



Apprentissage du français avec l'approche EMILE
(enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère)
pour adultes : une étude exploratoire

Claudio Mastrangelo

Communauté de Madrid, Espagne

cmastran@ucm.es

<https://orcid.org/0000-0001-9214-8499>

Reçu le 23-12-2024 / Évalué le 20-02-2025 / Accepté le 28-07-2025

Résumé

L'étude compare les résultats de l'enseignement du français langue étrangère (FLE) traditionnel avec l'approche EMILE (Enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère) pour des adultes. Deux groupes d'étudiants de niveau B2.2 dans une École officielle de langues à Madrid ont été étudiés. Une unité didactique EMILE a été créée afin de comparer les activités proposées par cette approche avec celles d'un cours de FLE traditionnel. Les performances des élèves ont été évaluées en fonction des activités des deux approches et à travers un examen blanc pour le FLE et une évaluation finale pour EMILE. Les résultats montrent que l'approche EMILE a conduit à de meilleures performances. L'étude suggère que l'EMILE pourrait être avantageuse pour l'enseignement du français aux adultes, en offrant de meilleurs résultats que la méthode traditionnelle utilisée dans les Écoles Officielles de Langues en Espagne, centrée sur l'étude explicite de la grammaire, de la phonétique, du vocabulaire et sur la réalisation d'exercices structurés.

Mots-clés : FLE, EMILE, enseignement langue étrangère, étudiants adultes, apprentissage du vocabulaire

Aprendizaje del francés con el enfoque AICLE para adultos: un estudio exploratorio

Resumen

El estudio compara los resultados de la enseñanza tradicional de francés como lengua extranjera (FLE) con el enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) en personas adultas. Se estudiaron dos grupos de estudiantes de nivel B2.2 en una Escuela Oficial de Idiomas de Madrid. Se diseñó una unidad didáctica basada en AICLE con el objetivo de comparar las actividades propuestas por este enfoque con las de un curso tradicional de FLE. El rendimiento del alumnado se evaluó en función de las actividades propias de ambos enfoques, así como mediante un examen blanco en el caso del FLE y una evaluación final para el grupo AICLE. Los resultados muestran que el enfoque AICLE condujo a un mejor rendimiento. El estudio sugiere que AICLE podría ser

ventajoso para la enseñanza del francés a personas adultas, ya que ofrece mejores resultados que el método tradicional empleado en las Escuelas Oficiales de Idiomas en España, centrado en el estudio explícito de la gramática, la fonética, el vocabulario y en la realización de ejercicios estructurados.

Palabras clave: FLE, AICLE, enseñanza de lengua extranjera, estudiantes adultos, aprendizaje de vocabulario

Adults learning French using the CLIL approach : an exploratory study

Abstract

This study compares the results of traditional French as a foreign language (FLE) instruction with the CLIL approach (Content and Language Integrated Learning) for adult learners. Two groups of B2.2-level students at an Official School of Languages in Madrid were studied. A CLIL-based teaching unit was designed in order to compare the activities proposed by this approach with those of a traditional FLE course. Student performance was evaluated based on the activities of both approaches, as well as through a mock FLE exam and a final assessment for the CLIL group. The results show that the CLIL approach led to better performance. The study suggests that CLIL may be beneficial for teaching French to adults, offering better outcomes than the traditional method used in Spain's Official Schools of Languages, which is focused on explicit instruction in grammar, phonetics, vocabulary, and structured exercises.

Keywords : FFL, CLIL, foreign language teaching, adults'learners, learning vocabulary

Introduction : hypothèse et justification

La préoccupation de l'Union européenne sur l'habileté de ses concitoyens de communiquer dans une langue autre que leur langue maternelle a été une réalité depuis la moitié du 20^e siècle. Afin de créer une société multilingue, la Commission européenne, en 1995, a encouragé les professeurs à donner cours au moyen de plus d'une langue. En 2005, l'approche EMILE (Enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère, plus communément connue sous son sigle anglais *CLIL : Content and Language Integrated Learning*) était recommandée dans tout l'espace européen. Cette approche donne, au moins pendant un temps, l'occasion aux apprenants d'utiliser la langue cible à travers le sujet abordé et donc en contexte. Contrairement à un cours de langue seconde, axé sur les

enseignants, où la langue étrangère est enseignée selon une approche structurée, centrée sur l'étude explicite de la grammaire, de la phonétique, du vocabulaire, ainsi que sur la réalisation d'exercices écrits et oraux, une classe d'enseignement EMILE associe activement ses apprenants au développement de leurs connaissances et de leurs compétences au moyen d'un processus de recherche. Cette approche engage les élèves à travailler en groupe et à développer leurs capacités de perception, de communication et de raisonnement (Coyle, 1997). Même si cela peut sembler très holistique, voire éloigné de la mise en œuvre réelle de l'enseignement EMILE en classe, il est certainement vrai que cette approche est davantage centrée sur l'étudiant que dans un cours de langue traditionnel. Depuis la mise en œuvre des programmes EMILE en Europe, plusieurs études ont été menées afin de comparer cette méthode aux cours de langues étrangères traditionnels (Bulon *et al.*, 2017, Marson-Jornet, 2015, Prieto-Arranz *et al.*, 2014, Sánchez-Díez, 2016). Néanmoins, l'accent a généralement été mis sur l'acquisition de la grammaire. Ce n'est que récemment que l'effet de l'EMILE sur le vocabulaire a fait l'objet d'une attention accrue (Canga-Alonso, 2015 ; Mora, 2014), probablement en raison de l'importance du lexique dans la communication. Il a été signalé que les instructions données dans un contexte EMILE sont bénéfiques pour l'apprentissage du vocabulaire en langue étrangère, car les apprenants démontrent des profils de vocabulaire plus étendu que leurs homologues du même âge dans un contexte de langue étrangère classique. Bien que de nouvelles études sur le lexique dans les programmes d'enseignement EMILE et non EMILE aient été menées aujourd'hui, peu d'importance a été donnée à la comparaison ces deux approches, si la langue cible n'était pas l'anglais. Dans la même lignée des études précédentes sur la comparaison de la méthode EMILE et un cours de langue étrangère traditionnel en matière de vocabulaire (Canga-Alonso, 2015 ; Iglesias-Diéguez, Martínez-Adrián, 2017 ; Mora, 2014, Tragant *et al.*, 2015), le but de cette recherche est de comparer si le même groupe d'élèves d'une École Officielle de Langues (EOI) située à Carabanchel, Madrid, est plus réceptif à l'apprentissage du français et, plus spécifiquement du vocabulaire, lors d'un cours de français langue étrangère (FLE) ou dans un contexte EMILE. L'hypothèse sur laquelle se base cette étude est que, en général, les étudiants auront de meilleurs résultats dans les différentes

activités du cours EMILE et, plus précisément, que les différentes stratégies utilisées pour le lexique aideront les élèves à retenir plus facilement le vocabulaire enseigné. Cet article est structuré ainsi : d'abord, dans la section du cadre théorique, certaines définitions seront données afin de mieux comprendre le sujet en question. Ensuite seront abordées les théories d'apprentissage de la langue maternelle et d'une langue étrangère ainsi que les différentes stratégies pour l'enseignement du vocabulaire. Finalement, cette section inclura aussi d'autres études sur le même sujet. Ensuite, la section (2) définit les objectifs de cette étude. La section (3) décrit la méthodologie utilisée, qui est suivie par un bilan des résultats et leur discussion dans les sections (4) et (5) respectivement. La dernière section tire certaines conclusions de l'étude et ouvre la voie à d'éventuelles recherches dans le même domaine.

1. Approches théoriques de l'apprentissage des langues et de la méthode EMILE

1.1. L'apprentissage d'une langue étrangère

Le processus d'apprentissage en langue étrangère est plus laborieux que celui de la langue maternelle qui se déroule normalement en aboutissant à une maîtrise relativement égale chez tous les individus. L'élève d'une langue étrangère peut atteindre des niveaux très différents : certains maîtrisent la langue presque comme un natif, d'autres s'arrêtent à un niveau intermédiaire ou élémentaire. À cet égard, il y a plusieurs explications données par les chercheurs. Selon la linguistique contrastive, l'apprentissage d'une langue étrangère se base sur la langue maternelle. L'élève aborde les différentes structures de la nouvelle langue à travers une comparaison avec sa propre langue. En cas de similitude, ils parlent de *transfert positif*, dans le cas contraire, se traite d'un *transfert négatif*. Selon Ellen Bialystok (Luste-Chaa, 2009), l'apprentissage d'une langue étrangère signifie exploiter des composantes déjà acquises de sa langue maternelle pour les appliquer à l'autre langue. La linguistique générative part de l'hypothèse que la langue étrangère suit le même mécanisme de la langue maternelle et qu'un adulte peut maîtriser la grammaire d'une langue

différente de la sienne seulement en y étant exposé, dû aux principes universels innés. Dans le contexte de plurilinguisme, Mariana Bono (Luste-Chaa, 2009), l'apprenant, ayant déjà une connaissance d'au moins une autre langue étrangère, s'appuie sur des valeurs de proximité typologique des langues connues pour apprendre le lexique de la nouvelle langue étrangère. Selon les principes de l'acquisition du lexique déjà mentionnés, chaque rencontre (incidente ou délibérée) avec une unité significative en langue étrangère, laisse une trace dans la mémoire de l'apprenant. Plus les emplois sont variés et significatifs, plus l'élève se sent impliqué et plus le nouveau lexique sera ancré dans sa mémoire. Si le nouveau mot dispose de différentes connexions avec d'autres unités, mieux il sera intégré dans le lexique déjà acquis et sera ensuite plus facilement récupéré. La structure lexicale mentale de la langue étrangère ne diffère pas de celle de la langue maternelle (Luste-Chaa, 2009). Ainsi, selon certains chercheurs, les modèles de relations entre les lexiques des deux langues peuvent être regroupés en deux catégories : les modèles doubles, selon lesquels il existerait deux systèmes indépendants reliés que par le système conceptuel ou les modèles intégrés, selon lesquels les lexiques mentaux de l'apprenant des deux langues sont interposés. Singleton (Luste-Chaa, 2009) a une opinion intermédiaire selon laquelle le lexique mental de la langue maternelle et de la langue étrangère sont étroitement connectés. Selon l'approche cognitive moderne, l'apprentissage de la langue étrangère semble s'appuyer davantage sur la forme, alors qu'en langue maternelle, l'élément central est le sens.

1.2. Stratégies d'apprentissage

Selon Martinez (2002), l'apprentissage d'une langue étrangère dépend des stratégies utilisées par l'apprenant. Voici six types de stratégies cités par l'auteur divisés en deux catégories : a) les stratégies directes : mnémotechnique (faire des associations mentales, répéter, réviser), cognitive (faire des hypothèses sur le fonctionnement d'un aspect de la langue, prendre des notes), compensatoire (recourir à la langue maternelle ou à autre langue étrangère, inventer des mots, éviter des sujets, paraphraser, deviner intelligemment) et b) les stratégies indirectes : métacognitive : (organiser son apprentissage, s'autoévaluer, tirer parti de

ses erreurs), affective : (s'auto-encourager, verbaliser ses difficultés, demander de l'aide), sociale : (développer la compréhension de la culture de la langue étrangère, chercher des contacts avec la langue cible et ses natifs). Luste-Chaa (2009) cite dans sa recherche les stratégies compensatoires les plus courantes. Les transformations morphologiques d'un mot et la dérivation par analogie du lexique de la langue cible. Exemple : tendre tendu, prendre *prendu. La surgénéralisation, une extension exagérée des *cognates* en langue cible et l'emploi des *faux amis* comme dans l'exemple suivant : *ma mère a supporté* (de l'anglais *to support*) *tous les coûts de la famille*. Le *pérégrinisme* d'un mot appartenant au lexique d'une autre langue par des procédés morphologiques productifs en langue cible comme **décorater*. La surextension sémantique. Par exemple, *l'événement historique qui en particulier attire mon intérêt est le tourisme de Zheng He*. L'évitement de l'unité lexicale problématique par la paraphrase. L'emploi de « bouche-trous » comme *chose, truc, quelque chose*. La traduction littérale des expressions de la langue source. L'invention lexicale. L'emploi des mots non traduits En conclusion, le processus de l'apprentissage d'une langue, maternelle ou étrangère, est assez lent et inclut des étapes obligatoires. En cours de FLE, l'acquisition du nouveau lexique dépend des structures du lexique natif des étudiants. Lors de l'enseignement du lexique, il semble fondamental de construire l'apprentissage autour des associations sémantiques et d'utiliser différentes stratégies afin d'aider l'élève à créer des réseaux fiables dans son lexique mental.

2. L'enseignement du vocabulaire

Différentes méthodes ont été utilisées pour l'enseignement du vocabulaire en cours de langue étrangère. Cette partie décrira brièvement ces méthodes, par ordre chronologique. La première a été la méthode de grammaire-traduction, aussi connue sous le nom de méthode traditionnelle. L'idée fondamentale de cette technique est que la traduction constitue la meilleure façon d'apprendre une langue étrangère. Les élèves appliquent les règles apprises dans un exercice de traduction d'un texte en langue maternelle vers la langue cible. Dans cette méthode, l'oral était placé au second plan. L'importance était plutôt d'éliminer tout type de faute

grammaticale et ainsi l'apprenant devenait passif dans son apprentissage, car il n'a que des listes de vocabulaire à apprendre par cœur. La méthode directe, née au début des années 1990, consistait à soumettre les élèves aux aspects naturels des langues. L'apprentissage de la langue étrangère était semblable à celui de la langue maternelle. Les règles grammaticales étaient découvertes par les apprenants. Les textes étudiés étaient descriptifs, narratifs ou dialogaux. L'enseignement se basait sur la langue parlée dans la vie quotidienne pour que les élèves puissent développer une connaissance pratique de la langue. De plus, pour s'exprimer dans la langue cible, le recours à la langue maternelle était interdit. Ensuite, la méthode audio-orale, née sous l'armée américaine dans le but de comprendre les langues des pays occupés, se focalise sur la langue orale et sa prononciation. L'enseignant construisait des dialogues de vie quotidienne qui devaient être mémorisés avant de traiter les fonctionnements grammaticaux, appris de manière inductive implicite. L'automatisation de la langue était la base de cette méthode : l'apprenant étudiait par cœur des dialogues qui devenaient la structure de base d'autres énoncés possibles. Le vocabulaire était donc appris à travers la mémorisation de phrases entières. La méthode audiovisuelle donnait une importance certaine à la parole et à l'imitation. Les dialogues avaient un support visuel. Le contexte commence à prendre de l'importance. Une leçon fondée sur cette méthode donnait priorité à la compréhension de la situation avant d'expliquer les parties du dialogue et des images. La répétition comprenait aussi la mémorisation des structures des dialogues. Des jeux de rôles et des activités de dramatisation donnaient l'opportunité à l'apprenant, après la correction des fautes de prononciation de la part du professeur, de mettre en pratique les dialogues mémorisés dans un nouveau contexte. L'approche communicative met l'accent sur la capacité de l'élève à communiquer en langue étrangère. Cette méthode comporte quatre éléments de la compétence communicative : linguistique, sociolinguistique, discursive et stratégique (Cuq, Gruca, 2005). Le rôle de l'enseignant est de créer des situations communicatives et motiver l'interaction entre les élèves. Ces derniers deviennent participants actifs de leur apprentissage.

3. Études précédentes sur l'approche EMILE

L'approche EMILE consiste à enseigner une matière non linguistique du curriculum scolaire dans une langue étrangère. Cela permet d'avoir un double résultat : un progrès dans la langue cible et l'autre dans la discipline étudiée. Comme mentionné dans l'introduction, certaines études démontrent que l'enseignement EMILE serait bénéfique pour l'apprentissage du vocabulaire puisque les élèves de cette méthode présentent des profils de vocabulaire plus élevés que ceux du même âge dans un contexte FLE traditionnel. Selon l'approche EMILE, il est nécessaire de progresser méthodiquement dans l'apprentissage du contenu et de la langue, c'est pourquoi la connaissance du vocabulaire devient fondamentale pour favoriser la communication en classe. Xanthou (Canga-Alonso, 2015) a démontré dans sa recherche menée à Chypre que, en reliant les mots dans leur contexte, les possibilités de compréhension et de rétention augmentent. Selon Lamsfus-Schenk (Pérez-Invernón, 2012), les concepts sembleraient être plus précis lorsque les étudiants les emploient dans la langue étrangère. Une raison possible est que le contenu serait traité plus profondément quand il est appris dans une langue étrangère. Étant donné que la compréhension et la production sont exprimées dans une deuxième langue, le contenu est également intégré de manière plus profonde. Un aspect essentiel pour qu'un mot soit reconnu par l'étudiant en langue étrangère est la fréquence. Il est évident qu'une approche EMILE offre davantage d'opportunités d'apprendre le vocabulaire cible dans des conditions significatives, car les apprenants sont exposés à la langue cible plus longtemps que dans un cours FLE traditionnel. En analysant le vocabulaire réceptif d'un élève, il est possible d'estimer le pourcentage de lexique connu. Le test de niveau de vocabulaire (en anglais VLT *vocabulary language test*) est l'instrument le plus utilisé pour connaître le vocabulaire réceptif des étudiants. Cette méthode est basée sur les listes de fréquences rassemblées par West en 1953 (Canga-Alonso, 2015). Dans ce test, sous forme d'un questionnaire à choix multiples, le participant doit choisir la définition correcte d'un mot donné en choisissant entre trois options différentes. Les résultats de l'étude menée par Canga-Alonso en 2015 dans les écoles primaires et secondaires espagnoles en utilisant cet instrument ont démontré que les apprenants connaissaient en moyenne 1000 mots

anglais sur une échelle de 2000. Néanmoins, aucune différence significative n'a été constatée entre les étudiants de primaire en EMILE et les étudiants de secondaire en cours traditionnel, même s'ils ont été exposés à la langue étrangère pendant une période plus longue. Dans le même ordre d'idées, Mora a mené en 2014 une recherche sur les élèves de primaire en comparant les contextes EMILE et non-EMILE en anglais et en français. Ses résultats ont montré qu'une approche EMILE est plus bénéfique pour les étudiants dans l'apprentissage du vocabulaire. Lors de la comparaison entre les deux langues utilisées dans l'école primaire, les données étaient plus pertinentes sur le plan statistique lorsque le français était la langue cible. Sur une échelle de 5000 mots, les élèves inscrits à l'enseignement EMILE avaient une moyenne de 1729 mots tandis que le groupe inscrit au cours traditionnel n'en avait que 550. Un autre test utilisé pour vérifier la connaissance du vocabulaire d'un étudiant est le test oui/non. Une liste de mots est donnée aux participants qui doivent écrire *oui* à côté du lexique qu'ils connaissent. Toutefois, cet instrument peut ne pas être aussi fiable que d'autres, car il n'est pas possible de vérifier la compréhension réelle des mots donnés aux participants.

4. Objectifs

L'objectif principal de cette recherche est de vérifier si deux groupes d'élèves adultes de français sont plus réceptifs dans l'apprentissage de la langue française et, précisément, du vocabulaire, lors d'un cours de français langue étrangère ou dans un contexte EMILE. L'étude envisage de prouver si cette approche, initialement créée pour les écoles primaires, secondaires et certaines universités, peut être appliquée aussi à des apprenants adultes. Mentionnée dans l'introduction, l'hypothèse formulée suppose que les étudiants retiendront mieux le vocabulaire vu dans le cours EMILE par rapport aux cours normaux de FLE et que leurs performances seront, en général, meilleures par rapport à leurs résultats du cours FLE. Afin de vérifier ce postulat, plusieurs variantes ont été prises en compte. La partie suivante de cette étude abordera en profondeur ces différents facteurs : les participants, le contexte dans lequel l'étude a été effectuée ainsi que les instruments et la méthode utilisés.

5. Méthodologie

Avant d'expliquer la méthodologie et les instruments de cette recherche, il est fondamental de comprendre le contexte et donner des informations sur les participants de l'étude. Comme déjà mentionné *supra*, ce travail de recherche essaie de vérifier si deux groupes d'étudiants adultes du niveau B2.2 de français d'une École officielle de langues de Madrid apprennent mieux le vocabulaire dans un contexte EMILE par rapport au cours traditionnel de FLE.

3.1. Contexte

3.1.1. Les Écoles officielles de langues

En Espagne, l'École officielle de langues est un établissement d'enseignement public où on enseigne des langues étrangères ainsi que l'espagnol pour les étrangers. Les étudiants sont répartis, après un test de niveau, dans six niveaux selon leur compétence préalable dans la langue étrangère choisie. Ces niveaux de langue, qui suivent le système du cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), peuvent être divisés en sous- groupes pour un même niveau.

3.1.2. L'école officielle de langues (EOI) de Carabanchel

L'école officielle de langues de Madrid-Carabanchel est un centre public intégré dans le réseau des écoles du territoire national et dépendant du Conseil de l'Éducation de la communauté de Madrid. La population étudiante est hétérogène et varie selon la langue et le niveau. Presque les deux tiers sont des femmes. La moitié des élèves sont âgés de 25 à 45 ans. Les étudiants des cours de l'après-midi sont, pour la plupart, des professionnels qui travaillent à temps complet, des employés de banques et des commerciaux. En résumé, ce sont des élèves adultes qui concilient l'apprentissage d'une langue avec leur activité professionnelle en vue d'une promotion et pour améliorer leurs curricula. Comme il ne s'agit pas d'un enseignement obligatoire, une partie des élèves interrompt ou abandonne les études pour des raisons professionnelles ou personnelles. L'école officielle de langues de Carabanchel offre un enseignement présentiel ou à distance et aussi pour la seule réalisation des examens de

certification. Les cours proposés actuellement sont allemand, français, anglais et italien. Toutes les langues offrent les niveaux basiques A1 et A2, intermédiaire B1 et B2 et le niveau avancé C1 à l'exception de l'allemand.

3.2. Les participants

L'étude a été menée sur deux classes du niveau intermédiaire B2.2 de français. Le premier groupe (nommé groupe A), de 11 élèves, suivait les cours de 16h à 18h30. Le groupe était très hétérogène : sept femmes et quatre hommes. Quant à l'âge des participants, deux avaient entre 18 et 24 ans, deux entre 25 et 34 ans, quatre entre 35 et 49 ans, deux entre 50 et 64 ans et un avait plus de 65 ans. Leur langue maternelle commune était l'espagnol. Quatre individus connaissaient d'autres langues étrangères. Trois élèves possédaient un niveau B2 d'anglais et un avait un niveau C1 en anglais et en catalan. Leurs professions étaient très variées : fonctionnaire public, commerçant, administrateur, etc. Deux étaient étudiants universitaires. Le deuxième groupe (nommé groupe B), de 18h30 à 21h, était formé par 12 étudiants, cinq femmes et sept hommes. Deux élèves avaient entre 18 à 24 ans, quatre étaient âgés de 25 à 34 ans, trois autres avaient entre 35 et 49 ans et trois enfin entre 50 et 64 ans. Trois d'entre eux étudiaient à l'université, deux étaient professeurs du secondaire, un médecin et le reste travaillaient dans le milieu public ou administratif. À l'exception d'un étudiant dont la langue maternelle était l'arabe, les autres étaient hispanophones.

3.3. La méthode

3.3.1. L'unité didactique

Afin de vérifier si ces deux groupes obtiendraient de meilleurs résultats dans un contexte EMILE, une unité didactique ayant comme base cette approche a été créée. Cette unité didactique, intitulée *Langues et cultures* comprenait quatre séances de 150 minutes chacune et une évaluation finale ainsi qu'un questionnaire, prévus sur une durée totale d'un mois. Les objectifs éducatifs de l'unité didactique ont suivi le décret 106/2018 qui régule les Écoles officielles de langues de la Communauté de Madrid. Quant au contenu, il a été réalisé prenant en compte plusieurs facteurs. Premièrement, le contenu au niveau grammatical ainsi que la partie

socioculturelle ont été créés en considérant le curriculum de l'EOI de Carabanchel pour le niveau B2.2. Deuxièmement, le contenu phonétique a été sélectionné à la suite des difficultés repérées lors d'un examen blanc du mois de février. Finalement, le contenu socioculturel a été créé pour que les étudiants aient une connaissance plus approfondie de la langue et de la culture francophone. Dans chaque séance nous avons essayé de travailler les cinq activités langagières qu'un étudiant de l'École officielle de langues doit maîtriser à la fin de ses études (compréhension orale, compréhension écrite, production orale, production écrite et médiation). De plus, la partie sur le vocabulaire a été travaillée à travers différentes techniques comme la synonymie, la création d'un champ sémantique et les combinaisons de mots, sans mentionner tout le contexte créé par les autres activités, comme les compréhensions orale et écrite. Les aspects socioculturels sont la partie fondamentale de l'étude, car ils créent le contexte EMILE. Les quatre sujets abordés dans chaque séance sont liés les uns aux autres. La grammaire et la phonétique sont sur un plan secondaire pour l'étude, mais sans perdre leur importance dans l'apprentissage de la langue.

3.3.2. Planification des séances

Exemple de la séance 1 – L'histoire de la langue française. Objectifs : 1. Socioculturel : apprendre l'histoire de la langue française 2. Grammatical : connecteurs d'oppositions 3. Phonétique : consolidation des sons /v/, /b/ 4. Lexical : *langue, langage, dialecte, patois, jargon, argot, adapter, adopter, érudit, prestigieux, autochtone, envahir, enrichir, unifier*

3.4. Instruments d'évaluation

Les élèves ont été évalués selon une évaluation continue tout au long de l'unité didactique, d'abord en analysant leurs performances dans chaque activité et ensuite à travers une grille d'évaluation à la fin de chaque séance. Finalement, une évaluation finale d'une durée de 40 minutes a été créée pour estimer les connaissances acquises à la fin de l'unité didactique.

3.4.1. Grille d'évaluation des séances

La grille d'évaluation note les étudiants sur un total de dix points divisés en quatre catégories : lexique, prononciation, grammaire et effort.

À l'exception de l'effort, évalué avec un seul point, les trois autres catégories avaient un maximum de trois points chacune.

L'étudiant est capable de...	Lexique	Prononciation	Grammaire	Effort
Nom de l'étudiant	Reconnaître et utiliser sans aucune difficulté les mots de la leçon tant à l'oral comme à l'écrit /3	S'exprimer sans aucune difficulté ayant une bonne prononciation, diction et intonation /3	Utiliser la syntaxe, faire les accords appropriés sans aucune difficulté /3	a une bonne attitude envers la langue ; a essayé de faire des efforts pour atteindre les objectifs du cours. /1
	Reconnaître et utiliser avec peu de difficulté les mots de la leçon tant à l'oral comme à l'écrit /2	S'exprimer avec peu de difficulté ayant une bonne prononciation, diction et intonation /2	Utiliser la syntaxe, faire les accords appropriés avec peu de difficulté /2	
	Reconnaître et utiliser avec plusieurs difficultés les mots de la leçon tant à l'oral comme à l'écrit /1	S'exprimer avec plusieurs difficultés ayant une bonne prononciation, diction et intonation /1	Utiliser la syntaxe, faire les accords appropriés avec plusieurs difficultés /1	

Tableau 1 : Grille d'évaluation pour chaque séance de l'unité didactique

3.4.2. Évaluation finale

L'évaluation finale, d'une durée totale de 40 minutes, comprenait les activités suivantes : la première, basée sur la première séance, consistait à compléter un texte avec des mots donnés et de choisir le bon article défini ou indéfini (six points). Le deuxième exercice était de donner deux définitions et d'associer des mots à leur synonyme possible en contexte de la deuxième séance (neuf points). La troisième tâche comprenait un champ sémantique à remplir sur le sujet de la troisième séance (sept points). La quatrième activité était sur les combinaisons de mots. Les étudiants devaient donner neuf combinaisons d'un mot avec trois adjectifs, trois verbes postposés et trois verbes antéposés (neuf points). Finalement, la dernière tâche était une production écrite de 150-200 mots. L'étudiant devait répondre, dans un langage soutenu, à un des quatre messages laissés par des étudiants universitaires sur un des quatre sujets vus en cours (neuf points). Le total était de 40 points et la note était donnée sur dix comme dans le système éducatif espagnol (voir Annexe 1).

3.4.3. Questionnaire

Afin de repérer les différentes informations sur les participants de l'étude, un questionnaire a été donné à chaque élève à la fin de l'évaluation finale. Le questionnaire était à remplir en cochant des cases ou en

choisissant entre plusieurs options. La partie finale était à compléter avec des réponses ouvertes, par écrit. Ce questionnaire a été utilisé pour avoir des commentaires de la part des participants sur l'unité didactique et sur la méthodologie et le travail du professeur (voir Annexe 2).

3.4.4. Comparaison cours FLE et cours EMILE

Le dernier instrument utilisé pour cette recherche est une comparaison entre les notes des élèves du premier trimestre ainsi que l'examen blanc de la dernière semaine de février et les résultats obtenus dans les quatre séances de l'unité didactique et aussi l'évaluation finale. Ces deux types de données, recueillis dans un document *Excel*, seront évalués quantitativement et qualitativement dans les deux sections suivantes.

4. Résultats

Cette section consistera à analyser quantitativement les résultats des deux groupes dans le contexte français langue étrangère (FLE) et l'approche EMILE. Pour cela, la moyenne des notes obtenues par chaque étudiant sera effectuée. Afin de vérifier la pertinence statistique des résultats, un T.TEST a été réalisé sur Excel. Les résultats seront analysés ainsi : d'abord, entre la moyenne des activités des deux types de cours (FLE et EMILE), ensuite entre l'examen blanc du cours FLE et l'évaluation finale du cours EMILE et finalement entre les deux moyennes totales des deux méthodes.

4.1. Contexte FLE

4.1.1. Résultats cours FLE groupe A

Les premiers résultats sont ceux des activités du cours de FLE par le premier groupe d'élèves. Comme le montre le tableau ci-dessous, la moyenne plus basse est de 5,7 (élève 7A) alors que la plus élevée est de 7,58 (élève 11A). En total, la moyenne de la classe pour le cours français langue étrangère est de 6,58 sur 10.

Étudiant	PE	CO	CO	CO	CO	CO	CO	CO	CE	CE	CE	CO	CO	M FLE
1A				4				9			8			7
2A						6	5,8	9		6	NP			6,7
3A				6	5,5	6	5,8	10	8,6	8	9,6		2,5	6,96
4A		8		4	6,6					7	NP	5		6,18
5A	5				5,5	7	7,5	10	8,6		9,6	7		6,68
6A	7,3	6		6	7,7	6	6,6	8	8,6	7	5,6	7	6,7	6,85
7A	5,7			6							NP			5,7
8A	5,7			4	6,6						6,4			5,75
9A	7,3			6	7,2	6,5	6,6		8,6		6,4			6,9
10A	8,4		7,3	6					9,3					6,14
11A	10	7	5	6	7,7	6,5	7,5	8	8,6	9	9,6	8	6	7,58

Tableau 2¹ : Résultats du cours de FLE du groupe A

4.1.2. Résultats cours FLE groupe B

Ci-dessous, le tableau des notes des activités du cours de FLE par le deuxième groupe d'élèves. La moyenne de l'étudiant 4B est la plus basse (5,31) alors que la plus haute est celle de l'étudiant 8B de 8,5. En total, la moyenne de la classe pour le cours français langue étrangère est de 6,96 sur 10.

Étudiant	CO	CO	CO	CO	CO	CO	CO	PE	CE	CE	M FLE
1B			0	9	2,5	7	1,3	7,6	8	10	5,61
2B		6,5		6		10	8,6	7,3		10	8,06
3B			7	7	4,5	9		6,1		7,5	6,86
4B			3	7	4,5		5,3	4,6	8		5,31
5B	7	6,5	4	7				4,6	8		6,21
6B	10	7,6		5	4	9	7,3		8	5	6,92
7B				8	5,5	8		8,5		10	7,9
8B				8	8	8	8	8,5	9	10	8,5
9B	6	4,6	6	6		9		6,5		10	6,82
10B				7	3		5,3	5,8	7		5,62
11B	7	6,1		5	4	9		5,8	8,6	10	6,93
12B					3,5	10	7,3			10	7,7

Tableau 3 : Résultats du cours de FLE du groupe B

4.1.3. Résultats examen blanc groupe A

L'examen blanc du mois de février consistait en quatre parties, chacune dédiée à une compétence linguistique. Voici les résultats du groupe A : la note de l'élève 10A est la plus basse (5,8) alors que l'élève 11A a atteint la plus haute note (8,9). La moyenne totale de la classe pour l'examen blanc est de 7,06 sur 10.

¹ Légende des tableaux : production orale (PO), production écrite (PE), compréhension orale (CO), compréhension écrite (CE), médiation (MED), moyenne français langue étrangère (M FLE), moyenne cours EMILE (M EMI), moyenne examen blanc (M EB), moyenne totale (M TOT), séance 1 (S1), évaluation finale (EF).

Étudiant	CE	CO	PO	PE	M EB
1A	5,6	6	8	8,4	7
2A	5,2	5	8	7,6	6,3
3A	8,4	6	6	6,4	6,9
4A	NP	NP	NP	NP	
5A	7,4	8	8	8,4	8,05
6A	5,6	6	7	7	6,3
7A	NP	8	9	8,6	8,4
8A	4,8	6	6	6	5,8
9A	6,4	6	8	8	7,2
10A	5,6	6			5,8
11A	8,4	10	9	8,8	8,9

Tableau 4 : Résultats examen blanc groupe A

4.1.4. Résultats examen blanc groupe B

Quant au groupe B, l'examen blanc a donné ces résultats : la note de l'élève 10B est la plus basse (5,2) alors que l'élève 6B a obtenu la note la plus haute (9,26). La moyenne totale de la classe pour l'examen blanc est de 7,07 sur 10.

Étudiant	CE	CO	PE	PO	M EB
1B		5,6	8,4	8	7,33
2B		6,8	6	7,2	6,66
3B		5,8	8,8	8	7,53
4B		6,4	7,2		6,8
5B		6,8	NP		
6B		8,6	9,6	9,6	9,26
7B		6,4	8,8	8,8	8
8B		8	4,8	7,8	6,4
9B		5,8	7,2	7	6,66
10B		6	4,4		5,2
11B		7,6	6,4		7
12B		NP	6,4	7,6	7

Tableau 5 : Résultats examen blanc groupe B

4.1.5. Moyenne cours FLE groupe A

La dernière étape de cette partie est de comparer la moyenne des activités du cours FLE et les résultats de l'examen blanc afin d'obtenir une moyenne générale de l'élève dans le cours traditionnel de français. Comme le montre le tableau ci-dessous, la moyenne plus haute appartient à l'élève 11A avec 8,24 alors que l'étudiant 8A a obtenu la note plus basse de 5,77. La moyenne générale de la classe en FLE est de 6,85 sur 10.

Étudiant	M FLE	M EB	M TOT
1A	7	7	7
2A	6,7	6,3	6,5
3A	6,96	6,9	6,93
4A	6,18		
5A	6,68	8,05	7,36
6A	6,85	6,3	6,57
7A	5,7	8,4	7,05
8A	5,75	5,8	5,77
9A	6,9	7,2	7,05
10A	6,14	5,8	5,97
11A	7,58	8,9	8,24

Tableau 6 : Moyenne totale cours FLE groupe A

4.1.6 Moyenne cours FLE groupe B

Pour le groupe B, les résultats sont les suivants : la moyenne plus haute a été obtenue par l'élève 6B avec 8,09 alors que l'élève 10B a eu la note plus basse de 5,41. La moyenne totale de la classe dans le cours de FLE est de 6,99 sur 10.

Étudiant	M FLE	M EB	M TOT
1B	5,61	7,33	6,47
2B	8,06	6,66	7,36
3B	6,86	7,53	7,2
4B	5,31	6,8	6,05
5B	6,21		
6B	6,925	9,26	8,09
7B	7,9	8	7,95
8B		6,4	
9B	8,5	6,66	7,58
10B	5,62	5,2	5,41
11B	6,93	7	6,96
12B	7,7	7	7,35

Tableau 7 : Moyenne totale cours FLE groupe B

4.2. Contexte EMILE

4.2.1. Résultats cours EMILE groupe A

Le tableau ci-dessous montre les résultats obtenus par le groupe A pendant les quatre séances données avec l'approche EMILE. La moyenne de l'étudiant 11A est la plus haute (9) alors que la plus basse est de l'étudiant 2A de 7,5. En total, la moyenne de la classe en contexte EMILE est de 8,2 sur 10.

Étudiant	S1	S1	S2	S2	S3	S3	S3	S3	S4	S4	M EMI
	MED	CE	CO	CE	PO	CE	CO	PE	CE	CO	
1A											
2A	8	7									7,5
3A	7	8	7	8		10	9	7,5	10	10	8,44
4A			7	9							8
5A	8	8			9	8	9	6,5	8	8	8
6A	7	8	9	10	7,5	9	6	7	9	8	8
7A					7,5				9	8	8,16
8A											
9A				7							
10A	10	7	8	9		7	9	6,5	8	7	7,94
11A	9	8	9	9	10	8	9	9	9	10	9

Tableau 8 : Résultats du cours EMILE du groupe A

4.2.2. Résultats cours EMILE groupe B

Voici les notes obtenues par le groupe B lors du cours EMILE. La note plus haute en moyenne appartient à l'étudiant 7B (8,85) alors que la plus

basse a été obtenue par l'étudiant 12B de 6,6. La moyenne générale de la classe en contexte EMILE est de 8,21 sur 10.

Étudiant	S1	S1	S2	S2	S3	S3	S3	S3	S4	S4	M EMI
	MED	CE	CO	CE	PO	CE	CO	PE	CE	CO	
1B	10	9	6	8	9,5	9	9	6,5	8	8	8,2
2B				8							
3B	8	8	8	8		8	9				8,16
4B	7	7	10	7	7	10	9	6,5	7	8	7,8
5B	7	8				9	8				7,87
6B	9	8	9	10		9	10	6	10	10	9
7B	9	9	9	8		10	10	7			8,85
8B	8	8									8
9B	8	7	10	10		10	8	7	10	9	8,77
10B	7	7	8	10				7,5		10	8,25
11B			8	10	9,5	10	8	7	8	10	8,75
12B				5				6		9	6,66

Tableau 9 : Résultats du cours EMILE du groupe A

4.2.3. Résultats évaluation finale groupe A

Quant à l'évaluation finale, qui consistait à compléter différents exercices de vocabulaire sur les différentes séances ainsi qu'une production écrite a donné les résultats suivants pour le groupe A : seuls quatre élèves étaient présents pour l'évaluation finale. La meilleure note est de l'étudiant 11A avec 10 alors que la pire est de l'étudiant 3A avec un 8 sur 10. En moyenne, la note est de 9 sur 10.

4.2.4. Résultats évaluation finale groupe B

Pour le groupe B, huit étudiants ont assisté au dernier cours pour l'évaluation finale. Voici les résultats : l'étudiant 6B et 9B ont obtenu les meilleures notes avec 9,5 alors que l'élève 4B a reçu une note de 7,5 enregistrant ainsi la note plus basse. La moyenne de la classe pour l'examen final a été de 8,8 sur 10.

4.2.5. Moyenne cours EMILE groupe A

Cette dernière partie vise à comparer la moyenne des activités du cours EMILE et les résultats de l'évaluation finale dans le but d'obtenir une moyenne générale de l'élève dans le cours donné avec l'approche EMILE. Le tableau ci-dessous montre la moyenne plus haute qui appartient à l'élève 11A avec 9,5 alors que l'étudiant 3A a obtenu la note plus basse de 8,22. La moyenne générale de la classe en EMILE a été de 8,74 sur 10.

Étudiant	EF	M EMI	M TOT
1A			
2A		7,5	
3A	8	8,44	8,22
4A		8	
5A	8,5	8	8,25
6A	8,5	8	8,25
7A		8,16	
8A			
9A			
10A		7,94	
11A	10	9	9,5

Tableau 10 : Moyenne totale cours EMILE groupe A

4.2.6. Moyenne cours EMILE groupe B

Le groupe B a obtenu les notes suivantes : la plus haute a été obtenue par l'élève 6B avec 9,25 alors que l'étudiant 4B a obtenu la note plus basse de 7,65. La moyenne générale de la classe en EMILE a été de 8,54 sur 10.

Étudiant	EF	M EMI	M TOT
1B	9	8,2	8,6
2B			
3B	9	8,16	8,58
4B	7,5	7,8	7,65
5B	8	7,87	7,93
6B	9,5	9	9,25
7B	9	8,85	8,92
8B		8	
9B	9,5	8,77	9,13
10B	8,5	8,25	8,37
11B		8,75	
12B		6,66	

Tableau 11 : Moyenne totale cours EMILE groupe B

4.3. Comparaison FLE et EMILE

L'étape finale de comparaison des résultats est celle d'analyser si, à travers un T.TEST, il y a une pertinence statistique entre la moyenne du même étudiant en contexte FLE avec ses performances en contexte EMILE. Afin d'obtenir des résultats objectifs, seulement les individus qui ont les moyennes totales des deux méthodes seront pris en compte dans cette analyse. Pour les deux groupes, trois analyses ont été effectuées. La première en comparant les résultats de la moyenne des activités générales du cours FLE et du cours EMILE, la deuxième analyse sur la moyenne des deux évaluations finales et finalement entre les moyennes totales entre les deux méthodes, FLE et EMILE.

4.3.1. FLE / EMILE Groupe A

Les résultats pour le premier groupe sont les suivants : pour la comparaison des activités générales entre les deux méthodes, le T.TEST a donné $2,77 \cdot 10^{-5}$ (0,0000277). Le deuxième test a été effectué entre les deux examens finaux, qui a donné comme résultat 0,22201. Le dernier, entre les deux moyennes (FLE et EMILE) a été de 0,00209.

Étudiant	M FLE	M EMI
2A	6,7	7,5
3A	6,96	8,44
4A	6,18	8
5A	6,68	8
6A	6,85	8
7A	5,7	8,16
10A	6,14	7,94
11A	7,58	9

Tableau 12 : Moyenne activités FLE et EMILE groupe A

Étudiant	M EB	EF
3A	6,9	8
5A	8,05	8,5
6A	6,3	8,5
11A	8,9	10

Tableau 13 : Moyenne examen final FLE et EMILE groupe A

Étudiant	M TOT FLE	M TOT EMI
3A	6,93	8,22
5A	7,36	8,25
6A	6,57	8,25
11A	8,24	9,5

Tableau 14 : Moyenne totale FLE et EMILE groupe A

4.3.2. FLE / EMILE Groupe B

Les résultats pour le deuxième groupe sont les suivants : pour la première comparaison, entre les activités générales entre les deux méthodes, le T.TEST a donné 0,001545. Le deuxième test, sur les deux examens, a donné comme résultat 0,004479. Le dernier test, entre les moyennes des deux méthodes, a été de 0,000294.

Étudiant	M FLE	M EMI
1B	5,61	8,2
3B	6,86	8,16
4B	5,31	7,8
5B	6,21	7,87
6B	6,925	9
7B	7,9	8,85
9B	8,5	8,77
10B	5,62	8,25
11B	6,93	8,75
12B	7,7	6,66

Tableau 15 : Moyenne activités FLE et EMILE groupe B

Étudiant	M EB	EF
1B	7,33	9
3B	7,53	9
4B	6,8	7,5
6B	9,26	9,5
7B	8	9
9B	6,66	9,5
10B	5,2	8,5

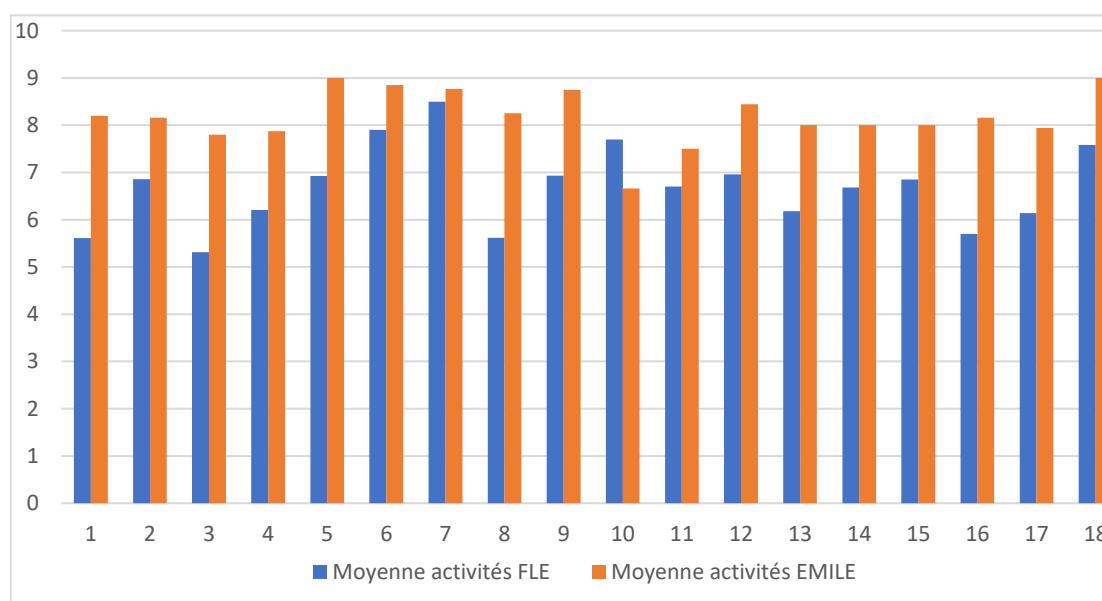
Tableau 16 : Moyenne examen final FLE et EMILE groupe B

Étudiant	M FLE TOT	M EMI TOT
1B	6,47	8,6
3B	7,2	8,58
4B	6,05	7,65
6B	8,09	9,25
7B	7,95	8,92
9B	7,58	9,13
10B	5,41	8,37

Tableau 17 : Moyenne totale FLE et EMILE groupe B

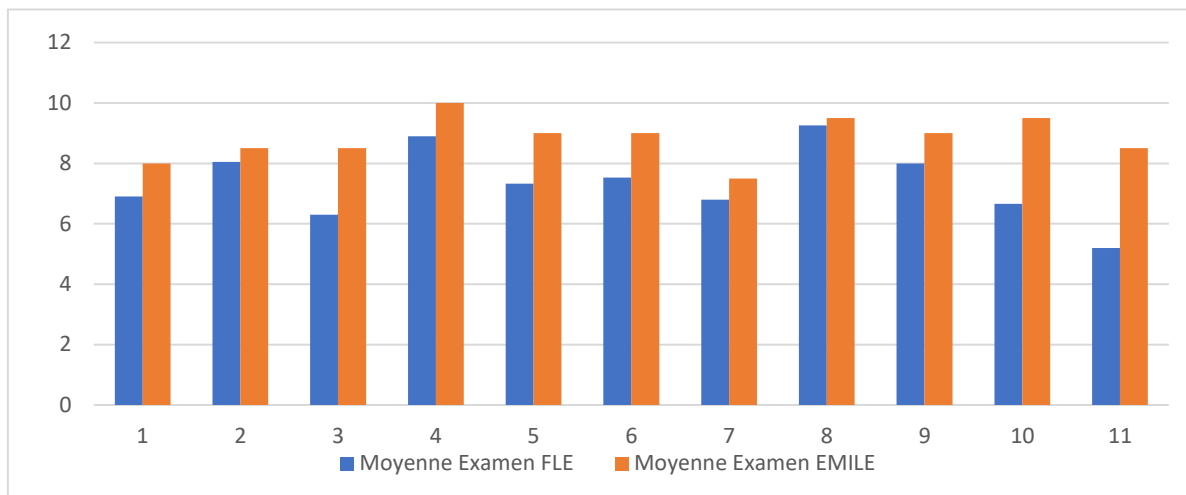
4.3.3. Comparaison finale FLE et EMILE

Cette dernière section sera un résumé des résultats obtenus par les deux groupes dans le cours traditionnel de FLE et le cours EMILE avec une preuve statistique afin d'avoir une comparaison globale de ces deux méthodes. Premièrement, les résultats des différentes activités des deux méthodes ont été comparés. Le T.TEST a donné comme résultat $1,03566 \times 10^{-6}$ (0,00000103566). Le graphique ci-dessous montre visuellement ce premier test.



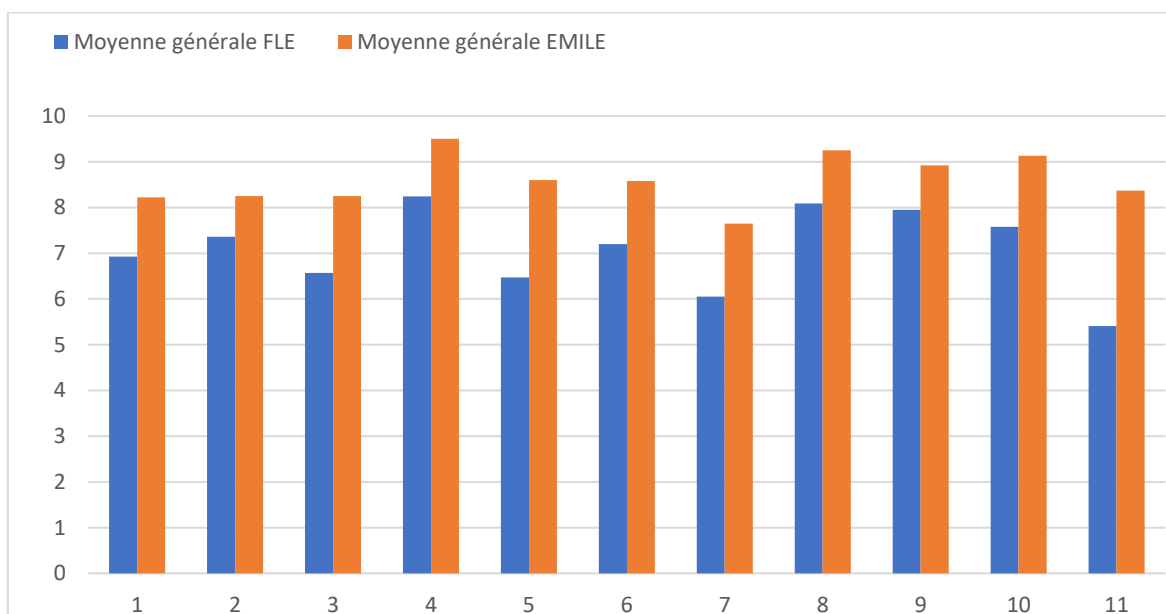
Graphique 1 : Moyenne des activités FLE et EMILE

Deuxièmement, les moyennes de l'examen blanc du cours FLE et l'évaluation finale du cours EMILE ont été comparées. Le chiffre 0,000273755 a été le résultat du T.TEST effectué sur ces données.



Graphique 2 : Moyenne des examens FLE et EMILE

Finalement, les moyennes totales du cours FLE et EMILE ont été analysées. Le T.TEST effectué a donné comme résultat le chiffre 2,90527 ^{E-06} soit 0,00000290527.



Graphique 3 : Moyenne générale cours FLE et EMILE

5. Discussion

Cette section sera consacrée d'abord à l'interprétation des résultats *supra* pour ensuite décrire comment cette étude pourrait aider le travail des professeurs de langue française. Ensuite, les limitations et les difficultés de la recherche seront analysées pour terminer avec de lignes possibles d'études futures sur le même sujet.

5.1. Interprétation des résultats

L'analyse quantitative des résultats montre clairement que les élèves ont obtenu de meilleurs résultats dans les trois catégories de données analysées : la moyenne totale du cours, la moyenne de l'évaluation finale et la moyenne totale entre les deux méthodes. Ceci est conforme aux résultats précédents avec des élèves de français dans des contextes éducatifs similaires et variés (Canga-Alonso, 2015, Mora, 2015, Tragant *et al.*, 2015). Compte tenu de la pertinence statistique lors de la comparaison des deux méthodes, il convient de considérer que la différence constatée est probablement due au fait que les apprenants ont été exposés pour la première fois à l'approche EMILE. Comme les sujets vus en cours étaient nouveaux, de nombreux facteurs externes au test peuvent avoir influencé les résultats. Par exemple, en comparant les situations similaires dans lesquelles les quatre séances ont été conduites, ce qui ne peut apparaître dans les résultats, certains étudiants pouvaient avoir des connaissances préalables beaucoup plus approfondies sur les sujets que d'autres ou encore le temps passé en dehors de la classe à étudier les différentes thématiques avant l'examen final. Il convient de noter que les séances EMILE ont alterné avec un cours de FLE, de façon que les étudiants avaient presque une semaine entre un cours et l'autre. De plus, ils avaient accès au matériel préparé par le professeur (*PowerPoint*, articles, sites internet) à travers le site web créé par leur professeur de français. Les évaluations sont certainement une bonne méthode pour vérifier la connaissance du vocabulaire réceptif des étudiants. Toutefois, d'autres facteurs doivent être mentionnés afin de mieux comprendre les résultats qualitativement. Tout d'abord, pendant toute la durée de l'étude, l'enseignant a donné les instructions en utilisant la langue cible et en utilisant de temps en temps la

langue maternelle des étudiants pour clarifier le sens. Cela est la même technique utilisée par le professeur de FLE dans les Écoles officielles de langues. La différence consiste à utiliser d'autres techniques pour l'apprentissage du vocabulaire, comme le champ sémantique ou les combinaisons de mots qui aident l'étudiant à fixer dans son esprit des mots connectés les uns les autres. Ensuite, les types d'exercices utilisés pendant les différentes séances, à part celui de médiation, étaient similaires à ceux utilisés dans le cours de FLE afin de permettre la comparaison de modèles similaires. Même si cette étude vise plutôt à considérer les données quantitativement, une étude qualitative sur les étudiants montre qu'ils semblaient beaucoup plus motivés à apprendre pendant les séances EMILE, car à la fin de chaque leçon ils avaient appris quelque chose de nouveau à part de nouveaux mots en français. En plus, les séances étaient liées ce qui permettait aux élèves d'utiliser les connaissances qu'ils venaient d'acquérir pour comprendre les sujets des séances suivantes. Lors des activités orales, les étudiants étaient capables de s'exprimer avec une plus grande fluidité par rapport aux performances du cours FLE, peut-être par intérêt au sujet vu en cours qui était placé dans un contexte spécifique. De plus, les activités sur le vocabulaire ont été très stimulantes et enrichissantes pour leur vocabulaire actif. Quant à l'évaluation finale, les résultats sont davantage basés sur la précision que sur la fluidité. Cependant, l'une des principales différences entre le contexte FLE et EMILE réside dans le fait que le premier met l'accent sur la compétence en matière de précision alors que la seconde approche approfondit la fluidité et l'utilisation de la langue cible par les étudiants. Cela a été visible lors des séances et de la dernière partie de l'évaluation finale (production écrite). De plus, il convient de noter que lors des activités en classe EMILE, les apprenants utilisaient les termes lexicaux étudiés plus librement et sans contrainte. Cela est peut-être dû au fait que dans un contexte EMILE, les étudiants se concentrent davantage sur la communication et l'utilisation de la langue que sur des phrases bien structurées et correctes du point de vue grammatical. Enfin, les résultats doivent être considérés dans une approche qualitative. La motivation des étudiants était plus forte dans ce contexte par rapport au cours traditionnel de FLE. Probablement parce que les étudiants disposaient d'un contexte dans lequel ils pouvaient utiliser le vocabulaire étudié.

Conclusion

Depuis toujours, l'apprentissage des langues étrangères a fait l'objet d'études de nombreux spécialistes de la langue. Les différentes méthodes connues jusqu'à présent donnaient, au début, plus d'importance à la compréhension du texte étranger, comme la méthode traditionnelle. Ensuite, les linguistes ont préféré la production orale au détriment de la production écrite. Finalement, la méthode actionnelle a donné à la communication le rôle principal dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Au Canada, c'est Fred Genesee qui a été un des premiers à analyser comment les Québécois apprenaient l'autre langue officielle du pays dans les différents niveaux de l'éducation. Ce n'est qu'en 1995 qu'une méthode d'enseignement d'une langue étrangère par le biais d'une matière a été implantée au sein de l'Union européenne et, à partir de ce moment-là, plusieurs études ont été menées sur la façon dont ce nouveau type d'enseignement se différenciait des autres pour voir dans la langue un outil pour communiquer un message. Les études conduites en Espagne par Mora (2014) et Canga-Alonso (2015) ont été fondamentales pour comprendre comment les étudiants hispanophones des écoles primaires et secondaires apprenaient l'anglais à travers d'une matière comme les sciences ou la géographie. Ces études ont démontré que les élèves possédaient une connaissance de la langue beaucoup plus approfondie par rapport à leurs homologues dans un cours traditionnel d'anglais comme langue étrangère. Cependant, l'analyse de ces résultats est toujours difficile à réaliser, car la connaissance de la langue étrangère est mesurée à travers la connaissance du vocabulaire ou du contenu exprimé dans la langue cible alors que d'autres éléments devraient être pris en compte comme une bonne prononciation, mais surtout la culture des pays qui parle cette langue, contenu indissociable qui se cache derrière chaque mot ou expression appris par l'étudiant. Les recherches sur l'approche EMILE ayant comme participants des adultes ont été très peu nombreuses, probablement du fait que les langues étrangères sont enseignées majoritairement dans les établissements scolaires obligatoires ou dans les universités. Dans ce cas, l'étude conduite par Dafouz-Milne et Núñez-Perucha en 2009 a démontré que ce type d'enseignement a des effets positifs même dans un contexte universitaire. Toutefois, des études sur des adultes qui ont abandonné le

milieu scolaire depuis longtemps pour entrer dans le monde du travail sont encore moindres. C'est ainsi que cette étude s'inscrit dans cette même ligne de recherche : comme l'approche EMILE vise à enseigner une matière par le biais d'une langue étrangère, il paraît très intéressant d'analyser comment un public adulte étudie la langue étrangère, dans notre cas, le français, à travers un cours basé sur une discipline spécifique. Le but de cette étude était d'analyser les différences possibles dans l'apprentissage du français langue étrangère par un public adulte dans un contexte traditionnel avec l'approche EMILE dans une École officielle de langue de la communauté de Madrid. Les sujets de cette étude ont été deux groupes d'adultes de 11 et 12 membres respectivement. Ils étaient tous hispanophones à l'exception d'un d'origine marocaine, mais né et éduqué dans un contexte espagnol. Pour mener cette étude, une unité didactique, basée sur la culture française a été spécialement créée. Cette unité didactique divisée en quatre séances, a abordé différentes thématiques : l'histoire de la langue française, la francophonie et les différentes variations du français dans le monde, les organisations internationales et l'importance du français dans ces dernières et finalement la compétence interculturelle dans un contexte multiculturel. Chaque séance, d'une durée de 150 minutes chacune, comprenait une grande variété d'exercices afin de travailler la langue à travers les cinq compétences que les étudiants doivent maîtriser selon le règlement de l'École officielle de langues de la communauté de Madrid. Toute activité a été accompagnée par du matériel authentique issu d'une source francophone. À la fin de chaque séance, les étudiants ont été évalués par leurs performances sur une échelle de 10 points comme le système d'évaluation des écoles secondaires en Espagne. À la fin des quatre séances, une évaluation finale a été réalisée pour analyser les connaissances acquises dans les quatre sujets de l'unité didactique et un questionnaire a été donné aux étudiants pour évaluer les séances et afin de recevoir un commentaire de la part des participants pour améliorer cette étude. De plus, afin d'obtenir une comparaison valable, cette recherche a été comparée aux résultats du premier trimestre des mêmes étudiants dans un contexte traditionnel de français langue étrangère, mais en travaillant les mêmes activités langagières. Les résultats ont montré qu'en général, les apprenants ont obtenu de meilleurs résultats dans les différentes activités

pendant le cours ainsi que dans l'évaluation finale avec l'approche EMILE lorsqu'ils sont comparés avec les résultats des mêmes individus dans le contexte de FLE. La pertinence statistique a été trouvée aussi en comparant la moyenne totale des individus et des deux classes dans les deux contextes. Le résultat pourrait être un élément qui affirme que l'enseignement EMILE pourrait être une meilleure approche pour l'enseignement du vocabulaire et du français en général puisqu'il contextualise le lexique étudié. Nonobstant les études contrastives sur ces deux méthodes ont été majoritairement consacrées aux écoles et aux lycées, cette recherche a dévoilé que cette méthode peut avoir des effets positifs aussi pour les adultes. Nonobstant, il semble important de signaler que cette recherche a plusieurs limites : d'abord, l'assistance irrégulière des étudiants, ensuite, la durée limitée de l'étude et finalement les restrictions du curriculum du centre où l'étude a été conduite. Cette recherche pourrait être le commencement d'une nouvelle ligne d'investigation sur l'apprentissage des langues étrangères dans le contexte EMILE pour un public adulte. Il semble très intéressant de continuer ce type d'étude dans d'autres contextes comme l'enseignement des langues dans les entreprises et dans d'autre pays afin d'analyser si cette méthode pourrait être favorable à l'apprentissage dans des contextes spécifiques. D'autres recherches pourraient étudier comment le contexte EMILE à aider des adultes dans le monde du travail. Par exemple, il serait intéressant d'analyser si les connaissances acquises dans le contexte EMILE ont été transférées dans la langue maternelle ou dans les autres langues parlées par un individu et aussi de voir si cette personne à une préférence linguistique lorsqu'elle doit acquérir des nouvelles connaissances pour le travail, mais aussi d'analyser quelle sorte d'activité cette personne choisit et dans quelle langue elle les fait si le sujet se trouve dans un contexte multilingue.

Bibliographie

España. 2018. *Real Decreto 106/2018, de 9 de marzo, por el que se establecen el currículo y la organización de las enseñanzas de idiomas en las Escuelas Oficiales de Idiomas de la Comunidad de Madrid*. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid.

- Canga Alonso, A. 2013. The receptive vocabulary of Spanish 6th-grade-primary-school students in CLIL instruction : A preliminary study. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 6, 22-41.
- Canga Alonso, A. 2015. Receptive vocabulary of CLIL and non-CLIL primary and secondary school learners. *Complutense Journal of English Studies*, 23, p. 59-77.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. 2005. *Enseigner le vocabulaire*. Paris : Hachette FLE
- Dafouz-Milne, E., Núñez Perucha, B. 2009. CLIL in higher education : devising a new learning landscape. Dans *Richmond Handbooks for Teachers* (chapitre 8, p. 101-112).
- Iglesias Diéguez, K., Martínez Adrián, M. 2017. The influence of CLIL on receptive vocabulary : a preliminary study. *Journal of English Studies*, 15, p. 107-134.
- Järvinen, S. 2018. *L'enseignement du vocabulaire. Une recherche sur les méthodes utilisées par des professeurs de FLE en Suède pour enseigner le nouveau vocabulaire aux lycéens*. Mémoire de master. Linneuniversitetet.
- Luste-Chaa, O. 2009. *Les acquisitions lexicales en français langue seconde : conceptions et applications*. Thèse de doctorat, UFR Lettres et Langues, Université Paul Verlaine – Metz.
- Marson Jornet, A. 2015. *English language learning in CLIL and EFL classroom settings : a look at two primary education schools*. Thèse de doctorat. Université de Barcelone.
- Martinez, P. (Dir.) 2002. *Français langue seconde : apprentissage et curriculum*. Paris : Maisonneuve & Larose, p. 9-20.
- Mora, I. 2014. « Análisis del tamaño del vocabulario receptivo en alumnos de sección bilingüe y no bilingüe de educación primaria ». *Campo Abierto*, 33, p. 11-28.
- Pérez Invernón, M. 2012. *Evaluación de programas bilingües: análisis de resultados de las secciones experimentales de francés en el marco del Plan de Fomento del Plurilingüismo de Andalucía*. Thèse de doctorat. Université de Cordoue.
- Prieto Arranz, J., Rallo Fabra, L., Calafat, C., Catrain González, M. 2014. Testing progress on receptive skills in CLIL and non-CLIL contexts. Dans *Content-based Learning in Multilingual Educational Environments*, p. 123-137.
- Sánchez Díez, D. 2016. *Contrasting CLIL and traditional second language acquisition models : a case study in primary education*. Mémoire de master. Université de Valladolid.
- Tragant, E., Marsol, A., Serrano, R., Llanes, A. 2015. Vocabulary learning at primary school : comparison of EFL and CLIL. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19 (5), p. 579-591.

Annexes

Annexe I : Exemple évaluation finale

Évaluation finale Unité didactique : *Langues et cultures*

Durée : 45 min Niveau : B2.2

1. Écrivez votre nom et prénom derrière la feuille
2. Séance 1

Complétez les phrases en choisissant un des mots suivants, ajoutant l'article et faisant l'accord si nécessaire :

Langue	Langage	Dialecte	Patois	Jargon	Argot
--------	---------	----------	--------	--------	-------

L'histoire (de la/du) _____ français__ et très intéressant_. Au début, en ce qui était la Gaule, on parlait (un/une) _____ oral__, c'est-à-dire qu'on ne l'écrivait pas. Ensuite, au XXe siècle, il était interdit de parler en _____ dans les écoles, car, à par le français *standard*, on Espagne il y a plusieurs _____ régionaux. Aujourd'hui, lorsqu'on se réfère à un vocabulaire spécifique d'une profession, on l'appelle (de la/du) _____ comme par exemple dans le domaine judiciaire. Finalement, les jeunes parlent en _____ c'est-à-dire qu'ils inversent les syllabes d'un mot, comme *meuf* pour *femme* ou *teuf* pour *fête*, c'est vraiment ouf !

3. Séance 2

Donnez la définition des mots suivants :

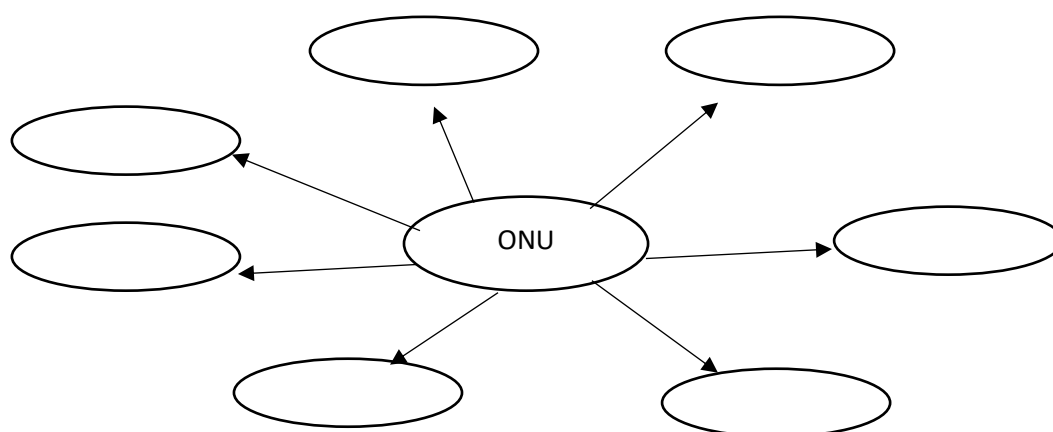
- a) Francophone :
- b) Francophile :

Associez chacun des mots suivants à son synonyme

- a) À l'horizon Augure
- b) Coup de pouce Manque
- c) Prévision Dans la perspective de
- d) Perpétuel Pronostic
- e) Déficit Parlant
- f) Locuteur Continu
- g) Présage Aide

4. Séance 3

Complétez le champ sémantique suivant



5. Séance 4

Combinaison de mots : donnez au moins trois exemples pour chaque catégorie :

Tradition + adjectif

Ex. Une tradition artisanale

- 1.
- 2.
- 3.

Tradition + verbe

Ex. Une tradition meurt.

- 1.
- 2.
- 3.

Verbe + tradition

Ex. La tradition s'est instaurée.

- 1.
- 2.
- 3.

Choisissez un des quatre sujets de ce forum universitaire et répondez à la question avec un registre soutenu (150-200 mots) :

A

Felix92 : Salut tout le monde ! Hier, je n'ai pas assisté au cours de M. Plamont sur *l'histoire de la langue française*. Quelqu'un peut me passer ses notes sur le sujet ? De quoi parlait le cours hier ? Merci !

B

Maria_78 : Bonsoir, je suis une étudiante anglaise du Bac3. Je voulais savoir si vous pouvez m'expliquer quelque chose sur la francophonie. J'ai aucune idée !

C

PaulD : Salut, je suis arrivé en retard au cours de Madame Jabé et j'ai rien compris sur ce qu'elle a expliqué sur l'ONU. Pouvez-vous m'aider ?

D

Ginette@87 : Bonjour Bac2. Quelqu'un a répondu à la question de M. Zhu sur la compétence interculturelle ? C'est quoi ?

Option :

Annexe 2 : Exemple de questionnaire

Sexe : ☐ Homme ☐ Femme

Âge : ☐ 18-24 ☐ 25-34 ☐ 35-49 ☐ 50-64 ☐ 65 >

Nationalité : _____

Langue maternelle : _____

Autre (s) langue (s) _____ Niveau : A1 A2 B1 B2 C1 C2

_____ Niveau : A1 A2 B1 B2 C1 C2

_____ Niveau : A1 A2 B1 B2 C1 C2

1. Avant le début de la session, mon niveau de motivation était
 - a) Très peu élevé
 - b) Peu élevé
 - c) Assez élevé
 - d) Très élevé
2. J'ai assisté à...
 - a) 0 séance sur 4
 - b) 1 séance sur 4
 - c) 2 séances sur 4

- d) 3 séances sur 4
- e) 4 séances sur 4

Répondre aux questions en choisissant un chiffre de 0 à 3 où :
0 = pas du tout 1 = peu 2 = assez 3 = bien

	0	1	2	3
Le plan du cours est clair et précis				
La matière du cours est bien structurée				
Le professeur maîtrise la matière qu'il enseigne				
Le matériel du cours était utile pour l'apprentissage				
Le professeur sait susciter l'intérêt des étudiants pour la matière				
Le professeur respecte les étudiants et les étudiantes				
Le professeur répond clairement aux questions des étudiants et des étudiantes				
Le contenu était-il adapté à vos acquis antérieurs, votre niveau de connaissance ?				
Les apports de cet enseignement vous semblent-ils importants pour votre vie professionnelle ?				
Le planning et le rythme des cours étaient-ils satisfaisants ?				

3. En général, comment évaluez-vous l'enseignant et sa méthode d'enseignement ?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4. Les activités du cours étaient...

Trop faciles Faciles Normales Un peu difficiles Difficiles Très difficiles

- 5. Qu'est-ce que vous avez aimé le plus du professeur/des séances ?
- 6. Qu'est-ce que vous avez aimé le moins du professeur/des séances ?

Autre commentaire :

Merci pour votre collaboration ! 😊



© Synergies Espagne, n° 18, Année 2025.

Revue du GERFLINT.

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb426965443>

Bibliothèque nationale de Espagne – Décembre 2025 –

Éléments sous droits d'auteur. Politique éditoriale consultable sur le site :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-Espagne>

