langue cible de l'enseignement EMILE.

Évaluation des établissements

L'évaluation externe des établissements scolaires est une pratique très répandue dans les pays européens. Néanmoins, en 2004/2005, l'évaluation des paramètres spécifiques à l'enseignement EMILE dans les écoles l'organisant est quasi inexistante. Seules la Belgique (Communauté germanophone), la République tchèque, la Lettonie et le Royaume-Uni (pays de Galles) pratiquent une évaluation formalisée et l'ont confiée à des évaluateurs (inspecteurs ou autres) sous la responsabilité des autorités éducatives. Dans la Communauté germanophone de Belgique, ils vérifient dans quelle mesure les écoles tiennent compte des dispositions du décret de 2004 relatif à l'emploi des langues dans l'enseignement. De même, les efforts entrepris par ces établissements scolaires pour recruter des enseignants ayant les connaissances linguistiques requises, pour leur offrir une formation continue ad hoc et pour améliorer les méthodologies appropriées pour la transmission des connaissances linguistiques sont évalués. En République tchèque, les écoles qui proposent un programme d'enseignement EMILE sont évaluées par l'Inspection tchèque des écoles ou d'autres institutions habilitées. En 2003, quatorze de ces écoles ont été évaluées par l'Inspection tchèque des écoles. Le matériel didactique, le personnel enseignant, les méthodes d'enseignement/d'apprentissage ainsi que les résultats des élèves ont été évalués par des inspecteurs; le rapport est très positif. En Lettonie, depuis 1998, les données sur les résultats des élèves et les performances des établissements proposant un enseignement EMILE sont collectées à des fins d'évaluation de leur qualité. Enfin, au Royaume-Uni (pays de Galles), les inspecteurs scolaires évaluent régulièrement le niveau d'acquisition du bilinguisme gallois/anglais des élèves inscrits dans les écoles qui tendent vers cette finalité.

D'autres pays organisent une évaluation indirecte des établissements offrant un enseignement EMILE. Au Pays-Bas, l'inspection contrôle que la planification de l'horaire ordinaire n'est pas perturbée par la mise en place d'un programme de type EMILE. Le réseau des établissements mettant en place un enseignement de type EMILE, coordonné par l'*Europees Platform*, a établi son propre plan de qualité. Celui-ci peut inclure l'auto-évaluation par les écoles et des visites régulières par des collègues ou par des experts indépendants. Ces derniers évaluent la filière EMILE en rapport avec les standards adoptés pour toutes les écoles pratiquant cet enseignement. Si l'école évaluée satisfait aux critères demandés, elle reçoit un certificat officiel.

Dans d'autres pays (Autriche et Royaume-Uni (Écosse)), des projets de recherche récents ont été commandités par les autorités éducatives afin d'analyser les conséquences pédagogiques et/ou financières des initiatives EMILE.

On peut, sans doute, s'attendre à une évolution dans le domaine de l'évaluation de la qualité de l'enseignement EMILE et à sa généralisation progressive dans les prochaines années. En effet, la situation actuelle s'explique, en partie, par la mise en place récente de ce type d'enseignement dans bon nombre de pays. Dans une grande majorité de pays, l'enseignement EMILE (notamment en langues étrangères) est repris dans la législation en matière d'éducation seulement depuis les années 1990. Il est trop tôt pour en mesurer pleinement les effets.

CHAPITRE 3

PROJETS PILOTES

Introduction

Par projet pilote, on entend toute activité/mesure d'expérimentation limitée dans le temps, mise en place et financée, au moins en partie, par les pouvoirs publics (autorités éducatives responsables). Ces expérimentations font l'objet d'une évaluation systématique. Seuls les projets en cours au moment de la collecte d'information ont été pris en compte dans la présente analyse.

Parmi la majorité des pays qui dispose d'un enseignement de type EMILE intégré au système ordinaire (figure 1.1 du chapitre 1), un tiers d'entre eux l'offre également sous la forme de projets pilotes. La Belgique (Communauté flamande) et la Lituanie sont les seuls pays qui n'ont, à ce stade, développé que des projets pilotes.

Ces projets se focalisent généralement sur l'enseignement de type EMILE sauf au Royaume-Uni (Angleterre) et en Bulgarie où leur portée est étendue à des aspects plus prospectifs. Au Royaume-Uni (Angleterre), le projet existant se focalise en effet également sur la manière dont l'enseignement EMILE peut atteindre les niveaux requis (standards) d'apprentissage des langues et le programme plus largement. En Bulgarie, il porte sur la modernisation des pratiques et matériels pédagogiques.

La durée d'un projet pilote varie, le plus souvent, d'un à trois ans selon le pays et l'évaluation a lieu à son terme. L'organe responsable de son financement et/ou de sa gestion est généralement le ministère de l'éducation ou une autorité éducative régionale (Espagne). Ces derniers opèrent parfois en partenariat avec des établissements d'enseignement supérieur et/ou des instituts de recherche ou avec des autorités éducatives ou des centres culturels étrangers (Lituanie et Bulgarie).

Dans la plupart des pays, le nombre de projets pilotes se limite à trois maximum. La Belgique (Communauté flamande), l'Allemagne, le Royaume-Uni (Angleterre) et la Bulgarie se concentrent sur un seul type de projet exclusivement. L'Italie, où plus d'une centaine de projets pilotes ont été lancés depuis la fin des années 1990, fait figure d'exception.

Le nombre d'écoles concernées par ces projets est très hétérogène. Selon le pays, il peut varier d'une école à plus d'une trentaine. L'Espagne, la Slovénie et la Norvège ont lancé des projets au cours de l'année scolaire 2004/2005.

Figure 3.1. Date(s) de lancement et organes responsables des projets pilotes dans l'enseignement EMILE. Année scolaire 2004/2005.

	Date(s) de lancement et calendrier d'application du/des projet(s)	Organes responsables du financement et de la gestion
BE nl	1 projet en cours depuis 2001. Durée indéterminée.	Ministère de l'éducation
DE	1 projet depuis 2000 Calendrier: 2000-2007	<i>Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Land Berlin)</i>
ES	2 projets lancés (dans les Communautés autonomes de Madrid et des Baléares) en 2004/2005 Calendrier: 2004/2005-2006/2007	Départements de l'éducation des deux Communautés autonomes
IT	Fin des années 1990: plus de 100 projets pilotes à travers le pays. Projets récents en Lombardie: 2001. Projet en Vénétie: 2003 (durée 2 ans)	Projets gérés et financés, de façon autonome, en partenariat ou en synergie, par les autorités éducatives régionales, les facultés d'universités et instituts de recherche régionaux en éducation. Existence de projets émanant d'établissements.
LT	Projet 1: lancé en 2001. Le projet sera évalué en 2005. Projet 2: 2002. Il sera évalué en 2006.	Ministère de l'éducation et des sciences, en coopération avec l' <i>Education development centre</i> et le <i>Teacher development centre</i> Dans le projet 2 (outre ceux mentionnés ci-dessus), les partenaires sont le centre culturel français, le <i>British Council</i> et les municipalités
NL	Projet 1 (basé à Rotterdam): lancé en 2003/2004. Durée indéterminée. Projet 2 (basé sur le frison et l'anglais): depuis 1997. Durée du programme: 8 ans.	Projet 1: soutien de la municipalité de Rotterdam Projet 2 (basé sur le frison et l'anglais): en coopération avec le <i>Centre for educational advice</i> et le <i>Fryske akademy</i>
SI	1 projet depuis 2004/2005 Il sera évalué en 2007/2008.	Financé par le ministère de l'éducation et des sports et géré par l'institut national d'éducation.
SK	Plusieurs projets en cours (lancés en 2001/2002). Calendrier d'application: variable selon le projet. Pouvant durer entre 3 et 5 ans.	Pouvoir organisateur des établissements. La mise en œuvre des projets doit être approuvée par le ministère de l'éducation.
UK-ENG	Le CILT (ou <i>National centre for languages in England</i>) a entrepris en 2002 une étude de 3 ans: le <i>Content and Language Integration Project</i> (CLIP).	Soutien financier du <i>Department for Education and Skills</i> (DfEs)
UK-SCT	3 projets entre 2000 et 2004 Projet 1: depuis 2000 Projet 2: depuis 2003/2004 Projet 3: depuis 2002/2003 et 2003/2004	Les trois projets sont financés par le ministère de l'éducation en adéquation avec le budget de la (<i>local</i>) <i>Education Authority</i>
NO	Quelques projets émanant des établissements ont débuté en 2004	Financés par les autorités éducatives régionales et gérés par les établissements
BG	1998: lancement d'un projet avec les enseignants des établissements bilingues pour concevoir du matériel pédagogique. Travail lancé en 2002 et actuellement poursuivi dans le sens d'une modernisation des pratiques pédagogiques.	Projet financé et mené par l'Institut français, le <i>British Council</i> en coopération avec le ministère de l'éducation et des sciences

Source: Eurydice.

[Note complémentaire](#)

Espagne: l'information présentée concerne uniquement les types d'enseignement EMILE existant dans les Communautés autonomes qui ont pu contribuer à la collecte d'information.

3.1. Objectifs poursuivis et contexte

Les raisons avancées par les pays qui développent des projets pilotes sont généralement proches de celles qui ont conduit la plupart de ces pays à développer un enseignement de type EMILE dans l'offre scolaire ordinaire, à savoir principalement une volonté des autorités éducatives de permettre aux élèves d'améliorer leurs compétences linguistiques ou encore une forte demande sociale d'enseignement bilingue de la part des familles immigrées ou binationales.

En Communauté flamande de Belgique et en Lituanie, les motivations des projets sont similaires à celles énoncées ci-avant, mais reflètent également un contexte régional et/ou juridique spécifique. L'enseignement de type EMILE dans l'offre scolaire ordinaire y est inexistant en raison des lois linguistiques en vigueur qui insistent sur le caractère unique de la langue d'instruction. Le recours à une autre langue peut être considéré «illégal». La mise en place du projet de la Communauté flamande se veut répondre à la nécessité d'offrir un enseignement de type EMILE aux élèves néerlandophones résidant à Bruxelles. En Lituanie, l'un des projets se base spécifiquement sur le développement des compétences en lituanien des élèves russophones. Ces projets sont, en outre, pris en compte par les gouvernements respectifs dans le cadre de propositions d'une nouvelle loi linguistique ou de recommandations qui ouvriraient la voie à un enseignement EMILE dans le système ordinaire.

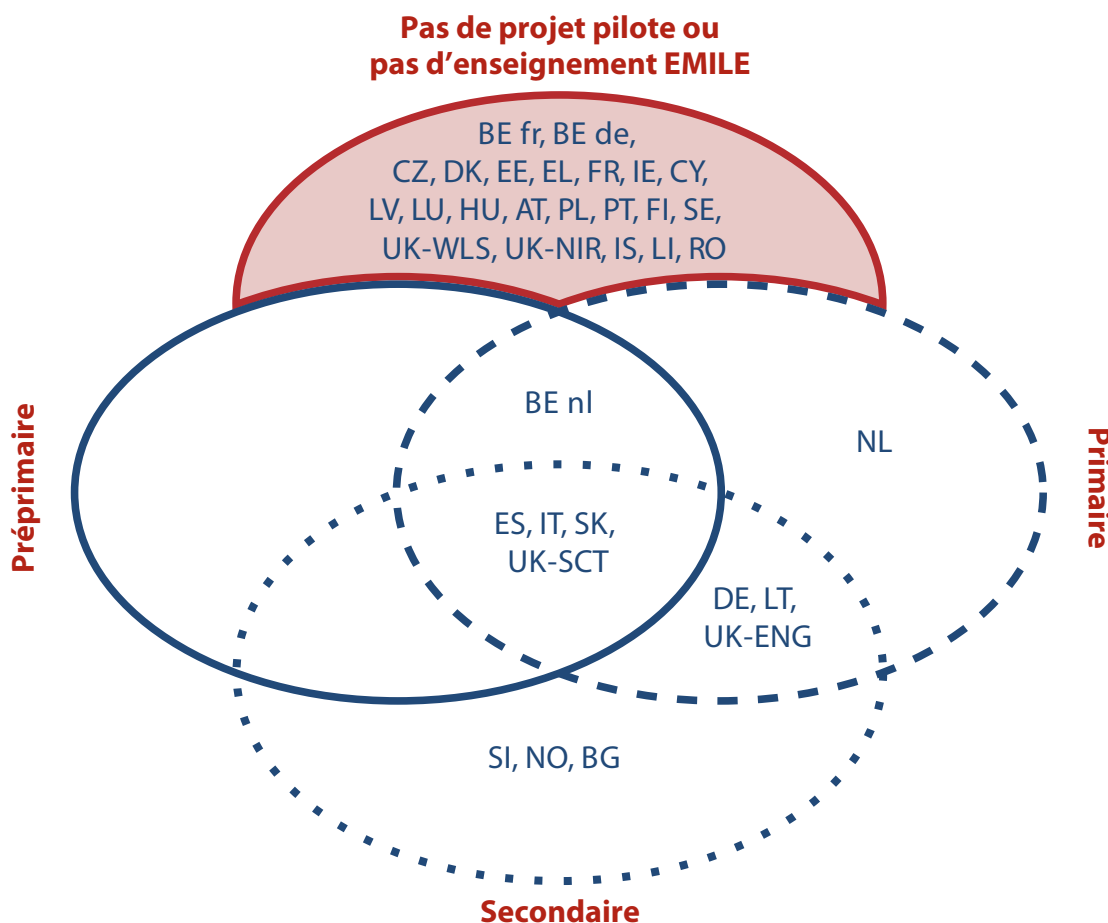
En Italie, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni (Angleterre) et en Bulgarie, les projets pilotes prennent également en considération d'autres aspects spécifiques. En Italie, quelques projets régionaux se focalisent sur la formation professionnelle des enseignants dans le domaine EMILE et sur les échanges d'expériences. Aux Pays-Bas, la volonté de favoriser la maîtrise courante d'une langue minoritaire et d'une langue étrangère sans porter préjudice à la langue d'instruction est au cœur du projet pilote trilingue. Au Royaume-Uni (Angleterre), le CILT (ou *National centre for language*), centre d'expertise en langues reconnu par le gouvernement, a été désigné pour examiner les potentialités de l'apprentissage d'une matière du programme par l'intégration d'une langue étrangère et doit définir la façon dont cette langue pourrait être intégrée dans d'autres parties du programme. En Bulgarie, le projet en cours associe les enseignants à l'élaboration de matériel pédagogique.

Globalement, l'extension ou l'insertion dans l'offre scolaire ordinaire sont les objectifs généraux à terme les plus souvent cités. L'extension porte généralement sur le nombre d'établissements (Espagne), sur l'insertion dans l'offre scolaire ordinaire et plus spécifiquement sur les établissements (Lituanie, Slovaquie et Norvège) ou les échanges de bonnes pratiques (Royaume-Uni (Angleterre et Écosse)). En Belgique (Communauté flamande), derrière la finalité première, qui est celle de permettre aux élèves d'acquérir la connaissance d'une matière par l'intégration du français, se profile l'objectif d'appréhender une manière optimale de mettre en œuvre l'EMILE dans le contexte spécifique des écoles néerlandophones. En Lituanie et au Royaume-Uni (Angleterre et Écosse), les objectifs incluent également la nécessité d'élaborer un guide de référence incluant des recommandations à l'usage de tout établissement qui souhaiterait offrir un enseignement de type EMILE inspiré du projet pilote.

3.2. Niveaux d'enseignement et langues cibles

Les niveaux d'enseignement couverts sont très variables selon les projets au sein d'un même pays et entre les pays. La figure 3.2 présente les niveaux d'enseignement couverts par l'ensemble des projets développés au niveau national. Cinq pays ou régions (Belgique (Communauté flamande), Espagne, Italie, Slovaquie et Royaume-Uni (Écosse)) ont mis en place des projets dès le niveau préprimaire; l'offre à ce niveau étant toutefois souvent marginale. Les projets pilotes aux Pays-Bas portent sur le niveau primaire uniquement. En Slovaquie et en Norvège, seul le niveau secondaire supérieur fait l'objet d'un projet pilote.

Figure 3.2. Niveaux d'enseignement concernés dans les projets pilotes liés à l'enseignement EMILE. Année scolaire 2004/2005.



Source: Eurydice.

[Notes complémentaires](#)

Allemagne: au niveau secondaire, seul le secondaire inférieur (CITE 2) est concerné.

Espagne: au niveau secondaire, seul le secondaire inférieur (CITE 2) est concerné. Cependant, l'information présentée concerne uniquement les types d'enseignement EMILE existant dans les Communautés autonomes qui ont pu contribuer à la collecte d'information.

Dans la grande majorité des pays, les projets pilotes se focalisent sur l'enseignement dans une ou plusieurs langue(s) cible(s) étrangère(s), qui, à l'instar de l'enseignement ordinaire, sont généralement l'anglais, l'allemand et le français. Seuls les Pays-Bas ont développé un projet basé sur une langue régionale et/ou minoritaire. Le projet néerlandais ainsi qu'un des projets lituaniens présentent, en outre, la particularité de combiner un enseignement trilingue (langues officielle d'État, minoritaire et étrangère).

**Figure 3.3. Langues cibles utilisées dans les projets pilotes liés à l’enseignement EMILE.
Année scolaire 2004/2005.**

	Langue(s) étrangère(s) ou autre(s) langue(s) officielle(s) d’État	Langue(s) régionale(s) et/ou minoritaire(s)/
BE nl	Français	⊗
DE	Anglais, français, russe, espagnol, italien, turc, grec, portugais, polonais	⊗
ES	Projet de la Communauté autonome de Madrid: anglais Projet de la Communauté autonome des Baléares: anglais, français	⊗
IT	Projet en Lombardie: anglais, français, allemand, espagnol Projet au Piémont: anglais, français, allemand, russe	⊗
LT	Projet 1: lituanien Projet 2: anglais, français, allemand	⊗
NL	Projet à Rotterdam: anglais Projet trilingue: anglais	Projet trilingue: frison
SI	Anglais	⊗
SK	Anglais, allemand, français, espagnol	⊗
UK-ENG	Français, allemand, espagnol	⊗
UK-SCT	Projet 1: français Projet 2: espagnol Projet 3: français	⊗
NO	Anglais	⊗
BG	Français, anglais	⊗

⊗ Pas d’enseignement EMILE dans la/les type(s) de langue(s) considérée(s)

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Espagne: l’information présentée concerne uniquement les types d’enseignement EMILE existant dans les Communautés autonomes qui ont pu contribuer à la collecte d’information.

Lituanie: les projets s’adressent à 24 écoles russophones. Le lituanien y est utilisé en tant que langue cible. Le projet 2 peut être bilingue ou trilingue. Dans ce dernier cas, les langues cibles concernées sont le lituanien et l’anglais.

3.3. Sélection des établissements et/ou des élèves

Pour être porteurs ou bénéficiaires d’un projet pilote, les établissements et/ou les élèves sont généralement soumis à une sélection préalable.

Au niveau des établissements, seuls l’Espagne et le Royaume-Uni (Angleterre) stipulent explicitement des procédures de sélection. En termes de critères, les établissements de ces deux pays sont sélectionnés sur la base de leur expérience préalable dans l’enseignement de type EMILE et de leur situation géographique (dans le cas de l’Espagne) ou sur la base d’une invitation à participer comme au Royaume-Uni (Angleterre). En Norvège, les établissements ne sont soumis à aucune sélection dans la mesure où ils sont eux-mêmes les initiateurs des projets.

Au niveau des élèves, le principal critère de sélection est généralement celui d’une bonne maîtrise de la (ou des) langue(s) cible(s). Les élèves ayant participé à une section d’apprentissage précoce de la langue cible sont prioritaires en Espagne et au Royaume-Uni (Écosse).

3.4. Matières concernées

En raison de l'autonomie plus ou moins grande des établissements et de la spécificité de certains projets, les matières enseignées dans la (ou les) langue(s) cible(s) sont variables selon les projets et les pays.

Cependant, parmi les pays qui offrent des projets pilotes au niveau primaire (figure 3.2), la Belgique (Communauté flamande) et le Royaume-Uni (Écosse) concentrent l'enseignement de type EMILE généralement sur des matières créatives ou ludiques. Les mathématiques sont parfois incluses. Cette approche diffère de l'enseignement de type EMILE dans l'offre scolaire ordinaire à ce niveau (chapitre 1) où la plupart des matières sont concernées.

Dans l'enseignement secondaire, les matières les plus fréquemment citées sont les sciences et les sciences sociales.

Figure 3.4. Matière(s) du programme d'études de l'enseignement EMILE faisant partie du (des) projet(s) pilote(s). Enseignement primaire (CITE 1) et secondaire général (CITE 2 et 3). Année scolaire 2004/2005.

BE nl	Variable selon l'école École 1: mathématiques durant les trois premières années, puis changement avec matières liées à l'environnement École 2: d'abord dessin et activités créatives; changement par la suite portant sur des matières liées à l'environnement École 3: matières liées à l'environnement
DE	Variable selon l'école, mais généralement sciences sociales et matières artistiques
ES	Projet 1: toutes les matières sauf les mathématiques et la langue espagnole Projet 2: toutes les matières sauf l'espagnol ou le catalan
IT	Variable, mais généralement: CITE 1-2: sciences, art, géographie et technologie CITE 3: histoire biologie, écologie, sciences, économie, etc.
LT	Géographie, musique, biologie, chimie, histoire, mathématiques, informatique recommandés
NL	Variable selon l'école
SI	Histoire, arts, musique, géographie, psychologie, philosophie, sociologie, etc.
SK	Variable, mais généralement les sciences
UK-ENG	Géographie et parfois histoire (CITE 1) et sciences, géographie, histoire, <i>personal, social and health education</i> (PSHE), éducation physique (CITE 2 et 3)
UK-SCT	Projet 1: la plupart des matières du programme Projet 2: jeux, chansons, théâtre, danse Projet 3: arts, gestion domestique, études environnementales, TIC
NO	Histoire, sciences naturelles
BG	Matières scientifiques et sciences sociales (au moins 3 matières dans la langue cible au cours des deux premières années)

Source: Eurydice.

[Note complémentaire](#)

Espagne: l'information présentée concerne uniquement les types d'enseignement EMILE existant dans les Communautés autonomes qui ont pu contribuer à la collecte d'information.

À l'instar du temps officiel minimal dévolu à l'enseignement de type EMILE dans l'offre scolaire ordinaire (chapitre 2), le temps minimal recommandé dans le cadre des projets pilotes est généralement variable, non seulement selon le projet, mais surtout selon les matières et les années concernées. Globalement (matières et années confondues), il varie selon les pays de 1 à 11 heures par semaine.

En Lituanie, au Royaume-Uni (Angleterre) et en Norvège, il ne fait pas l'objet de recommandations particulières au niveau central.

Figure 3.5. Temps minimal recommandé à consacrer aux projets pilotes liés à l'enseignement EMILE. Année scolaire 2004/2005.

BE nl	2 heures/semaine les deux premières années 3 heures/semaine dès la troisième année
DE	Variable selon l'école. Environ 6 heures par semaine dans la langue cible et 4 heures par semaine dans une ou deux matières.
ES	Projet 1: 1/3 de l'enseignement hebdomadaire en langue cible Projet 2: 2 ou 3 heures/semaine d'apprentissage de la langue cible + 3 heures dans une matière
IT	Variable selon les établissements. Les projets se limitent toutefois généralement à 10-20 heures/an d'enseignement EMILE.
LT	Pas de recommandation
NL	Projet 1 (langue étrangère): 1 à 2 heures/semaine Projet 2 (trilingue): Frison langue d'instruction pour 50 % du temps dans années 1 à 5. 50 % en néerlandais. Anglais: enseigné en tant que matière dès les années 7 et 8. La répartition devient 20 % en anglais, 40 % en frison et 40 % en néerlandais.
SI	5 à 8 heures/semaine
SK	3 heures/semaine
UK-ENG	Pas de recommandation
UK-SCT	Projet 1: total de 40 heures en langue cible/an (en moyenne, 1heure/semaine les deux premières années et 1 heure ½ les suivantes) Projet 2: variable selon les écoles Projet 3: pas de recommandation officielle, mais l'école tend à offrir environ 4 heures par semaine aux groupes d'âges 5-6 ans et 9,5 à 11 heures aux 7-9 ans.
NO	Pas de recommandation
BG	2 heures par semaine/matière

Source: Eurydice.

[Note complémentaire](#)

Espagne: l'information présentée concerne uniquement les types d'enseignement EMILE existant dans les Communautés autonomes qui ont pu contribuer à la collecte d'information.

3.5. Évaluation

L'évaluation des projets pilotes inclut généralement à la fois l'évaluation des élèves et celle des établissements.

Dans la majorité des pays, l'évaluation des élèves est généralement similaire à celle pratiquée dans l'enseignement EMILE intégré au système ordinaire.

L'évaluation des établissements est généralement effectuée au terme du projet. En Espagne et aux Pays-Bas (en 2005/2006 dans le cadre du projet trilingue), des phases intermédiaires d'évaluation sont également prévues. Seule la Belgique (Communauté flamande) ne prévoit pas d'évaluation nationale ou régionale, mais un contrôle (*screening*) trimestriel réalisé par un groupe d'experts.

Les projets pilotes en Espagne, en Lituanie, en Slovénie et en Norvège n'ont pas encore été complètement évalués. Selon le pays et le projet, leur évaluation s'achèvera entre fin 2005 et fin 2007.

En termes de résultats, les projets pilotes qui ont déjà fait l'objet d'une évaluation (Belgique (Communauté flamande), Italie, Royaume-Uni (Écosse) et Bulgarie) ont généralement été considérés concluants.

En Belgique (Communauté flamande), le niveau d'acquisition des compétences des élèves dans la langue cible et l'offre d'enseignement dans cette même langue ont été jugés satisfaisants. Au Royaume-Uni (Écosse), les trois projets pilotes lancés au début des années 2000 ont reçu une évaluation positive; l'un d'entre eux a été considéré comme une bonne pratique. L'exposition à la langue a toutefois été jugée trop faible. Le manque de personnel enseignant qualifié pour l'enseignement de type EMILE a, en outre, été observé. Ce dernier point a également été souligné dans plusieurs évaluations de projets en Italie. En Bulgarie, le projet pilote qui portait sur la modernisation des pratiques pédagogiques dans le cadre de l'enseignement de type EMILE s'est conclu par la parution de sept nouveaux outils pédagogiques pour l'enseignement de certaines matières en français.

CHAPITRE 4

ENSEIGNANTS

L'enseignement de type EMILE exige des enseignants, et c'est ce qui fait la spécificité de leur profil, la capacité d'enseigner une ou plusieurs matière(s) du programme d'études dans une langue différente de la langue d'enseignement habituellement utilisée et, via ce processus, d'enseigner la langue elle-même. Ces enseignants possèdent donc une double spécialité. La première section de ce chapitre vise à identifier les moyens mis en œuvre par les autorités éducatives pour s'assurer que les enseignants disposent effectivement des compétences linguistiques, didactiques et méthodologiques nécessaires ainsi que d'une bonne connaissance de la matière non linguistique à enseigner. Une des stratégies identifiées consiste à exiger un diplôme/certificat particulier par rapport à celui qui est normalement demandé pour enseigner à un niveau donné. D'autres critères de recrutement utilisés sont également examinés dans cette première section.

La seconde section présente les différentes formations, tant initiales que continues, organisées pour permettre aux enseignants d'acquérir l'ensemble des compétences spécifiques à l'enseignement de type EMILE. Dans la dernière section, les conditions de travail de ces enseignants sont examinées. Il s'agit surtout d'identifier si des avantages propres à l'enseignement EMILE, financiers ou autres, sont accordés aux enseignants pour assumer leurs tâches, et de préciser lesquels.

4.1. Qualifications et critères de recrutement

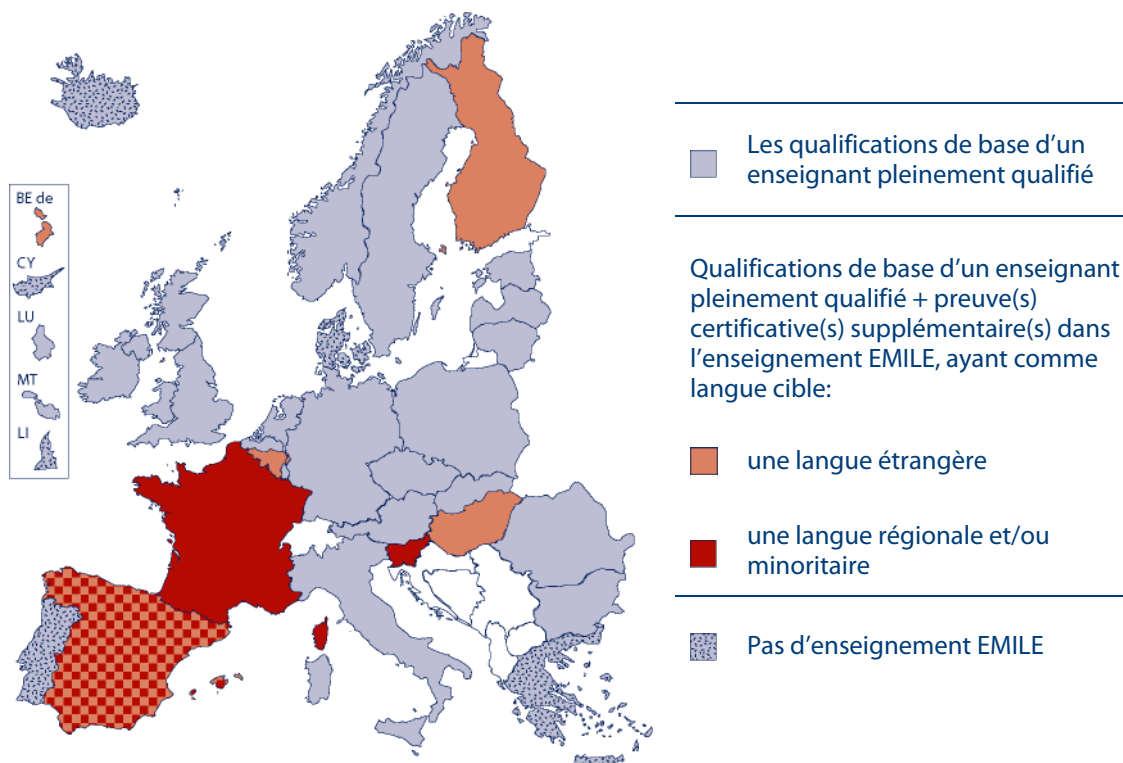
Diplôme/certificat requis

Dans l'enseignement de type EMILE, les enseignants sont généralement pleinement qualifiés pour le(s) niveau(x) d'enseignement où ils travaillent. Dans la plupart des cas, ils sont spécialistes d'une ou plusieurs matières non linguistiques ou possèdent une double spécialisation combinant matière linguistique et non linguistique. En plus de la qualification d'enseignant, une minorité de pays seulement impose des preuves certificatives particulières.

Aucun des diplômes/certificats exigés ne porte précisément sur l'enseignement de type EMILE, notamment sur les aspects spécifiques de sa didactique et de sa méthodologie. Toutes les preuves certifiées, requises dans certains pays, concernent les compétences et connaissances linguistiques des enseignants. Comme cela a déjà été souligné, les qualifications de base portent généralement sur les matières non linguistiques. Il n'est donc pas étonnant que les diplômes/certificats supplémentaires, lorsqu'ils existent, attestent les compétences liées au second domaine d'expertise des enseignements de type EMILE, à savoir le domaine linguistique.

Plusieurs pays, comme l'Allemagne, l'Autriche et la Norvège par exemple, précisent que les enseignants ont généralement étudié deux matières durant leurs études. S'ils étudient une langue étrangère et une matière non linguistique, ils sont ainsi compétents dans les deux matières enseignées de manière intégrée dans l'enseignement de type EMILE. Toutefois, seule la Hongrie exige l'attestation certificative de cette double spécialisation, linguistique et non linguistique.

**Figure 4.1. Qualifications requises pour enseigner dans l'enseignement EMILE.
Niveaux primaire (CITE 1) et secondaire général (CITE 2 et 3). Année scolaire 2004/2005.**



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique: il existe trois langues nationales (le néerlandais, le français et l'allemand). La Belgique comprend quatre régions linguistiques: la région de langue française, la région de langue néerlandaise, la région bilingue (français-néerlandais) de Bruxelles-Capitale et la région de langue allemande. En vertu de lois linguistiques adoptées en 1963 et en vertu d'un décret voté en Communauté germanophone en 2004, la langue de l'enseignement doit être le néerlandais en Communauté flamande, le français en Communauté française et l'allemand en Communauté germanophone. Cependant, dans quelques communes à statut spécial des Communautés française et flamande ainsi que dans la Communauté germanophone, l'enseignement primaire peut être dispensé dans une autre langue nationale sous certaines conditions.

Belgique (BE fr): le néerlandais et l'allemand, deux des trois langues nationales de la Belgique, ainsi que l'anglais constituent les langues cibles.

Belgique (BE de): le français, l'une des trois langues nationales de la Belgique, est la langue cible. Dans les écoles ou sections primaires offrant un enseignement en français, l'allemand est la langue cible.

Estonie: dans les écoles pour les minorités russes (où l'estonien est la langue cible), les enseignants doivent avoir des qualifications spécifiques reconnaissant leur connaissance de l'estonien (si leur langue maternelle n'est pas l'estonien).

Espagne: l'information présentée concerne uniquement les types d'enseignement EMILE existant dans les Communautés autonomes qui ont pu contribuer à la collecte d'information.

Lettonie: dans les écoles pour les minorités ethniques (où le letton est considéré comme la langue cible), les enseignants doivent posséder un certificat spécifique attestant leur connaissance du letton, qui doit correspondre au niveau C1 du Cadre européen commun de référence pour les langues du Conseil de l'Europe.

Liechtenstein: une offre d'enseignement EMILE existe au cours de la troisième année du primaire, mais elle est très marginale.

Note explicative

Qualification: diplôme, certificat délivré par un institut de formation et/ou par les autorités éducatives centrales ou supérieures en matière d'éducation, reconnaissant officiellement les compétences et les connaissances de celui qui le possède.

Preuve certificative supplémentaire: tout diplôme/certificat, mentions spécifiques s'ajoutant aux qualifications de base exigées pour être recruté comme enseignant pleinement qualifié.

Figure 4.2. Types de diplômes supplémentaires/spécifiques requis pour enseigner dans l'enseignement EMILE. Niveaux primaire (CITE 1) et secondaire général (CITE 2 et 3). Année scolaire 2004/2005.

Type de diplômes supplémentaires/spécifiques requis	Pays
Certificat/diplôme attestant la connaissance des deux langues d'enseignement	SI
Titre de base obtenu dans la langue cible et/ou certificat d'enseignement secondaire supérieur (CESS) obtenu dans la langue cible	BE fr, BE de
Certificat de connaissance (approfondie) de la langue cible	BE fr, BE de, ES, HU, FI
Certificat attestant l'accomplissement de 55 crédits (80 points) dans la langue cible	FI
CAPES de langue régionale ou diplôme universitaire dans la langue régionale	FR
Qualification dans deux matières dont une matière linguistique	HU

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique (BE fr): un décret de juillet 2003 permet d'assouplir les critères à respecter.

Belgique (BE fr, BE de): il suffit de posséder l'un des trois titres mentionnés.

Estonie: dans les écoles pour les minorités russes (où l'estonien est la langue cible), les enseignants doivent avoir des qualifications spécifiques reconnaissant leur connaissance de l'estonien (si leur langue maternelle n'est pas l'estonien).

Espagne: la situation varie grandement entre les Communautés autonomes. L'information présentée concerne uniquement les types d'enseignement EMILE existant dans les Communautés autonomes qui ont pu contribuer à la collecte d'information.

France: les enseignants du niveau CITE 1 peuvent ne pas avoir de diplôme universitaire, mais ils doivent alors avoir suivi un module de langue régionale dans le cadre de la formation initiale ou continue.

Lettonie: dans les écoles pour les minorités ethniques (où le letton est considéré comme la langue cible), les enseignants doivent être titulaires d'un certificat spécifique attestant leur connaissance du letton, qui doit correspondre au niveau C1 du Cadre européen commun de référence pour les langues du Conseil de l'Europe.

Hongrie: les enseignants des niveaux CITE 1 et 2 doivent posséder une qualification avec spécialisation en langue; au niveau CITE 3, ils doivent également être qualifiés pour enseigner deux matières dont une linguistique. Si l'enseignant n'a pas de diplôme initial en langues, il doit avoir un certificat niveau B2-C1 (Cadre européen commun de référence pour les langues) et jusqu'en 2006 terminer une formation pour être diplômé en langue.

Finlande: ces exigences concernent uniquement les enseignants impliqués dans les formes «fortes» de type EMILE ayant une langue étrangère comme langue cible. Elles peuvent être remplacées par la réussite d'un test linguistique. Un seul des deux titres est requis.

Plusieurs facteurs peuvent expliquer le nombre peu élevé de pays exigeant des preuves certificatives supplémentaires pour ce type d'enseignement. Dans de nombreux systèmes éducatifs, l'enseignement de type EMILE est peu développé ou existe depuis peu sous la forme de projet pilote. C'est par exemple le cas en Italie, en Lituanie et au Royaume-Uni (Angleterre). À l'inverse, ce type d'enseignement est très répandu dans quelques pays, comme en Irlande et au Royaume-Uni (pays de Galles), voire complètement généralisé au Luxembourg et à Malte. Dans ce cas, ce type d'enseignement n'est pas considéré comme particulier et aucune exigence supplémentaire n'est spécifiée. Par ailleurs, dans plusieurs pays où l'enseignement de type EMILE prend place au sein de communautés parlant une langue dite minoritaire ou régionale, les enseignants maîtrisent en général les deux langues, la langue régionale ou minoritaire constituant leur langue maternelle et l'autre langue étant la (ou l'une des) langue(s) officielle(s) de l'État.

Ceci étant dit, la situation est en train d'évoluer dans certains pays. Depuis décembre 2003, la France s'est dotée d'une nouvelle certification complémentaire portant sur «l'enseignement en langue étrangère d'une discipline non linguistique». Pour le moment, cette certification n'est pas rendue obligatoire pour le recrutement des enseignants des *sections européennes*, voire des *sections internationales*. Cependant, elle est appelée à jouer un rôle déterminant dans le processus de recrutement.

En Allemagne également, certains Länder ont développé des qualifications supplémentaires spécifiques pour l'enseignement dit bilingue (*Bilinguales Lernen; Euregio-Lehrer*), dans la langue cible et dans une autre matière du programme d'études. Les étudiants peuvent acquérir ces qualifications pendant leurs études, après leur première qualification d'enseignant ou encore pendant leur formation pratique. Il existe également un certificat de l'enseignement bilingue et en immersion pour le niveau primaire au Royaume-Uni (Irlande du Nord). Dans ces deux pays, comme en France, il n'est toutefois pas nécessaire d'en être porteur pour enseigner dans l'enseignement de type EMILE.

En Lituanie, où l'enseignement de type EMILE ayant une langue étrangère comme langue cible n'existe que comme projet pilote, il est prévu de définir certaines exigences liées à la qualification des enseignants une fois la phase expérimentale évaluée.

En Pologne, selon les nouveaux règlements relatifs aux standards de formation des enseignants (2004), tous les diplômés doivent maîtriser une langue étrangère et atteindre le niveau B2 ou B2+ du Cadre européen commun de référence pour les langues du Conseil de l'Europe ⁽¹⁾. Par ailleurs, les enseignants sont désormais obligés de se spécialiser dans une seconde matière. S'ils choisissent la combinaison matière non linguistique + langue étrangère, ils doivent atteindre, pour la matière linguistique, le niveau C2 du Cadre européen commun de référence pour les langues. De telles réglementations, bien que générales et s'appliquant à tous les enseignants, peuvent avoir un impact important sur la capacité des systèmes éducatifs à offrir davantage d'enseignement de type EMILE. En effet, le manque d'enseignants qualifiés étant souvent cité comme un obstacle important à son développement, de telles mesures ne peuvent qu'aider à sa promotion.

Autres critères de recrutement

Si peu d'autorités éducatives ont formalisé l'accès à ce type particulier d'enseignement et n'exigent pas la possession d'un certificat/diplôme supplémentaire, la plupart d'entre elles utilisent d'autres stratégies pour s'assurer que les enseignants possèdent effectivement les compétences nécessaires. Ces stratégies sont très variables non seulement d'un pays à l'autre, mais également au sein d'un même pays.

Elles ont toutefois en commun de permettre d'attester les compétences et les connaissances linguistiques des enseignants. Comme cela a déjà été souligné, ces dernières sont particulièrement mises en avant lorsqu'on cherche à préciser quelles sont les compétences spécifiques des enseignants de type EMILE, dans la mesure où les compétences de base sont généralement celles d'enseignants de matières non linguistiques. Ainsi, une enquête empirique menée en Norvège montre qu'il n'y a aucun enseignant travaillant dans l'enseignement de type EMILE uniquement qualifié pour enseigner les langues. Généralement, la majorité d'entre eux possède un double diplôme, c'est-à-dire les qualifications leur permettant d'enseigner une langue étrangère et une matière non linguistique. On trouve également quelques enseignants qui possèdent uniquement les qualifications pour enseigner une matière non linguistique.

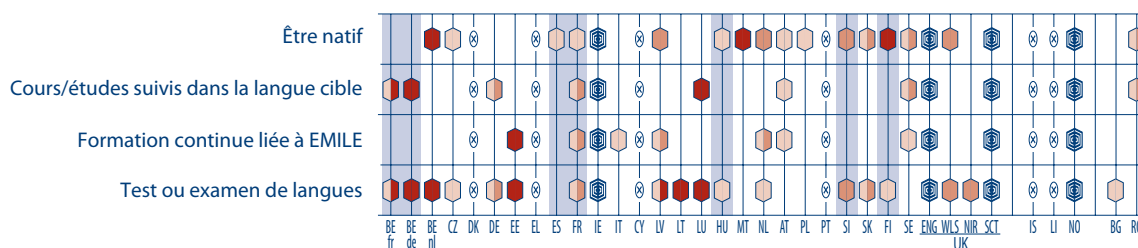
La plupart de ces mesures peuvent être regroupées en quatre grandes catégories: être un locuteur natif de la langue cible, avoir suivi un cours ou des études dans la langue cible, suivre une formation continue sur l'enseignement de type EMILE, et passer un test ou examen de langue (voir figure 4.3). Les mesures tombant dans les deux dernières catégories sont spécifiquement développées dans le cadre du recrutement de l'enseignant. Celles des deux premières constituent des critères de garantie plus indirects. Dans la plupart des pays, elles ont toutes un caractère facultatif.

⁽¹⁾ Le Cadre européen commun de référence pour les langues du Conseil de l'Europe contient une échelle de 6 degrés (A1, A2, B1, B2, C1 et C2) qui permet de décrire les niveaux de compétence en langues.

Les tests/examens peuvent être organisés par les différentes autorités responsables, qu'elles soient locales (établissements scolaires) ou centrales. Au Luxembourg, les futurs enseignants doivent passer un test dans la ou les langues dans laquelle (lesquelles) ils n'ont pas fait leurs études supérieures. En Estonie, en Lettonie et en Lituanie, la langue testée est la langue d'État. Les enseignants testés sont ceux qui travaillent dans les écoles des minorités linguistiques (russophones dans la plupart des cas) et dont la langue maternelle n'est pas la langue d'État. À l'exception de ces pays ainsi que des Pays-Bas et de la Slovaquie, ces tests ne sont pas obligatoires.

Certains pays recommandent aux enseignants de suivre une formation continue relative à ce type d'enseignement particulier. C'est le cas en Italie, aux Pays-Bas, en Autriche et en Finlande pour l'enseignement de type EMILE où la langue cible est une langue étrangère. Elle est même obligatoire dans les deux premiers pays. En Italie, elle accompagne la mise en place de projets pilotes. Ces formations contiennent toutes des éléments didactiques et méthodologiques spécifiques à l'enseignement de type EMILE (voir section 4.2).

Figure 4.3. Principaux critères utilisés par les autorités éducatives pour s'assurer des compétences linguistiques des enseignants recrutés dans le cadre de l'enseignement EMILE. Niveaux primaire (CITE 1) et secondaire général (CITE 2 et 3). Année scolaire 2004/2005.



Dans l'enseignement EMILE ayant comme langue cible:

- une langue étrangère
- une langue régionale et/ou minoritaire
- la (ou une des) langue(s) officielle(s) d'État

Aucun des quatre critères mentionnés

Pas d'enseignement EMILE

Pays où les enseignants doivent avoir une preuve certificative supplémentaire

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique, Slovénie: les enseignants doivent non seulement maîtriser la langue cible, mais également avoir une connaissance de la langue officielle de la communauté ou du pays.

Estonie: la langue testée est l'estonien. Les enseignants concernés sont ceux qui travaillent dans les écoles russophones et dont la langue maternelle n'est pas l'estonien.

Espagne: l'information présentée concerne uniquement les types d'enseignement EMILE existant dans les Communautés autonomes qui ont pu contribuer à la collecte d'information.

Lettonie: le letton, la langue officielle d'État, est la langue cible dans les écoles pour les minorités ethniques (principalement les minorités linguistiques russes, polonaises, ukrainiennes, estoniennes et lituaniennes).

Lituanie: la langue testée est le lituanien. Les enseignants concernés sont ceux qui travaillent dans les 24 écoles russophones impliquées dans le projet pilote.

Royaume-Uni (ENG): l'enseignement de type EMILE est rare. Très souvent, les établissements scolaires décident d'offrir un tel enseignement sur la base de l'expertise disponible au sein du corps enseignant.

Royaume-Uni (NIR): la plupart des enseignants du niveau primaire, où l'irlandais est utilisé comme langue d'enseignement, ont étudié la méthodologie de l'immersion durant leur formation initiale.

Liechtenstein: une offre d'enseignement EMILE existe au cours de la troisième année du primaire, mais elle est très marginale.

Note explicative (figure 4.3)

Cette figure présente les principaux critères adoptés par les autorités éducatives compétentes, quel que soit leur niveau, pour s'assurer que les enseignants possèdent les compétences linguistiques ad hoc. Autrement dit, elle ne reflète aucunement le contenu de réglementations officielles ou obligatoires. Seuls le Luxembourg, les Pays-Bas et la Slovaquie rendent les tests/examens obligatoires de même que l'Estonie, la Lettonie et la Lituanie pour les enseignants travaillant dans les écoles des minorités linguistiques et dont la langue maternelle n'est pas la langue d'État. Pour plus d'information sur les types d'enseignement EMILE pour lesquels une preuve certificative spécifique/supplémentaire est exigée, voir les figures 4.1 et 4.2.

En plus des compétences linguistiques des enseignants en charge des cours, certains établissements scolaires comptent également sur la présence de locuteurs natifs dans les classes, et la considèrent comme une garantie supplémentaire d'un environnement linguistique adapté à l'enseignement de type EMILE. Leur présence est parfois assurée par des accords culturels bilatéraux. Elle peut également provenir d'initiatives plus ponctuelles de certains établissements, voire d'associations de parents qui paient sur leurs fonds propres leur venue dans l'école, comme en Autriche par exemple. En Hongrie, les établissements scolaires qui organisent ce type d'enseignement, où la langue cible est une langue étrangère, sont obligés d'engager un enseignant natif au moins.

On notera que sur les 6 pays qui exigent des preuves certificatives supplémentaires (voir figure 4.1), la plupart peuvent généralement utiliser d'autres critères pour recruter les enseignants de type EMILE.

4.2. Formation initiale spécifique

Les formations mises en évidence dans cette section portent essentiellement sur les compétences didactiques/méthodologiques dans la mesure où ces dernières sont spécifiques à l'enseignement de type EMILE, par opposition aux formations linguistiques par exemple.

Formation initiale

Dans la moitié des pays environ, les autorités éducatives compétentes organisent des cours, des modules de formation, voire des diplômes spécialisés spécifiquement centrés sur l'enseignement de type EMILE.

Ces possibilités de formation sont en général assez limitées. Leur profil et leur durée sont très variables: en Autriche, par exemple, elles peuvent consister en quelques leçons ou en un cours s'étalant sur un ou deux semestres; aux Pays-Bas et au Royaume-Uni (Angleterre), certaines universités organisent des postgraduats ou d'autres diplômes centrés sur l'éducation bilingue et internationale. Dans ces trois pays, toutefois, il n'est pas nécessaire de posséder ces diplômes/certificats pour enseigner dans l'enseignement de type EMILE (voir figure 4.1).

Le Royaume-Uni (pays de Galles) a mis en place une mesure d'incitation financière (*Welsh Medium Incentive Supplement*) qui vise à encourager les étudiants à suivre la formation initiale d'enseignant en langue galloise. Cette mesure concerne les étudiants qui, souhaitant entreprendre ces études, ont toutefois besoin d'une formation supplémentaire pour améliorer leurs compétences linguistiques dans cette langue.

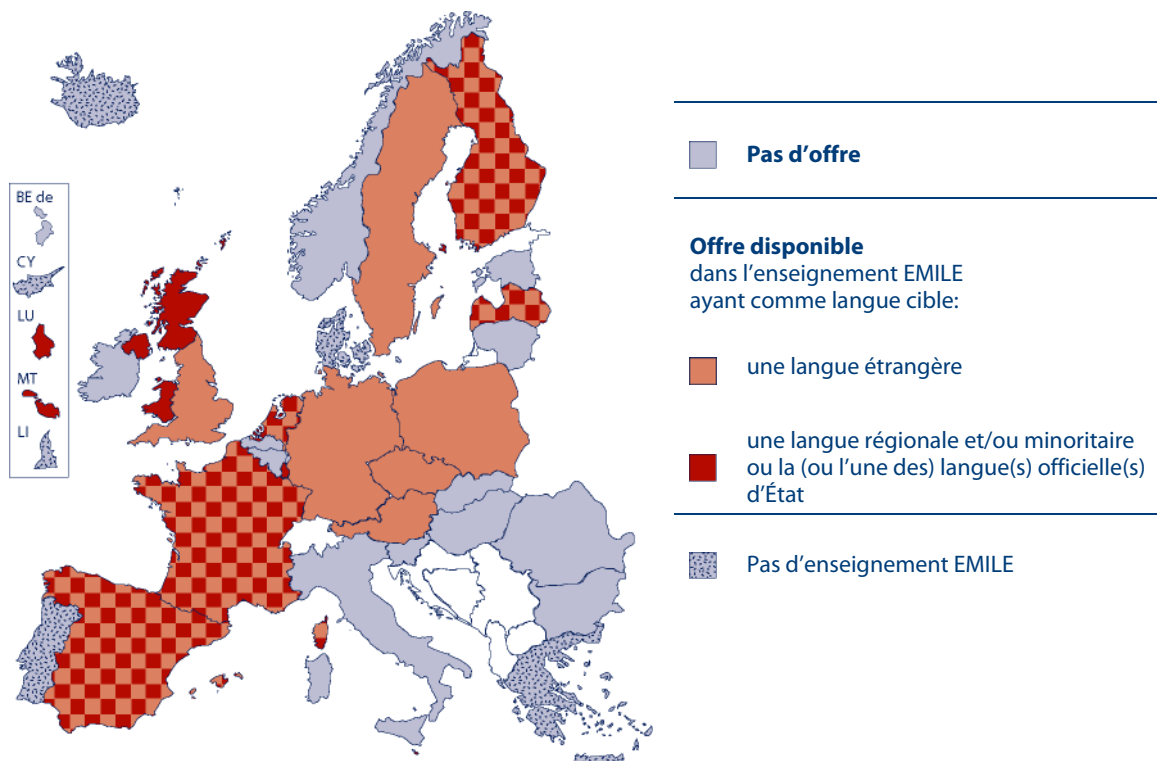
En Finlande, les formations initiales pour l'une et l'autre forme d'enseignement de type EMILE, où la langue cible est, d'une part, l'autre langue officielle d'État et, d'autre part, une langue étrangère, sont organisées selon des modalités différentes. Les formations spécifiques au premier type d'enseignement sont plus nombreuses, mieux structurées et mises en place depuis plus longtemps.

En France, comme cela a déjà été mentionné dans la section 4.1, une nouvelle certification complémentaire portant sur «l'enseignement en langue étrangère d'une discipline non linguistique» a été instituée en décembre 2003. On peut prévoir que dans les prochaines années, les IUFM proposent une

préparation à l'examen de délivrance de cette certification et organisent, en conséquence, davantage de formations ciblées sur l'enseignement de type EMILE où la langue cible est une langue étrangère. L'expérience acquise par les IUFM dans l'organisation des formations spécifiques aux situations d'enseignement où la langue cible est une langue régionale et/ou minoritaire, leur sera sans doute utile dans la mise en place d'autres formations visant l'autre forme d'enseignement de type EMILE.

Dans plusieurs pays d'Europe centrale, les services culturels de certains pays étrangers, comme le *British Council*, ou les centres culturels et de coopération des ambassades jouent un rôle important dans la formation initiale des enseignants. Cette situation est par exemple présente en Lituanie, en Pologne et en Bulgarie où des conférences, des stages de formation et des visites dans le pays de la langue cible sont conjointement organisés par les autorités éducatives et/ou les représentants culturels des deux pays.

Figure 4.4. Offres de cours/modules spécifiques centrés sur les méthodes d'enseignement EMILE dans le cadre de la formation initiale. Année scolaire 2004/2005.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Espagne: l'information présentée concerne uniquement les types d'enseignement EMILE existant dans les Communautés autonomes qui ont pu contribuer à la collecte d'information.

Liechtenstein: une offre d'enseignement EMILE existe au cours de la troisième année du primaire, mais elle est très marginale.

Note explicative

On entend par «offre disponible» les formations centrées sur l'enseignement de type EMILE (sa didactique, les aspects psycholinguistiques et sociolinguistiques de son enseignement, etc.) ou comprenant des modules spécifiques à cet enseignement. Les formations uniquement centrées sur l'acquisition de compétences linguistiques sont exclues. Leur durée n'est pas prise en compte ici. Il peut s'agir de cours, de modules ou d'une formation d'une année ou plus.

Les établissements d'enseignement supérieur étant totalement ou partiellement autonomes dans un grand nombre de pays, ces informations reflètent la connaissance que les autorités éducatives centrales ou supérieures en matière d'éducation ont des cours qui sont organisés, connaissance variable selon les pays.

Formation continue

Les organisateurs de formation continue diffèrent selon les pays. Leurs types et caractéristiques peuvent souvent être mis en relation avec le type d'enseignement EMILE pour lequel elles sont mises en place. Les cours peuvent être organisés de manière ponctuelle par des organes ou des groupes non permanents, dont la mission est d'accompagner la mise sur pied d'un enseignement de type EMILE dans le cadre d'un projet pilote, comme en Belgique (Communauté flamande). Dans plusieurs pays, par exemple en République tchèque, la mise en place d'un tel enseignement s'appuie sur des accords de coopération internationaux. Dans ces pays, les institutions ou les centres de promotion des langues à l'étranger, comme *L'Alliance française* ou le *Goethe Institut*, jouent un rôle important dans l'offre de formation continue.

En Lettonie, le travail de l'Agence nationale de formation à la langue lettone (NALLT), créée pour promouvoir la langue lettone comme langue de communication dans ce pays, mérite d'être signalé. Suite à la réforme de la fin des années 1990, les établissements dont la langue d'enseignement est autre que le letton (le russe la plupart du temps) doivent progressivement offrir un enseignement où le letton et le russe sont tous les deux langues d'instruction (enseignement dit bilingue). La NALLT organise notamment des cours de méthodologie de l'enseignement bilingue pour les enseignants. L'Estonie, qui fait face à des problèmes similaires, a mis en place un programme (dans le cadre du projet PHARE) dont l'objectif est de faciliter l'introduction de l'estonien comme langue d'instruction dans les écoles où cette langue n'est pas utilisée. Ce programme inclut des formations pour les enseignants et le développement de matériel et de ressources pour l'enseignement.

Certains professeurs chevronnés peuvent également jouer un rôle non négligeable dans la mise en place de programmes de formation continue. Ce fut par exemple le cas en Suède dans les années 1990 où des enseignants, en coopération avec des institutions de formation d'enseignants à l'étranger, ont mis sur pied de tels programmes.

Initiatives particulières

En plus des formations initiales et continues, plusieurs initiatives sont prises par différents acteurs aux niveaux local et national pour soutenir les enseignants dans leur travail et favoriser les bonnes pratiques: création de sites Internet comme en France et au Royaume-Uni par exemple. Au Royaume-Uni (pays de Galles), des équipes d'enseignants spécialisés travaillent comme conseillers pour soutenir à la fois l'enseignement du gallois et l'usage du gallois comme langue d'instruction.

Parmi les projets financés au niveau européen, le programme MOBIDIC (2000-2004) avait pour objectif de développer des modules de formation spécifiques pour la formation initiale et continue des enseignants de discipline non linguistique enseignant dans une langue étrangère. L'Allemagne, la France, la Pologne et le Royaume-Uni (Angleterre) participaient à ce programme ⁽²⁾.

⁽²⁾ L'introduction donne un aperçu général des initiatives communautaires en matière d'EMILE.

4.3. Avantages accordés

Dans la grande majorité des pays, il n'existe aucune disposition légale établie par les autorités éducatives centrales ou supérieures en matière d'éducation selon laquelle les enseignants travaillant dans l'enseignement de type EMILE reçoivent des avantages particuliers, qu'ils soient financiers ou autres.

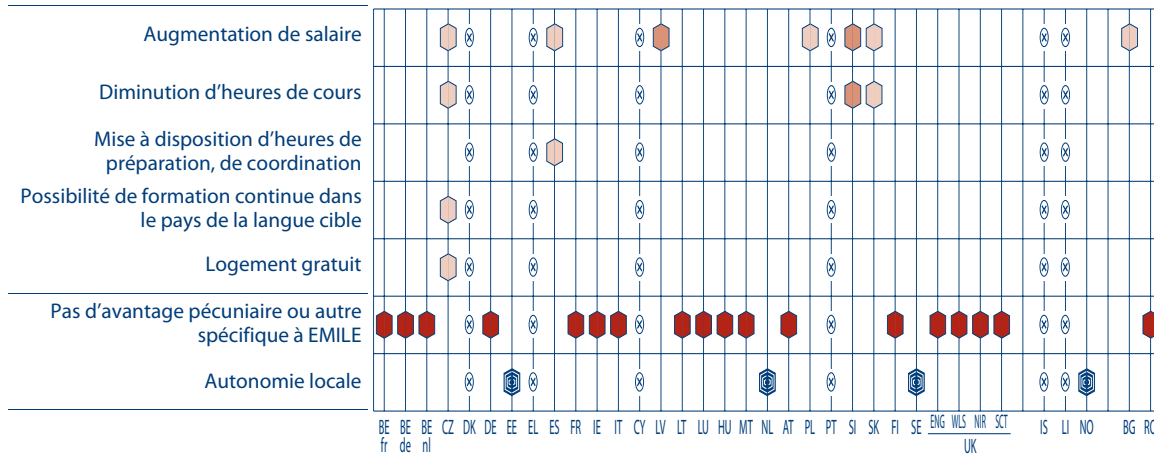
À l'exception de l'Espagne, tous les pays offrant des avantages aux enseignants qui travaillent dans l'enseignement de type EMILE sont des pays d'Europe centrale et orientale. En Lettonie et en Slovaquie, ces professeurs travaillent dans les écoles promouvant l'enseignement des langues régionales et/ou minoritaires. Dans les autres pays, les langues cibles des établissements scolaires où ils professent sont des langues internationales de grande diffusion. En Espagne, la mise à disposition d'heures de préparation et de coordination supplémentaires concerne les enseignants des sections européennes des Communautés autonomes de Galice et des îles Baléares et des centres bilingues de Navarre. L'augmentation de salaire concerne les enseignants des centres bilingues de la Communauté autonome de Madrid.

En République tchèque, chaque avantage mentionné n'est pas systématiquement octroyé à l'ensemble des enseignants. Ils disposent, cependant, tous d'un horaire allégé: en moyenne trois heures d'enseignement par semaine en moins que la normale. Les autres avantages varient en fonction des enseignants et de leur contrat personnel: seuls les professeurs natifs, venant du pays de la langue cible, peuvent par exemple disposer d'un logement gratuit. Ils peuvent également recevoir des avantages financiers des autorités de leur pays d'origine. Les enseignants tchèques, quant à eux, ont la possibilité de s'inscrire à des programmes de formation continue dans le pays de la langue cible.

Aux Pays-Bas, en Suède et en Norvège, où les établissements scolaires disposent d'une certaine autonomie budgétaire, la situation est variable selon les écoles. Aux Pays-Bas, les avantages, lorsqu'ils existent, se traduisent souvent par la mise à disposition d'heures supplémentaires pour la préparation des cours. En Suède et en Norvège, les établissements scolaires accordent des salaires plus importants à ces professeurs lors de la phase de lancement de l'enseignement de type EMILE ayant une langue étrangère comme langue cible, et ce uniquement jusqu'à ce que les cours soient bien établis. Dans ces pays, cette limitation s'explique par le manque général de ressources.

Dans certains pays, des mesures spécifiques ciblent les établissements scolaires et non les enseignants personnellement. Ainsi, en Pologne et en Slovaquie, les écoles où l'enseignement s'effectue en partie dans une langue régionale et/ou minoritaire reçoivent des avantages particuliers. En Pologne, leur budget est supérieur de 20 %. En Slovaquie, les normes relatives au nombre maximal d'élèves par classe/groupe est inférieur à celles fixées pour les autres établissements scolaires.

Figure 4.5. Types d'avantages accordés aux enseignants travaillant dans l'enseignement EMILE. Niveaux primaire (CITE 1) et secondaire général (CITE 2 et 3). Année scolaire 2004/2005.



Existence d'avantages financiers ou autres dans l'enseignement EMILE ayant comme langue cible:

- une langue étrangère
- une langue régionale et/ou minoritaire
- Pas d'avantage financier ou autre
- Autonomie locale
- Pas d'enseignement EMILE

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Espagne: la situation varie grandement entre les Communautés autonomes. L'information présentée concerne uniquement les types d'enseignement EMILE existant dans les Communautés autonomes qui ont pu contribuer à la collecte d'informations.

Liechtenstein: une offre d'enseignement EMILE existe au cours de la troisième année du primaire, mais elle est très marginale.

CHAPITRE 5

OBSTACLES ET DÉBATS

5.1. Contraintes à la généralisation

L'organisation de l'enseignement de type EMILE en langues cibles étrangères dépasse largement les exigences d'un enseignement traditionnel des langues. Il demande un déploiement de ressources humaines (enseignants spécialisés) et de matériels pédagogiques et didactiques appropriés, qui vont bien au-delà de l'enseignement classique d'une langue en milieu scolaire. S'agissant d'une pratique relativement récente en Europe, il n'est pas surprenant d'observer que plus de la moitié des pays rencontre des obstacles au moment de généraliser (ou de débiter, selon les cas) ce type d'initiatives à l'ensemble de la population scolaire (figure 5.1).

Figure 5.1. Obstacles spécifiques à la généralisation de l'enseignement EMILE en langue cible étrangère. Enseignement primaire (CITE 1) et secondaire général (CITE 2 et 3). Année scolaire 2004/2005.

	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU
Lois restrictives			●												●		
Manque d'enseignants qualifiés	●			●			●		●			●	●	●	●		
Manque de matériel didactique						●											
Coût élevé				●	●				●								

	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK- ENG	UK- SCT		IS	LI	NO	BG	RO
Lois restrictives		●															
Manque d'enseignants qualifiés		●		●					●		●		●		●		
Manque de matériel didactique		●													●		
Coût élevé			●	●													

 Pas d'enseignement EMILE	 Enseignement EMILE complètement généralisé	 Projet(s) pilote(s) uniquement
--	--	--

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Espagne: l'information présentée concerne uniquement les types d'enseignement EMILE existants dans les Communautés autonomes qui ont pu contribuer à la collecte d'information.

Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): il n'existe pas de barrières structurelles empêchant les écoles d'offrir un enseignement EMILE en langue(s) étrangère(s) si elles le souhaitent. En Angleterre, ce type d'enseignement est offert dans un très petit nombre d'établissements qui bénéficient d'un accès à une expertise d'enseignement appropriée. Une offre d'enseignement EMILE en langue(s) étrangère(s) n'a toutefois, à ce jour, pas été rapportée au pays de Galles et en Irlande du Nord.

Liechtenstein: une offre d'enseignement EMILE existe au cours de la troisième année du primaire, mais elle est très marginale.

Selon les pays, l'organisation d'un enseignement combinant la mise en pratique des langues et l'apprentissage des contenus disciplinaires entraîne des difficultés d'ordre divers. Les principales contraintes évoquées dans les contributions nationales concernent les ressources humaines, la législation, les aspects financiers et matériels et, enfin, les aspects pédagogiques.

Un grand nombre de pays concernés soulignent une pénurie importante d'enseignants possédant les titres requis pour enseigner dans des établissements pratiquant une méthodologie EMILE. Ils se plaignent d'une offre quasi inexistante de programmes de formation initiale et continue spécialisées dans la pédagogie spécifique à l'enseignement d'une discipline dans une autre langue que la langue d'instruction.

Le fait de disposer d'un grand nombre d'enseignants de langues ne résout pas les problèmes évoqués, car ils ne sont pas formés à l'expertise spécifique de l'enseignement EMILE. C'est le cas à Chypre. Quelques pays ont inclus dans leurs critères de sélection la possibilité de recruter un locuteur natif de la langue cible afin de s'assurer que leurs enseignants possèdent les compétences adéquates (chapitre 4). Étant donné ces exigences, les autorités éducatives rencontrent aussi des difficultés de recrutement.

Le développement et/ou le lancement d'initiatives de type EMILE dépend, en grande partie, de l'existence d'un cadre légal favorable à cet enseignement. Les lois sur le régime linguistique à appliquer dans l'enseignement peuvent rendre difficile l'usage d'une autre langue que celle d'instruction. En Communauté flamande de Belgique, en Lituanie et aux Pays-Bas (primaire), les lois linguistiques indiquent spécifiquement que la langue d'enseignement est une et unique. Le recours à toute autre langue peut être considéré comme «illégal». Néanmoins, dans ces pays, la publication récente de décrets ouvre de nouvelles perspectives vers un assouplissement du cadre légal ⁽¹⁾.

Trouver le matériel didactique adapté à l'enseignement EMILE n'est pas une tâche facile pour les établissements scolaires. Ces supports pédagogiques doivent non seulement être disponibles dans la langue cible mais couvrir aussi les domaines traités dans le programme d'études national. En Allemagne, par exemple, la recherche et la préparation d'un matériel pédagogique adéquat (spécialement pour de nouvelles langues cibles) entraînent du travail supplémentaire pour l'enseignant impliqué.

Certains pays (République tchèque, Danemark, Espagne, Autriche et Pologne) mentionnent également le coût élevé de la mise en place de l'enseignement EMILE. Une formation des enseignants spécifiquement orientée vers l'enseignement EMILE, l'élaboration et la distribution d'un matériel pédagogique adéquat, une certification officielle des performances des élèves exigent de la part des administrations centrales, régionales et/ou locales un effort financier supplémentaire. En République tchèque, les restrictions budgétaires imposent encore des limites à l'essor des initiatives EMILE dans les écoles, malgré la nouvelle loi d'éducation de 2004 qui clarifie les conditions de mise en place de ce type d'enseignement. L'introduction de l'enseignement EMILE dans le programme d'études du niveau secondaire n'autorise pas les écoles à un financement supplémentaire.

Des raisons extrinsèques à l'enseignement EMILE, liées au contexte national, empêchent les autorités éducatives d'aller de l'avant avec des expériences pédagogiques de type EMILE. C'est le cas en Pologne où le système éducatif a subi de profondes réformes en peu de temps.

Enfin, des inquiétudes concernant l'enseignement EMILE peuvent freiner, voire remettre en question, l'extension d'un tel enseignement. Certains pays en débattent actuellement (section 5.2).

⁽¹⁾ Par exemple, en Communauté flamande de Belgique, le décret du 7 mai 2004 donne la possibilité aux écoles des niveaux préprimaire et primaire de stimuler la sensibilisation à une autre langue que le néerlandais avec les élèves à partir de 2 ans et demi.

5.2. Débats actuels

Les débats actuels sur l'enseignement de type EMILE couvrent de nombreux aspects et sont présents dans plusieurs pays. Dans un premier temps, cette section donne un aperçu des discussions relatives à l'intérêt et aux préoccupations que suscite l'introduction d'un tel enseignement. Dans un deuxième temps, elle se centre sur les débats qui concernent les problèmes et défis organisationnels posés par sa mise en place.

D'emblée, il convient de souligner qu'au sein de la plupart des pays où il n'y a pas d'offre d'enseignement de type EMILE (Danemark, Grèce, Chypre, Portugal, Islande et Liechtenstein), aucun grand débat n'est mené à l'heure actuelle sur le sujet, bien que certaines discussions puissent avoir lieu au sein du ministère de l'éducation, comme à Chypre par exemple. En Grèce, un projet pilote, visant l'introduction de cet enseignement dans des écoles secondaires de l'enseignement général et professionnel sera, selon le calendrier, mis en place à partir de l'année scolaire 2006/2007. Les technologies de l'information et de la communication (TIC) seront enseignées en anglais.

L'enseignement de type EMILE jouit d'une opinion favorable dans de nombreux cercles politiques et universitaires, que ce soit au niveau national ou européen. C'est par exemple le cas en Lettonie où ce type d'enseignement est fortement encouragé et considéré comme la méthode d'apprentissage des langues par excellence, que celles-ci soient la langue d'État (le letton), une langue régionale et/ou minoritaire (russe) ou une langue étrangère (anglais, etc.).

Les *sections européennes*, créées en France en 1992, rencontrent depuis leur création un très grand succès auprès des élèves et de leurs parents. Un des débats qui anime aujourd'hui les responsables du système éducatif concerne la place que ce type d'enseignement sera amené à prendre au sein de l'ensemble de l'offre éducative: faut-il l'étendre de manière significative ou bien doit-on considérer qu'il ne peut être efficace qu'avec une minorité d'élèves motivés?

Certaines voix, par exemple en Belgique (Communauté flamande), en Lituanie, en Suède, en Islande et en Norvège, expriment aussi leurs inquiétudes par rapport à la mise en place d'un tel enseignement. En Norvège, le débat actuel a essentiellement lieu dans les milieux enseignants. Il pourrait s'élargir suite à la publication, en 2005, d'un rapport⁽²⁾ du Conseil de la langue norvégienne sur l'avenir de la langue nationale, et rassembler d'autres types de personnes, d'organes et d'institutions.

Dans ces cinq pays, la question de la langue nationale se trouve souvent au centre des discussions. Les préoccupations à ce sujet sont multiples. Elles sont d'ordre pédagogique: l'enseignement de la langue nationale (généralement enseignée comme langue maternelle) ne risque-t-elle pas de souffrir de l'enseignement intensif d'une autre langue? Elles sont linguistiques: la langue nationale ne risque-t-elle pas de s'appauvrir si certains champs de la connaissance sont désormais explorés à travers une langue étrangère, dans la mesure où la vitalité et la richesse d'une langue s'enracinent dans les expériences de ses locuteurs? Enfin, ces craintes sont aussi politiques dans la mesure où la place et le rayonnement d'une langue reflètent, pour certains, la culture et la citoyenneté nationales.

Une autre inquiétude, formulée notamment en Suède, concerne l'impact d'un tel enseignement sur le niveau de connaissances des élèves de la matière enseignée dans une langue cible. En Finlande, les recherches des dernières années ont montré que cette inquiétude ainsi que, par exemple, celle relative au caractère élitiste de cet enseignement n'étaient pas motivées. Le débat, dans ce pays, a évolué vers d'autres thèmes concernant davantage l'organisation et la mise en place de l'enseignement de type EMILE.

⁽²⁾ Conseil de la langue norvégienne. (2005) *Norsk i hundre! Norsk som nasjonalspråk i globaliserings tidsalder*. Oslo: Språkrådet.

Les aspects organisationnels sont aussi au cœur des débats dans d'autres pays. Ils renvoient parfois aux difficultés rencontrées par les autorités compétentes pour introduire et développer l'enseignement de type EMILE (voir également la section 5.1).

Aux Pays-Bas, certaines discussions portent sur l'introduction de l'enseignement de type EMILE dans l'enseignement professionnel du niveau secondaire inférieur ainsi qu'au niveau primaire. Le grand défi, toutefois, concerne l'organisation d'un enseignement de type EMILE dans des langues autres que l'anglais, le français et l'allemand vu le manque de professeurs qualifiés.

Cette pénurie d'enseignants qualifiés touche plusieurs pays comme le montre la figure 5.1. En Estonie, la situation est très particulière. Une loi récente impose aux établissements scolaires dont la langue d'enseignement n'est pas l'estonien – il s'agit du russe dans la plupart des cas – d'organiser certains cours en estonien. Une des difficultés consiste à trouver des enseignants maîtrisant l'estonien et capables de travailler avec des enfants dont la langue maternelle est le russe. En Bulgarie, les autorités éducatives doivent faire face aux demandes des enseignants qui souhaitent une augmentation de salaire ainsi qu'un allègement de leur charge de cours.

Dans d'autres cas, les débats se focalisent plus sur le nombre de matières non linguistiques – et lesquelles – devant être enseignées dans la langue cible. Ces discussions ont lieu en Estonie et en Bulgarie. En Finlande, des experts travaillent à l'élaboration de syllabus pour l'enseignement de type EMILE, intégrant les objectifs linguistiques et ceux liés aux matières non linguistiques.

Enfin, il convient d'indiquer que les débats liés à l'enseignement de type EMILE peuvent s'inscrire dans une réflexion générale sur l'enseignement des langues, comme en Belgique (Communauté flamande) par exemple, où, pour certains, ce type d'enseignement permettrait de favoriser et de promouvoir une éducation plurilingue. En Espagne, la réalité spécifique de certaines Communautés autonomes possédant une langue officielle propre en plus de l'espagnol rend également nécessaire une approche globale de la problématique de l'enseignement des langues.

SYNTHÈSE ET CONCLUSIONS

L'approche méthodologique EMILE visant à développer l'apprentissage intégré de langues et contenus du programme d'études est un phénomène en pleine évolution en Europe. Au niveau européen, l'intérêt est croissant pour ce type d'enseignement qui, selon divers experts, comporte de nombreux avantages pédagogiques pour les élèves. Les initiatives de l'UE dans ce domaine se multiplient ces dernières années. Elles visent à une meilleure préparation des élèves aux demandes (pluri)linguistiques et culturelles d'une Europe où la mobilité est croissante.

Conscients du défi, les responsables nationaux des politiques éducatives s'intéressent davantage à cette méthode et proposent des initiatives variées et multiples en fonction de leurs différents contextes. La présente enquête d'Eurydice a tenté d'appréhender la diversité des enseignements de type EMILE dans les différents pays européens. Elle porte uniquement sur les situations scolaires dans lesquelles l'enseignement des différentes matières du programme d'études (autres que les cours de langues) se fait au travers d'au moins deux langues.

Des appellations diverses pour une diversité de situations

L'«enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère», et son acronyme EMILE, s'est imposé avec force ses dernières années dans le monde de la recherche ⁽¹⁾. Les termes nationaux désignant ce concept sont, néanmoins, très variables d'un pays à l'autre ⁽²⁾. Certaines appellations mettent davantage l'accent sur la composante linguistique de l'apprentissage («éducation bilingue», «éducation trilingue»); d'autres insistent également sur les acquisitions disciplinaires des élèves («enseignement d'une matière dans une langue cible»). Dans tous les cas, les définitions employées au niveau national traduisent des réalités souvent différentes.

L'organisation de l'enseignement EMILE dépend de deux principaux paramètres: du statut que les autorités éducatives ont accordé aux initiatives de type EMILE, d'une part, et du statut des langues cibles dans le contexte linguistique national, d'autre part (chapitre 1).

Trois types de situations relatives au statut accordé à l'enseignement EMILE peuvent être distinguées: un enseignement inclus dans l'offre scolaire ordinaire (dans la majorité des pays), des projets en expérimentation ou, dans certains pays, une absence d'initiatives dans ce domaine.

En lien avec les langues cibles employées, le panorama se complexifie davantage. Les pays proposent toute sorte de combinaisons linguistiques avec une ou plusieurs langue(s) étrangère(s), langue(s) régionale(s), minoritaires et/ou autre(s) langue(s) officielle(s) d'État. En général, les langues cibles étrangères interviennent autant dans le cadre des projets pilotes (chapitre 3) que dans l'enseignement pleinement établi. Néanmoins, les langues régionales et/ou minoritaires sont rarement présentes dans le cadre des projets pilotes, probablement parce que les pays qui les proposent ont déjà accumulé une longue expérience en la matière.

(1) CLIL/EMILE: La dimension européenne. Actions, tendances et potentiel, 2002, Commission européenne.

(2) Pour plus d'information, voir les tableaux de l'annexe 1.

Enseignement souvent présent dans l'offre scolaire mais pas répandu

Le fait qu'une large majorité de pays ait initié une ou l'autre forme d'enseignement EMILE ne signifie pas qu'il soit généralisé à l'ensemble de la population scolaire, loin de là. L'analyse des statistiques disponibles dans les descriptions nationales⁽³⁾ montre que l'extension de l'approche EMILE est assez faible et que, dans quelques pays, les initiatives se concentrent principalement dans les grandes villes.

Certains pays affichent des pourcentages d'environ 3 % d'élèves concernés aux niveaux primaire et/ou secondaire; dans d'autres, le pourcentage s'élève entre 10 et 15 %. Mais rares sont ceux qui vont au-delà de 20 %. Les pourcentages les plus élevés correspondent, généralement, à des situations d'enseignement en langues cibles régionales et/ou minoritaires. Il s'agit souvent des pays connaissant des réalités linguistiques très complexes. Ces données traduisent une volonté manifeste en faveur de la sauvegarde des langues parlées par leurs populations.

Prédominance de l'anglais

Dans l'enseignement traditionnel des langues étrangères en milieu scolaire, la prépondérance de l'anglais est flagrante⁽⁴⁾. L'enseignement EMILE n'échappe pas non plus à cette forte influence. Ainsi, la quasi-totalité des pays ayant mis en place des initiatives de ce type propose l'anglais comme langue cible étrangère (chapitre 1). Cela n'empêche pas que d'autres langues étrangères, comme le français, l'allemand, l'espagnol et/ou l'italien, soient également offertes.

Peu de matières privilégiées

Dans l'enseignement EMILE, l'attention se porte autant sur les langues que sur les contenus disciplinaires. En général, aux niveaux primaire et secondaire, toutes les matières du programme d'études peuvent être ciblées dans le cadre d'EMILE (chapitre 2). Néanmoins, au niveau secondaire, la situation est parfois plus restrictive: seules quelques matières en sont l'objet. Les mathématiques, les sciences physiques et naturelles ainsi que la géographie, l'histoire, et l'économie sont souvent la cible des recommandations officielles dans l'offre EMILE.

En outre, l'analyse des contributions nationales révèle que l'acquisition des compétences disciplinaires dans les matières qui font l'objet de cet enseignement semble passer parfois au deuxième plan. En général, les recommandations nationales dans le domaine mettent plutôt l'accent sur les compétences linguistiques qu'il faut développer chez l'élève.

La nécessité d'une formation des enseignants plus centrée sur la problématique EMILE

La qualification des enseignants participant à l'enseignement EMILE est une question clé pour la plupart des pays. Pour certains, l'approche est encore assez novatrice et demande inéluctablement le développement de programmes de formation des enseignants spécialement conçus pour ce type d'enseignement. En effet, il ne suffit pas de doter les enseignants d'une double spécialisation, en langues et en disciplines. Il convient de les doter, également, de la capacité de promouvoir l'apprentissage d'une matière dans une langue que l'élève ne maîtrise pas en tant que locuteur natif.

⁽³⁾ Les données nationales statistiques disponibles sur l'enseignement EMILE sont présentées dans les descriptions nationales: <http://www.eurydice.org>.

⁽⁴⁾ Voir le chapitre C de: Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe. Édition 2005. Bruxelles: Eurydice, 2005. (*Chiffres clés*).

Les enseignants destinés à l'enseignement EMILE sont recrutés, généralement, sur la base de qualifications accréditant leur spécialisation dans une ou plusieurs matières non linguistiques ou, dans certains cas, leur double spécialité en langue(s) et dans d'autres matières. Toute autre preuve certificative supplémentaire est rarement exigée (chapitre 4).

Dans ce contexte, il n'est pas surprenant d'observer que les autorités éducatives mettent en place d'autres stratégies pour s'assurer que les professionnels recrutés ont les compétences linguistiques nécessaires pour accomplir aisément les tâches requises. Ainsi, certains ont recours à des locuteurs natifs de la langue cible; d'autres exigent des enseignants d'avoir suivi une formation linguistique initiale ou continue; d'autres encore imposent la réussite d'un test ou d'un examen de la langue cible de l'EMILE.

Par ailleurs, quelques pays commencent à intégrer dans leurs programmes de développement professionnel continu des thématiques liées à la méthodologie EMILE. Les organisateurs de ces formations sont assez hétérogènes (organes non permanents, agents liés à la coopération internationale) et répondent, parfois, à des demandes ponctuelles (accompagnement d'une expérience pilote).

Évaluation peu systématique mais encourageante

L'évaluation externe des établissements scolaires est une pratique très répandue dans les pays européens. Néanmoins, l'évaluation des paramètres spécifiques à l'enseignement EMILE n'est ni fréquente ni systématique, notamment quand les langues cibles sont des langues étrangères (chapitre 2). Il est vrai, néanmoins, que pour un bon nombre des pays, il est encore tôt pour mesurer les effets de l'enseignement de type EMILE. Là où des évaluations ont été menées autant sur les performances des élèves que sur l'adéquation des méthodologies employées, les résultats s'avèrent très encourageants.

Cela conforte la perception positive portée sur l'enseignement EMILE comme un des moyens possibles de se rapprocher de l'objectif européen d'apprendre au moins deux langues étrangères autres que la langue maternelle.

Dans les années à venir, les autorités éducatives des pays européens ont, dans cette perspective, la tâche de mettre tout en œuvre pour que leurs élèves s'ouvrent davantage au plurilinguisme. Malgré les obstacles qui restent encore à surmonter (notamment la pénurie d'enseignants, chapitre 5), l'enseignement EMILE est une voie à explorer et à développer.

Classification

CITE 1997 (Classification internationale type de l'éducation)

La classification internationale type de l'éducation (CITE) est un instrument adapté à la collecte des statistiques sur l'éducation au niveau international. Elle couvre deux variables de classification croisée: les domaines d'études et les niveaux d'enseignement avec les dimensions complémentaires d'orientation générale/professionnelle/préprofessionnelle et la transition éducation/marché du travail. La version actuelle, CITE 97 ⁽¹⁾, distingue sept niveaux d'enseignement. De façon empirique, la CITE suppose qu'il existe plusieurs critères qui peuvent aider à indiquer le niveau d'éducation où il convient de classer un programme éducatif donné. Suivant le niveau et le type d'éducation concerné, il est nécessaire de définir une hiérarchie entre les critères principaux et subsidiaires (titres généralement exigés pour l'admission, conditions minimales d'admission, âge minimal, qualifications du personnel, etc.).

CITE 0 (éducation préprimaire)

Ce niveau est défini comme la première étape de l'instruction organisée dans une école ou un centre et s'adresse aux enfants âgés de trois ans au moins.

CITE 1 (enseignement primaire)

Ce niveau commence entre 5 et 7 ans, est toujours obligatoire et dure en général de 4 à 6 ans.

CITE 2 (enseignement secondaire inférieur)

Ce niveau complète l'éducation de base commencée au niveau primaire en faisant appel à une structure davantage orientée vers les matières enseignées. La fin de ce niveau correspond souvent à la fin de l'enseignement obligatoire à temps plein.

CITE 3 (enseignement secondaire supérieur)

Ce niveau commence généralement à la fin de l'enseignement obligatoire. L'âge d'admission est normalement 15 ou 16 ans. Des qualifications (accomplissement de l'enseignement obligatoire) et autres conditions minimales d'admission sont généralement exigées. L'enseignement est souvent plus orienté sur les matières qu'au niveau secondaire inférieur. La durée typique de ce niveau varie de deux à cinq ans.

(1) http://www.uis.unesco.org/en/act/act_p/isced.html.

Définitions

EMILE: acronyme de «Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère». Dans le cadre de cette enquête, deux langues au moins sont utilisées pour enseigner les différentes matières du programme d'études, une langue étant la langue du programme ordinaire (généralement la langue officielle d'État), l'autre étant une langue cible (langue étrangère, régionale ou minoritaire et/ou autre langue officielle d'État), et ce en dehors des cours de langues eux-mêmes (dont la finalité n'est pas l'enseignement intégré d'un contenu et d'une langue).

Langue autochtone: langue parlée par une population qui est installée depuis plusieurs générations dans une région spécifique. Cette langue est étroitement associée à la zone géographique où elle est parlée. Les langues autochtones englobent les langues d'État et les langues régionales et minoritaires.

Langue cible: toute langue choisie pour enseigner une ou plusieurs matières sélectionnées au sein du programme d'études (en dehors des cours de langues eux-mêmes) dans le cadre de l'enseignement de type EMILE, les autres matières étant toujours enseignées dans la langue du programme d'études ordinaire. Les langues cibles peuvent être des langues étrangères, régionales et/ou minoritaires et/ou des langues officielles d'État (dans le cas des pays ayant plusieurs langues officielles).

Langue d'État: les langues qui bénéficient du statut officiel pour l'ensemble d'un État sont dites langues officielles d'État ou langues d'État.

Langue dépourvue de territoire: langue «pratiquée par des ressortissants de l'État, qui est différente de la (les) langue(s) pratiquée(s) par le reste de la population de l'État, mais qui, bien que traditionnellement pratiquée sur le territoire de l'État, ne peut être rattachée à une aire géographique particulière de celui-ci». (Cette définition s'appuie sur la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*, Conseil de l'Europe, 1992.)

Langue étrangère: dans le cadre de cette enquête, toute langue non autochtone sans racines dans le territoire de l'État concerné. Il s'agit en général des langues d'État des autres pays.

Langue officielle: langue utilisée à des fins juridiques et administratives dans une région spécifique d'un État donné. Le statut officiel peut concerner une partie de l'État en question ou l'ensemble de son territoire.

Langue régionale et/ou minoritaire: langue «pratiquée traditionnellement sur un territoire d'un État par des ressortissants de cet État qui constituent un groupe numériquement inférieur au reste de la population de l'État; elle est différente de la (des) langue(s) d'État. (Cette définition s'appuie sur la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*, Conseil de l'Europe, 1992.) En règle générale, il s'agit de langues parlées par les populations qui ont leurs racines dans les territoires concernés ou qui y sont installées depuis des générations. Les langues régionales ou minoritaires peuvent avoir le statut de langues officielles, mais, par définition, leur rayonnement officiel se limite à leur zone de locution.

Projet pilote: mesure/activité limitée dans le temps, mise en place à titre expérimental et financée au moins en partie par les pouvoirs publics (autorités éducatives responsables). Ces expérimentations font l'objet d'une évaluation systématique.

ANNEXES

ANNEXE 1

Terminologies nationales associées au concept EMILE. 64

ANNEXE 2

Langues officielles d'État et régionales ou minoritaires avec statut officiel en Europe.
Année scolaire 2004/2005. 68

ANNEXE 3

Années, classes et sections concernées par l'enseignement EMILE.
Année scolaire 2004/2005. 69

Annexe 1. Terminologies nationales associées au concept EMILE.

	Terme(s) dans la langue d'origine	Traduction en français
BE fr	- <i>Enseignement en immersion</i> (compris dans le sens d'une «procédure pédagogique visant à favoriser l'apprentissage d'une langue moderne en assurant une partie des cours de la grille horaire dans cette langue»)	
BE de	- Pas de terminologie officielle	
BE nl	- ⊗ - Concept EMILE principalement utilisé dans les milieux académiques - <i>Tweetalig en meertalig onderwijs</i>	- Enseignement bilingue ou multilingue
CZ	Le terme CLIL est utilisé par les experts dans le domaine de l'enseignement des langues - <i>Třídy s výukou vybraných předmětů v cizím jazyce</i> - <i>Třídy se specifickými formami rozšířené výuky cizího jazyka a výukou dalších vybraných předmětů v cizím jazyce</i> - Termes simplifiés souvent utilisés: <i>dvojazyčné/bilingvní třídy</i> ou <i>dvojazyčné/bilingvní sekce</i>	- Classes au sein desquelles des matières sont enseignées dans une langue étrangère - Classes offrant des formes spécifiques d'apprentissage intensif de la langue cible ainsi qu'un enseignement d'autres matières dans une langue étrangère - Classes/sections bilingues
DK	- ⊗ - La traduction du terme en danois pourrait être <i>indholds-og sprogintegreret læring</i>	- Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère (EMILE)
DE	- <i>Bilingualer Sachfachunterricht</i> - Terme le plus fréquemment utilisé: <i>Bilingualer Unterricht</i>	- Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère (EMILE) - Enseignement bilingue
EE	- <i>Kakskeelne õpe</i> - <i>Aineõpetus õpitavas keeles</i>	- Études bilingues - Enseignement d'une matière dans la langue cible
EL	- ⊗ - La traduction du terme en grec pourrait être <i>didaskalia mi glossikou mathimatos meso mias ksenis glossas</i>	- Enseignement d'une matière non linguistique par l'intégration de la langue cible

	Terme(s) dans la langue d'origine	Traduction en français
ES	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua (AICLE)</i> - <i>Currículo integrado</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Le concept EMILE est sur le point d'être utilisé comme terme officiel - Programme intégré
FR	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Enseignement bilingue</i> 	
IE	<p>(Le terme EMILE est seulement utilisé par les experts dans le domaine de l'enseignement des langues)</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Scoileanna Gaeltachta</i> - <i>Gaelscoileanna</i> ou <i>Scoileanna Lán-Ghaelacha</i> ou <i>Gaelcholáistí</i> - <i>Sraitheanna Gaelacha, Aonaid Ghaelacha</i> ou <i>Aonaid Lán-Ghaelacha</i> - <i>Múineadh trí Ghaeilge</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Écoles au sein de la région du <i>Gaeltacht</i> - Écoles irlandophones (<i>Irish-medium schools</i>) en dehors de la région du <i>Gaeltacht</i> - Sections ou unités irlandaises - Enseignement de matières par l'intégration de l'irlandais dans les écoles anglophones (<i>English-medium schools</i>)
IT	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Insegnamento veicolare</i> - <i>Insegnamento bilingue</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignement «véhiculaire» - Enseignement bilingue
CY	<ul style="list-style-type: none"> - ⊗ - La traduction du terme en grec pourrait être <i>i didaskalia mi glossikou mathimatos meso mias ksenis glossas</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignement d'une matière non linguistique par l'intégration de la langue cible
LV	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Bilingvālā izglītība, bilingvālā apmācība</i> et <i>mācības bilingvāli</i> - <i>Daudzvalodu</i> ou <i>multilingvāla izglītība</i> - <i>Mazākumtautību izglītība</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignement/formation bilingue - Enseignement multilingue - Enseignement bilingue destiné aux minorités ethniques
LT	<ul style="list-style-type: none"> - ⊗ - Les termes employés dans les projets pilotes sont <i>dvikalbis ugdymas, užsienio kalbos ir dalyko integruotas mokymas</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Les termes employés dans les projets pilotes sont: enseignement bilingue et enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue
LU	<ul style="list-style-type: none"> - Pas de terminologie officielle 	
HU	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Két tanítási nyelvű iskolai oktatás</i> - <i>Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatása</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignement bilingue - Enseignement bilingue destiné aux minorités nationales et ethniques

	Terme(s) dans la langue d'origine	Traduction en français
MT	- <i>Bilingual education</i>	- Enseignement bilingue
NL	- <i>Tweetalig onderwijs (tto)</i> - <i>Drietalig onderwijs</i>	- Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère (EMILE), couramment appelé enseignement bilingue - Enseignement trilingue
AT	- <i>Englisch als Arbeitssprache/Fremdsprache als Arbeitssprache (EAA)</i> - <i>Englisch als Arbeitssprache</i> <i>Fremdsprache als Arbeitssprache</i> - <i>Bilingualer Sachfachunterricht</i> - <i>Zweisprachig</i>	- Anglais comme moyen d'instruction/langue étrangère comme moyen d'instruction - EAC: anglais à travers le programme - LAC: langue à travers le programme - EMILE: Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère - Enseignement bilingue
PL	- <i>Nauczanie dwujęzyczne</i>	- Enseignement bilingue
PT	- ⊗	
SI	- <i>Poučevanje nejezikovnih predmetov v tujem jeziku</i> - <i>Dvojezično poučevanje</i> - <i>Poučevanje v italijanskem učnem jeziku</i>	- Matières d'enseignement (autres que les langues étrangères) dispensées dans une langue autre que la langue maternelle - Enseignement bilingue - Enseignement en italien (cas des écoles offrant l'italien comme langue minoritaire/régionale)
SK	- <i>Bilingválne gymnasium</i> - <i>Základné školy, stredné školy s vyučovacím jazykom národnosti</i>	- <i>Gymnasium</i> bilingue - Écoles primaires et secondaires offrant un enseignement dans une langue minoritaire
FI	- <i>Kielirikasteinen opetus</i> - <i>Kielisuihkuttelu</i> - <i>Kielikylpy</i>	- Enseignement renforcé en langue - «Bain linguistique» - Immersion (dans l'optique d'un bilinguisme fonctionnel)
SE	- <i>Språk-och innehållsintegrerad inläring och undervisning (SPRINT)</i> - <i>Bilingual undervisning</i> ou <i>tvåspråkig undervisning</i> , - <i>Språkbad</i>	- Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère (EMILE) - Enseignement bilingue - Immersion (dans l'optique d'un bilinguisme fonctionnel)

	Terme(s) dans la langue d'origine	Traduction en français
UK-ENG/ WLS/NIR	- CLIL et <i>bilingual learning</i>	- EMILE et enseignement bilingue
	- WLS: <i>Welsh-medium education</i> ou <i>immersion</i> (<i>with functional bilingualism aim</i>)	- WLS: enseignement par l'intégration du gallois et immersion (dans l'optique d'un bilinguisme fonctionnel)
	- NIR: <i>Irish-medium education</i> ou <i>immersion</i> (<i>with functional bilingualism aim</i>)	- NIR: enseignement par l'intégration de l'irlandais et immersion (dans l'optique d'un bilinguisme fonctionnel)
UK-SCT	- <i>Gaelic medium education</i> - <i>Partial immersion</i>	- Enseignement par l'intégration du gaélique - Immersion partielle (concerne l'EMILE en langues étrangères)
IS	- ⊗ - La traduction du terme en islandais pourrait être <i>námsgrein kennd á erlendu tungumáli</i>	- Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère (EMILE)
LI	- ⊗	
NO	- <i>Bilingval undervisning</i> ou <i>guovttegielat oahpahus</i> (terme en sami)	- Enseignement bilingue
BG	- <i>Predmeti izutchavani na tchujd ezik</i>	- Disciplines non linguistiques (DNL)
RO	- Le terme EMILE est généralement utilisé - <i>Învățământ bilingv</i> - <i>Învățământ pentru minorități etnice</i>	- Le terme EMILE est généralement utilisé - Enseignement bilingue - Enseignement pour les minorités ethniques

⊗ Pas d'enseignement EMILE dans l'offre scolaire ordinaire

Source: Eurydice.

[Note complémentaire](#)

Liechtenstein: une offre d'enseignement EMILE existe au cours de la troisième année du primaire, mais elle est très marginale.

Annexe 2. Langues officielles d'État et régionales ou minoritaires avec statut officiel en Europe. Année scolaire 2004/2005.

	Langue officielle d'État	Langue régionale ou minoritaire avec statut officiel		Langue officielle d'État	Langue régionale ou minoritaire avec statut officiel
BE	français, allemand, néerlandais		MT	maltais, anglais	
CZ	tchèque		NL	néerlandais	frison
DK	danois		AT	allemand	tchèque, croate, hongrois, slovaque, slovène
DE	allemand	danois, sorabe	PL	polonais	
EE	estonien		PT	portugais	
EL	grec		SI	slovène	hongrois, italien
ES	espagnol	catalan, valencien, basque, galicien	SK	slovaque	
FR	français		FI	finnois, suédois	sami (lapon)
IE	anglais, gaélique irlandais		SE	suédois	
IT	italien	catalan, allemand, grec, français, frioulan, croate, occitan, provençal, ladin, slovène, sarde, albanais	UK-ENG/NIR	anglais	
			UK-WLS	anglais	gallois
			UK-SCT	anglais	gaélique écossais
CY	grec, turc		IS	islandais	
LV	letton		LI	allemand	
LT	lituanien		NO	norvégien	sami (lapon)
LU	allemand, français, luxembourgeois		BG	bulgare	
HU	hongrois		RO	roumain	

Source: Eurydice.

Annexe 3. Années, classes et sections concernées par l'enseignement EMILE. Année scolaire 2004/2005.

	Années/classes/sections concernées
BE fr	Quelques classes et ou sections immersives dans les écoles de la Communauté française (CITE 0-3)
BE de	Toutes les sections préprimaires; quelques classes primaires; 1 ou plusieurs cours bilingues ou en langue française dans la plupart des écoles secondaires
BE nl	⊗
CZ	<i>Gymnázium</i> : 2 dernières années CITE 2 et 4 années CITE 3
DK	⊗
DE	Branches bilingues au sein des <i>Gymnasium</i> : années 7-12/13; <i>Realschulen</i> : années 7-10; <i>Hauptschulen</i> : années 7-9/10; <i>Gesamtschulen</i> : années 7-12/13; <i>Berufsbildende Schulen</i> : années 11-13
EE	Enseignement en langues étrangères et en langue minoritaire (russe en tant que langue cible): années 5-9 du <i>põhikool</i> et 10-12 du <i>gümnaasium</i> (CITE 2-3) Enseignement au sein des écoles russophones (estonien en tant que langue cible): années 1-4 et 5-9 du <i>põhikool</i> et 10-12 du <i>gümnaasium</i> (CITE 1-2-3).
EL	⊗
ES	La situation varie largement d'une Communauté autonome à l'autre
FR	Quelques classes des écoles primaires Sections internationales (CITE 1-2-3), européennes (CITE 2-3), langues régionales (CITE 1-2-3) et établissements franco-allemands (CITE 3) NB: des sections orientales peuvent aussi exister sur demande des familles
IE	<i>Irish-medium schools, Irish-medium streams/classes, English-medium schools</i> + une section bilingue EN/FR à Dublin
IT	Quelques classes primaires et secondaires, de rares classes préprimaires <i>Licei internazionali, licei classici europei</i> principalement, ainsi que des <i>licei linguistici europei</i> et <i>licei della comunicazione</i>
CY	⊗
LV	Quelques parties du programme préprimaire. Années 1-9 de l'enseignement de base (CITE 1-2) et années 10-12 du <i>ģimnāzija/vidusskola</i> (CITE 3)
LT	⊗
LU	Généralisé à toutes les classes dans tous les établissements (CITE 1-2-3)
HU	Généralisé à toutes les classes des établissements offrant des sections EMILE dès la 3 ^e année de l'enseignement obligatoire (CITE 1-2-3)
MT	Généralisé à toutes les classes dans tous les établissements (CITE 1-2-3)

	Années/classes/sections concernées
NL	Quelques écoles primaires; sections bilingues au sein des VWO et du HAVO
AT	Au moins 1 classe dans n'importe quel établissement primaire. Offre très disparate au niveau secondaire (écoles/classes bilingues)
PL	Langues étrangères: années 1-3 du <i>gymnasium</i> (enseignement secondaire inférieur) et 1-3 du <i>lyceum</i> (enseignement secondaire supérieur) Langues minoritaires/régionales: année 0 (classes préparatoires à l'enseignement primaire), années 1-6 (écoles primaires), années 1-3 du <i>gymnasium</i> (enseignement secondaire inférieur) et 1-3 du <i>lyceum</i> (enseignement secondaire supérieur)
PT	⊗
SI	Quelques classes au sein des écoles élémentaires et de l'école d'enseignement secondaire supérieur offrant ce type d'enseignement
SK	Quelques écoles primaires et secondaires pour les enfants parlant une langue minoritaire. Classes bilingues dans les <i>gymnasium</i>
FI	Quelques <i>kindergardens</i> et écoles préprimaires, quelques classes dans l'enseignement secondaire supérieur (<i>lukio</i>), quelques classes immersives au sein des années 1-6 et 7-9 du <i>perusopetus</i>
SE	Quelques classes aux niveaux CITE 1, 2 et 3
UK-ENG/ WLS/NIR	UK (ENG): offre limitée à une minorité d'écoles UK (WLS): <i>Welsh-medium education</i> (groupes préscolaires, écoles primaires et secondaires), <i>Network of Centres for Latecomers</i> ainsi que les classes d'enseignement par l'intermédiaire du gallois au sein des <i>English-medium schools</i> et des <i>further education colleges</i> UK (NIR): <i>Irish-medium education</i> (écoles préprimaires; écoles/unités primaires et secondaires)
UK-SCT	<i>Gaelic-medium education</i> (quelques classes au sein des écoles publiques)
IS	⊗
LI	⊗
NO	Quelques classes au sein des écoles primaires et secondaires
BG	Quelques classes au sein des écoles secondaires bilingues
RO	Quelques classes au sein d'écoles bilingues, au sein d'établissements offrant (globalement ou partiellement) l'enseignement dans la langue maternelle, au sein d'établissements offrant l'enseignement dans la langue nationale et pour certaines matières dans une langue minoritaire

⊗ Pas d'enseignement EMILE dans l'offre scolaire ordinaire

Source: Eurydice.

[Note complémentaire](#)

Liechtenstein: une offre d'enseignement EMILE existe au cours de la troisième année du primaire, mais elle est très marginale.

TABLE DES FIGURES

Chapitre 1. Place de l'enseignement EMILE dans le système éducatif

Figure 1.1.	Statut de l'enseignement EMILE. Enseignement primaire (CITE 1) et secondaire général (CITE 2 et 3). Année scolaire 2004/2005.	13
Figure 1.2.	Dates/périodes d'introduction de l'offre d'enseignement EMILE.	15
Figure 1.3.	Statut des langues cibles utilisées dans le cadre de l'enseignement EMILE. Enseignement primaire (CITE 1) et secondaire général (CITE 2 et 3). Année scolaire 2004/2005.	17
Figure 1.4.	Langues cibles utilisées dans le cadre de l'enseignement EMILE. Enseignement primaire (CITE 1) et secondaire général (CITE 2 et 3). Année scolaire 2004/2005.	18
Figure 1.5.	Niveaux d'enseignement concernés dans l'enseignement EMILE faisant partie de l'offre scolaire ordinaire. Année scolaire 2004/2005.	20

Chapitre 2. Organisation et évaluation

Figure 2.1.	Critères d'admission pour participer à l'enseignement EMILE en langue cible étrangère. Enseignement primaire (CITE 1) et secondaire général (CITE 2 et 3). Année scolaire 2004/2005.	21
Figure 2.2.	Objectifs de l'enseignement EMILE en langue cible étrangère. Enseignement primaire (CITE 1) et secondaire général (CITE 2 et 3). Année scolaire 2004/2005.	23
Figure 2.3.	Matière(s) du programme d'études de l'enseignement EMILE faisant partie de l'offre scolaire ordinaire. Enseignement primaire (CITE 1). Année scolaire 2004/2005.	25
Figure 2.4.	Matière(s) du programme d'études de l'enseignement EMILE faisant partie de l'offre scolaire ordinaire. Enseignement secondaire général (CITE 2 et 3). Année scolaire 2004/2005.	26
Figure 2.5.	Temps officiel minimal par semaine à consacrer à l'enseignement EMILE. Enseignement préprimaire (CITE 0), primaire (CITE 1) et secondaire général (CITE 2 et 3). Année scolaire 2004/2005.	27
Figure 2.6.	Évaluation spécifique des élèves ayant suivi un enseignement EMILE. Enseignement secondaire général (CITE 2 et 3). Année scolaire 2004/2005.	30

Chapitre 3. Projets pilotes

Figure 3.1.	Date(s) de lancement et organes responsables des projets pilotes dans l'enseignement EMILE. Année scolaire 2004/2005.	34
Figure 3.2.	Niveaux d'enseignement concernés dans les projets pilotes liés à l'enseignement EMILE. Année scolaire 2004/2005.	36
Figure 3.3.	Langues cibles utilisées dans les projets pilotes liés à l'enseignement EMILE. Année scolaire 2004/2005.	37
Figure 3.4.	Matière(s) du programme d'études de l'enseignement EMILE faisant partie du (des) projet(s) pilote(s). Enseignement primaire (CITE 1) et secondaire général (CITE 2 et 3). Année scolaire 2004/2005.	38
Figure 3.5.	Temps minimal recommandé à consacrer aux projets pilotes liés à l'enseignement EMILE. Année scolaire 2004/2005.	39

Chapitre 4. Enseignants

Figure 4.1.	Qualifications requises pour enseigner dans l'enseignement EMILE. Niveaux primaire (CITE 1) et secondaire général (CITE 2 et 3). Année scolaire 2004/2005.	42
Figure 4.2.	Types de diplômes supplémentaires/spécifiques requis pour enseigner dans l'enseignement EMILE. Niveaux primaire (CITE 1) et secondaire général (CITE 2 et 3). Année scolaire 2004/2005.	43
Figure 4.3.	Principaux critères utilisés par les autorités éducatives pour s'assurer des compétences linguistiques des enseignants recrutés dans le cadre de l'enseignement EMILE. Niveaux primaire (CITE 1) et secondaire général (CITE 2 et 3). Année scolaire 2004/2005.	45
Figure 4.4.	Offres de cours/modules spécifiques centrés sur les méthodes d'enseignement EMILE dans le cadre de la formation initiale. Année scolaire 2004/2005.	47
Figure 4.5.	Types d'avantages accordés aux enseignants travaillant dans l'enseignement EMILE. Niveaux primaire (CITE 1) et secondaire général (CITE 2 et 3). Année scolaire 2004/2005.	50

Chapitre 5. Obstacles et débats

Figure 5.1.	Obstacles spécifiques à la généralisation de l'enseignement EMILE en langue cible étrangère. Enseignement primaire (CITE 1) et secondaire général (CITE 2 et 3). Année scolaire 2004/2005.	42
-------------	---	----

RÉFÉRENCES

Documents législatifs

Union européenne

- Résolution du Conseil et des ministres de l'éducation réunis au sein du Conseil, du 9 février 1976, comportant un programme d'action en matière d'éducation. In: *Journal Officiel des Communautés européennes* C38, 19-02-76, p. 1-5
- Conseil européen [Sommet de Stuttgart], Stuttgart, 17-19 juin 1983
- Décision du Conseil du 28 juillet 1989 établissant un programme d'action visant à promouvoir la connaissance de langues étrangères dans la Communauté européenne (Lingua) (89/489/CEE). In: *Journal officiel des Communautés européennes* L239, 16-08-1989, p. 24-32
- Résolution du Conseil, du 31 mars 1995, concernant l'amélioration de la qualité et la diversification de l'apprentissage et de l'enseignement des langues au sein des systèmes éducatifs de l'Union européenne. In: *Journal officiel des Communautés européennes* C207, 12-08-1995, p. 1-5
- Décision n° 253/2000/CE du Parlement européen et du Conseil du 24 janvier 2000 établissant la deuxième phase du programme d'action communautaire en matière d'éducation «Socrates». In: *Journal officiel des Communautés européennes* L28, 03-02-2000, p. 1-15

Publications

- Baetens Beardsmore H. ed. *European Models of Bilingual Education. (Multilingual Matters 92)*. Clevedon: Multilingual Matters, 1993. - 203 p.
- Baker, C.; Prys Jones, S. (Eds). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 1998. - 500 p.
- Baker, C. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, 3rd edition. Philadelphia: Multilingual Matters Ltd, 2001.
- Commission européenne. Direction générale de l'éducation et de la culture; Marsh, D. CLIL – Content and Language Integrated Learning / EMILE – Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère - The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential. Jyväskylä: UniCOM, 2002. - 203 p. Disponible sur le WWW: <http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/doc/david_marshall-report.pdf>
- Commission européenne. *Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique: un plan d'action 2004 – 2006*. Communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social et au Comité des Régions, COM(2003) 449 final. Bruxelles: Commission européenne, 2003. - 32 p. Disponible sur le WWW: http://europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_fr.pdf
- Conseil de l'Europe. Division des politiques linguistiques. Ó Riagáin, P.; Lüdi, G. *Éléments pour une politique de l'éducation bilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2003. - 56 p. Disponible sur le WWW: http://www.coe.int/T/F/Coop%20ration_culturelle/education/Langues/Politiques_linguistiques/Activit%20s_en_mati%20re_de_politique/Politiques_linguistiques_%20educatives_et_minorit%20s/educbilin guefr.pdf?L=F
- Crawford, J. *Best Evidence: Research Foundations of the Bilingual Education Act*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education, 1997.

- Hagège, C. *L'enfant aux deux langues*. Paris: Editions Odile Jacob, 1996. - 298 p.
- Levine, J. *Bilingual learners and the mainstream curriculum: integrated approaches to learning and the teaching and learning of English as a second language in mainstream classroom*. London: The Falmer Press, 1992. - 309 p.
- Nikula, T.; Marsh, D. Terminological Considerations Regarding Content and Language Integrated Learning. In: *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*, n° 67, 1998, p. 13-18
- Perrenoud, Ph. Université de Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Trois pour deux: langues étrangères, scolarisation et pensée magique. Vous n'êtes pas bilingue? Devenez trilingue! In: *Éducateur*, n° 13, 24 novembre 2000, p. 31-36. Disponible sur le WWW: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_34.html>
- Piber, Chr. In-service Education for Teachers Using Content and Language Integrated Learning (2000-2002). Disponible sur le WWW: <http://www.iff.ac.at/ius/EAA_2_report2.pdf>
- Plate-forme européenne de l'enseignement aux Pays-Bas. Fruhauf, G. et al., eds. *Teaching Content in a Foreign Language*. Alkmaar: Plate-forme européenne de l'enseignement aux Pays-Bas, 1996.
- Présidence Luxembourgeoise du Conseil de l'Union européenne. L'évolution de l'enseignement en Europe – le plurilinguisme ouvre de nouvelles perspectives. Das europäische Klassenzimmer im Wandel – neue Perspektiven durch den mehrsprachigen Unterricht. The Changing European Classroom – the Potential of Plurilingual Education. Symposium, Luxembourg du 9 au 11 mars 2005. Document de travail. 65 p. Disponible sur le WWW: <<http://www.men.lu/edu/fre/presidence/CLIL/WorkingDocument.pdf>>
- *Projet Comenius MOBIDIC. Didactique de l'enseignement bilingue en Europe (2001-2004)*. Disponible sur le WWW: <<http://www.mobidic.org/m-o-b-i-d-i-c/>>
- Sjöholm, K.; Björklund, M. (Eds). *Content and Language Integrated Learning: Teachers' and Teacher Educators' Experiences of English Medium Teaching*. Publication No 4. Vasa: Abo Akademi University, 1999. -169 p.
- Université de Liège. Service de Pédagogie Expérimentale; Blondin, Chr.; Straeten, M-H. *A propos d'immersion linguistique dans l'enseignement fondamental: un état de la question*. Liège: Université de Liège, 2002. - 19 p.
- Vrije Universiteit Brussel. Department of Germanic Languages; Van de Craen, P. *Content and Language integrated learning, Culture of Education and learning theories*. Disponible sur le WWW: <http://www.ibe.unesco.org/Regional/SEE/SEEpdf/van_craen4.pdf>

Sites Internet

- CLIL Compendium <<http://www.clilcompendium.com/clilexpertise.htm>>
- Content and Language Integrated Learning: A teacher training <<http://lernen.bildung.hessen.de/bilingual/aktuelles/news/1058200637>>
- EUROCLIC – Réseau européen des classes intégrant langue et contenu <<http://www.euroclic.net/>>

RÉSEAU EURYDICE

A. UNITÉ EUROPÉENNE D'EURYDICE

Avenue Louise 240
B-1050 Bruxelles
(<http://www.eurydice.org>)

Direction scientifique

Arlette Delhaxhe

Auteurs

Nathalie Baïdak, María Luisa García Mínguez (coordination), Stéphanie Oberheidt

Élaboration des graphiques et mise en page - Pages Web

Patrice Brel - Brigitte Gendebien

Coordination de la production

Gisèle De Lel

Secrétariat

Helga Stammherr

Recherche bibliographique et documentaire

Colette Vanandruel

B. UNITÉS NATIONALES D'EURYDICE

BĂLGARIJA

Eurydice Unit
Equivalence and Information Centre
International Relations Department
Ministry of Education and Science
2A, Kniaz Dondukov Bld
1000 Sofia
Contribution de l'unité: Vesselka Boeva (expert)

BELGIQUE / BELGIË

Unité francophone d'Eurydice
Ministère de la Communauté française
Direction des Relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/002
1080 Bruxelles
Contribution de l'unité: responsabilité collective

Vlaamse Eurydice-Eenheid
Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap
Departement Onderwijs
Hendrik Consciencegebouw 2 A 28
Koning Albert II – laan 15
1210 Brussel
Contribution de l'unité: Nathalie De Bleeckere (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs); experts: Piet Van De Craen (Vrije Universiteit Brussel, faculté des arts), Nicole Raes (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs)

Agentur Eurydice
Agentur für Europäische Bildungsprogramme
Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Gospertstraße 1
4700 Eupen
Contribution de l'unité: Leonhard Schifflers

ČESKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Institute for Information on Education
Senovážné nám. 26
P.O. Box č.1
110 06 Praha 06
Contribution de l'unité: responsabilité collective

DANMARK

Eurydice's Informationskontor i Danmark
CIRIUS
Fiolsstræde 44
1171 København K
Contribution de l'unité: responsabilité collective

DEUTSCHLAND

Eurydice Unit of the Federal Ministry of Education and Research
EU – Bureau of the Federal Ministry of Education and Research
Königswinterer Strasse 522-524
53227 Bonn

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der Kultusministerkonferenz
Lennéstrasse 6
53113 Bonn
Contribution de l'unité: Brigitte Lohmar

EESTI

Eurydice Unit
Estonian Ministry of Education and Research
Tallinn Office
11 Tõnismägi St.
15192 Tallinn
Contribution de l'unité: Kristi Mere (expert, ministère de l'éducation et de la recherche, département «Monitoring»)

ELLÁDA

Eurydice Unit
Ministry of National Education and Religious Affairs
Direction CEE / Section C
Mitropoleos 15
10185 Athens
Contribution de l'unité: Tina Martaki, Antigoni Faragoulitaki

ESPAÑA

Unidad Española de Eurydice
CIDE – Centro de Investigación y Documentación Educativa (MEC)
c/General Oraá 55
28006 Madrid
Contribution de l'unité: Javier Alfaya Hurtado, Jessica Gallego Entonado, Noelia Martínez Mesones

FRANCE

Unité d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
Direction de l'évaluation et de la prospective
61-65, rue Dutot
75732 Paris Cedex 15
Contribution de l'unité: Thierry Damour

IRELAND

Eurydice Unit
Department of Education and Science
International Section
Marlborough Street
Dublin 1
Contribution de l'unité: Paul Caffrey

ÍSLAND

Eurydice Unit
 Ministry of Education, Science and Culture
 Division of Evaluation and Supervision
 Sölvhólgata 4
 150 Reykjavík
 Contribution de l'unité: María Gunnlaugsdóttir

ITALIA

Unità di Eurydice
 Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
 c/o INDIRE
 Via Buonarroti 10
 50122 Firenze
 Contribution de l'unité: Simona Baggiani, Alessandra Mochi;
 expert: Giovanna Occhipinti (inspecteur)

KYPROS

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Culture
 Kimonos and Thoukydidou
 1434 Nicosia
 Contribution de l'unité: Koula Afrodisi; expert: Erato Ioannou
 (département de l'enseignement supérieur, ministère de
 l'éducation et de la culture)

LATVIJA

Eurydice Unit
 Socrates National Agency – Academic Programmes Agency
 Blaumaņa iela 28
 1011 Rīga
 Contribution de l'unité: Viktors Kravčenko; Sigita Žideļuna
 (département de l'enseignement général, ministère de
 l'éducation et des sciences)

LIECHTENSTEIN

Eurydice-Informationsstelle
 Schulamt
 Austrasse 79
 9490 Vaduz
 Contribution de l'unité: Corina Beck

LIETUVA

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Science
 A. Volano 2/7
 2691 Vilnius
 Contribution de l'unité: Irena Budreikienė (enseignant - expert
 d'un *gimnazija* avec enseignement EMILE), Stasė Skapienė
 (fonctionnaire en chef du département de l'enseignement
 secondaire inférieur et supérieur du ministère de l'éducation
 et des sciences)

LUXEMBOURG

Unité d'Eurydice
 Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation
 professionnelle (MENFP)
 29, Rue Aldringen
 2926 Luxembourg
 Contribution de l'unité: Marc Barthelemy, Edmée Besch,
 Sara d'Elicio, Jean-Claude Fandel, Jeannot Hansen,
 Francis Jeitz, Gaby Kunsch, Marie-Paul Origer

MAGYARORSZÁG

Eurydice Unit
 Ministry of Education
 Szalay u. 10-14
 1055 Budapest
 Contribution de l'unité: Gabor Boldizsar (expert) avec la
 contribution d'Andrea Erdei (unité Eurydice)

MALTA

Eurydice Unit
 Education Officer (Statistics)
 Department of Planning and Development
 Education Division
 Floriana CMR 02
 Contribution de l'unité: Frank Gatt (directeur adjoint), Anthony
 Degrabriele (*Education Officer*); Raymond Camilleri
 (coordination)

NEDERLAND

Eurydice Nederland
 Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen
 Directie Internationaal Beleid
 IPC 2300 / Kamer 10.086
 Postbus 16375
 2500 BJ Den Haag
 Contribution de l'unité: Anne Maljers (Europees Platform),
 Eelke Goodijk (CEDIN), Jehannes Ytsma (Fryske Akademy),
 Hester Deelstra (Fryske Akademy),
 Chiara Woening (coordination/rédaction)

NORGE

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Research
 Department for Policy Analysis, Lifelong Learning and
 International Affairs
 Akersgaten 44
 0032 Oslo
 Contribution de l'unité: responsabilité collective

ÖSTERREICH

Eurydice-Informationsstelle
 Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur –
 Abt. I/6b
 Minoritenplatz 5
 1014 Wien
 Contribution de l'unité: responsabilité collective

POLSKA

Eurydice Unit
Foundation for the Development of the Education System
Socrates Agency
Mokotowska 43
00-551 Warsaw
Contribution de l'unité: Maria Mazur (ministère de l'éducation nationale)

PORTUGAL

Unidade de Eurydice
Ministério da Educação
Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo (GIASE)
Av. 24 de Julho 134-2º
1399-029 Lisboa
Contribution de l'unité: Gonçalo Costa

ROMÂNIA

Eurydice Unit
Socrates National Agency
1 Schitu Magureanu – 2nd Floor
70626 Bucharest
Contribution de l'unité: Tinca Modrescu, Alexandru Modrescu

SLOVENIJA

Eurydice Unit
Ministry of Education, Science and Sport
Office for Development of Education (ODE)
Kotnikova 38
1000 Ljubljana
Contribution de l'unité: responsabilité collective

SLOVENSKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Slovak Academic Association for International Cooperation
Socrates National Agency
Staré grunty 52
842 44 Bratislava
Contribution de l'unité: Marta Ivanova en coopération avec Danica Bakosova (expert du ministère de l'éducation)

SUOMI / FINLAND

Eurydice Finland
National Board of Education
Hakaniemenkatu 2
00530 Helsinki
Contribution de l'unité: responsabilité collective;
Heini-Marja Järvinen (expert)

SVERIGE

Eurydice Unit
Ministry for Education, Research and Culture
Drottninggatan 16
10333 Stockholm
Contribution de l'unité: John Nixon (expert)

TÜRKIYE

Eurydice Unit
Ministry of National Education
Board of Research, Planning and Coordination
06648 Bakanliklar-Kizilay / Ankara

UNITED KINGDOM

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
National Foundation for Educational Research (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough, Berkshire SL1 2DQ
Contribution de l'unité: Amanda Harper

Eurydice Unit Scotland
The Scottish Executive Education Department (SEED)
International Relations Unit
Information, Analysis & Communication Division
Area 1-B South / Mailpoint 25
Victoria Quay
Edinburgh EH6 6QQ
Contribution de l'unité: Ernie Spencer, avec l'assistance de collègues du *Scottish Executive Education Department* et du HMIE

Production

Impression: Enschedé/Van Muyswink, Bruxelles, Belgique

L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe.

Eurydice

Bruxelles: Eurydice

2005 - 80 p.

(Enquête Eurydice)

ISBN 92-79-00581-2

Descripteurs: Enseignement des langues, Langues étrangères, Enseignement bilingue, Programme d'enseignement, Matière d'enseignement, Temps d'enseignement, Apprentissage précoce, Objectif pédagogique, Conditions d'admission, Critère de sélection, Évaluation, Élève, Établissement d'enseignement, Inspection, Certification, Formation des enseignants, Recrutement, Analyse comparative, Éducation préscolaire, Enseignement primaire, Enseignement secondaire, Enseignement général, Projet-pilote, Bulgarie, Roumanie, AELE, Union européenne

