

À QUELLES CONDITIONS PEUT-ON ENSEIGNER UNE AUTRE MATIÈRE DANS UNE LANGUE ÉTRANGÈRE ?

Rita CAROL

Maître de conférences, ESPÉ de l'Université de Strasbourg

Enseignement immersif, EMILE, enseignement bilingue paritaire : dispositifs, pratiques et effets sur les élèves

En 1982, le Comité des ministres du Conseil de l'Europe énonçait déjà, en préambule de la recommandation R (82) 18, que « c'est seulement par une meilleure connaissance des langues vivantes européennes que l'on parviendra à faciliter la communication et les échanges entre Européens de langue maternelle différente et, partant, à favoriser la mobilité, la compréhension réciproque et la coopération en Europe et à éliminer les préjugés et la discrimination ». L'institution scolaire a indiscutablement un rôle à jouer dans la formation et l'ouverture de toutes les populations aux langues étrangères. Cependant, force est de constater qu'en France, les cours traditionnels de langue vivante ont montré leurs limites (SurveyLang, 2012, Rapport Taylor/Manès-Bonnisseau, 2018). L'enseignement immersif, l'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère (EMILE) et l'enseignement bilingue (à horaire) paritaire peuvent-ils alors être des approches à privilégier pour améliorer les connaissances des apprenants en fin de parcours scolaire ?

Pour apporter des éléments de réponse, il s'avère d'abord indispensable de définir précisément ces trois démarches d'enseignement et de préciser ce qui les distingue des cours traditionnels de langue vivante. Ensuite, un état des lieux de la recherche empirique internationale permettra de saisir et d'expliquer leurs effets positifs et négatifs. Les pratiques actuelles en France seront enfin discutées pour évaluer les conditions nécessaires à un déploiement réussi.

1. Clarification terminologique

L'enseignement immersif est apparu au Canada dans les années 1960 suite à l'insatisfaction grandissante des parents envers l'enseignement du français. Des programmes d'immersion en langue française ont alors été créés. Ils consistent à dispenser des matières scolaires non linguistiques (sciences, histoire, arts visuels etc.) entièrement en langue étrangère. La langue est appréhendée comme simple outil pour s'approprier le savoir et savoir-faire disciplinaire. Ses propriétés ainsi que ses règles ne sont pas centrales dans ce dispositif. Elles sont acquises implicitement et progressivement, dans la pratique. L'enseignement immersif s'est depuis largement développé en Amérique du Nord. Il se décline essentiellement sous deux formes : une immersion totale (100 % des matières scolaires sont dispensées en langue étrangère) et une immersion partielle (50 % de l'enseignement est réalisé en langue étrangère). Il peut être initié précocement dès l'école maternelle/la classe préparatoire (CP) ou plus tardivement en CM2/collège.

Les résultats positifs de cette démarche d'enseignement en Amérique du Nord, au Val d'Aoste et dans les écoles internationales européennes ont conduit le Conseil de l'Europe à lancer en 1993 la méthode CLIL (« *content and language integrated learning* » traduit en français par « enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère ») (EMILE). Elle se distingue de l'enseignement

immersif nord-américain en intégrant l'apprentissage des règles et des propriétés de la langue étrangère ou seconde¹ dans l'apprentissage disciplinaire. Ses objectifs à la fois disciplinaires et linguistiques recouvrent une multitude de modèles pédagogiques en Europe. Aussi, il est nécessaire de préciser ce que nous entendons ici par EMILE. Dans notre conception, l'enseignement se structure en fonction des savoirs disciplinaires visés. L'apprentissage de la langue seconde est alors déterminé par les besoins de la matière enseignée. La progression du cours est disciplinaire et non pas linguistique. Autrement dit, c'est l'apprentissage du contenu disciplinaire qui prévaut sur l'apprentissage linguistique. Cela n'exclut pas pour autant ni des objectifs linguistiques ni des activités spécifiques pour les atteindre. L'organisation des classes EMILE est flexible : immersion totale, immersion partielle ou programme modulaire. Un programme modulaire propose des séquences courtes où les contenus disciplinaires peuvent être traités par une combinaison de langues (langue maternelle - langue seconde - troisième langue). Cette flexibilité organisationnelle a l'avantage de faire face aux capacités divergentes des élèves et de répondre à des besoins locaux en Europe.

L'enseignement bilingue (à horaire) paritaire tient compte des deux approches précédentes dans la mesure où 50 % des enseignements sont dispensés dans une langue seconde. Ses objectifs sont à la fois disciplinaires et linguistiques. En France, cette méthode est réservée en priorité à l'enseignement des langues régionales à l'école primaire. Elle est généralement réduite à 6 heures de cours par semaine au collège, et se dénomme « enseignement bilingue ».

2. Comparaison des différentes approches

L'enseignement immersif, EMILE et l'enseignement bilingue paritaire présentent comme point commun l'enseignement d'une matière scolaire dans une langue qui n'est pas la langue maternelle des apprenants. En quoi cette approche se distingue-t-elle de l'enseignement traditionnel des langues ? L'objectif premier d'un cours traditionnel de langue vivante est l'apprentissage du système de la langue. La planification du cours se focalise sur les actes de langage, le vocabulaire et les règles grammaticales. Leur appropriation se réalise dans des situations de communication quotidiennes reconstruites en classe en fonction des besoins linguistiques. L'enseignant crée un monde à part que l'apprenant maîtrise avec les moyens formels qui lui sont proposés. Ce monde s'élargit grâce à une progression linguistique linéaire. L'évaluation de l'apprentissage porte sur le niveau de compétences atteint en langue.

Contrairement aux cours de langue vivante, l'enseignement d'une matière scolaire en langue seconde se focalise sur le contenu à acquérir. La planification des cours repose sur des considérations disciplinaires. Lire, écrire et parler sont des activités communicatives au service de la transposition de savoirs nouveaux. Lorsque la langue fait obstacle à l'apprentissage disciplinaire, elle reçoit une attention particulière. Des formes et règles nouvelles sont alors proposées, expliquées et élaborées afin que les objets de connaissance deviennent compréhensibles et accessibles à tous. Liant ainsi l'apprentissage linguistique à l'apprentissage disciplinaire, cet enseignement ne peut se contenter d'une simple association de deux didactiques (didactique de la discipline + didactique des langues

¹ La recherche sur l'acquisition des langues distingue l'apprentissage d'une langue seconde et l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans le premier cas, la langue est utilisée dans l'environnement socio-culturel de l'apprenant contrairement aux langues étrangères. Pour faciliter la lecture, le terme langue seconde sera utilisé pour les deux types de situation sauf si une distinction explicite des deux situations s'avère indispensable.

vivantes) mais exige la mise en place d'une approche pédagogique particulière. (EURYDICE, 2006).

3. État des lieux (cf. annexe)

L'enseignement d'une discipline en langue seconde suscite toutefois un certain nombre de questions, voire des réserves : l'enseignement simultané de concepts disciplinaires et d'une langue seconde ne conduit-il pas à ralentir ou à limiter le processus d'apprentissage ? La langue seconde n'est-elle pas un frein à la compréhension de concepts disposant d'un degré d'abstraction élevé ? En somme, la langue maternelle ne serait-elle pas la plus optimale pour assurer le développement cognitif des apprenants ?

La recherche en compétences langagières, en apprentissage disciplinaire et en cognition apporte les éléments de réponse suivants :

La majorité des études constate un effet positif sur **la compétence communicative** (Wode, 1994) des apprenants. Le nombre des élèves atteignant le niveau B2 (*Cadre européen commun de référence* pour les langues (CECRL) est effectivement nettement plus élevé que celui des apprenants suivant des cours traditionnels de langue. Ils disposent par ailleurs d'une meilleure confiance en eux et d'une plus grande fluidité dans les productions orales (Dalton-Puffer *et al.* 2009). L'inhibition de produire et la peur de faire des erreurs sont absentes. Toutefois tous les domaines linguistiques ne sont pas affectés de la même manière :

- **La compréhension de l'oral et la compréhension de l'écrit** des apprenants est comparable à celle d'un locuteur natif après 5 à 6 ans d'enseignement (Genesee, 1987 ; Dalton-Puffer, 2007).
- **Le lexique** des apprenants est plus riche que celui des élèves en cours traditionnel de langue (Zydatiss, 2007).
- **La production orale** des élèves en classe immersive n'est en revanche pas comparable à celle des locuteurs natifs (Swain & Lapkin, 1985 ; Baker, 2000). Les mots utilisés ne sont pas toujours adaptés. En outre, la morphologie et la grammaire ne sont pas entièrement maîtrisées. Les déficits en grammaire, l'absence de phrases complexes renvoient à des comportements pédagogiques : la priorité accordée à l'enseignement du savoir disciplinaire au détriment de la langue, la domination du cours magistral ainsi que le peu d'opportunités offertes à l'apprenant de s'exprimer en continu et de manière créative (Vollmer, 2000). L'interlangue des élèves stagne alors à un certain niveau. L'acceptation de toute production orale par l'enseignant empêche les apprenants de progresser. Aussi, un équilibre entre le contenu, la forme et la correction des erreurs par l'enseignant doit être trouvé pour assurer une progression (Lyster & Ranta, 1997).
- **La production écrite** (cohésion, cohérence, structure, genre, style) ne semble pas être impactée par EMILE (Llinares & Whittaker, 2010). Pour Dalton-Puffer (2007) les élèves ont peu d'opportunités de développer cette compétence en classe, la priorité étant donnée au contenu.
- **L'appropriation de la langue maternelle** n'est pas affectée (Bialystok, 2004). La mise en perspective de la langue maternelle par l'acquisition d'une langue seconde contribue au développement des capacités métalinguistiques favorables aux apprentissages formels. Les apprenants acquièrent une meilleure compréhension des structures de leur langue maternelle.

- L'hypothèse selon laquelle la compréhension des savoirs enseignés en langue seconde est réduite est aujourd'hui largement répandue. Elle justifierait la simplification des contenus disciplinaires par l'enseignant. Néanmoins, la majorité des études évaluant **l'apprentissage disciplinaire** montre que le niveau de connaissances atteint est aussi bon voire meilleur lorsque l'enseignement est dispensé en langue seconde (Swain, 1974 ; Heine, 2008). Toutefois, le rythme de progression est inégal : l'apprentissage peut être ralenti au démarrage (Zydatiss, 2009).

Le bilinguisme a longtemps été appréhendé dans une perspective soustractive : la langue seconde consommerait une grande partie des compétences cognitives. De nombreuses recherches ont aujourd'hui démontré **ses effets cognitifs positifs** :

- Découverte précoce du caractère arbitraire du signe linguistique ;
- Développement de l'attitude analytique focalisée sur le sens et la forme, l'enfant étant plus actif dans les activités d'apprentissage. La nécessité à laquelle il est confronté d'analyser et de structurer deux systèmes linguistiques différents stimule sa capacité à extraire les règles et les structures abstraites. Pour Bonnet (1998) cela explique que les enfants de 10-12 ans en classe EMILE ont plus de facilité à comparer, à classer, à établir des liens et à formuler des hypothèses.
- Développement de la capacité à résoudre des problèmes et à éliminer les informations fausses. Passer d'une langue à l'autre afin de choisir le mot adéquat développe le contrôle cognitif et la capacité à écarter les informations non pertinentes (Bialystok, 2005).
- Une plus grande divergence, flexibilité et créativité dans le raisonnement (Baker, 2000 ; Mondt, 2007).

A. Discussion

La majorité des études empiriques a mis en évidence la supériorité de l'enseignement immersif et EMILE sur l'enseignement traditionnel des langues vivantes. Cette supériorité ne s'explique pas seulement par une exposition plus longue à la langue seconde. Les conditions d'apprentissage sont également à considérer. Elles permettent de mettre en pratique de façon optimale les concepts de la didactique et des théories d'apprentissage (Wolff, 1996).

1. L'authenticité des contenus et de l'interaction en classe

Contrairement au cours de langue vivante, l'apprenant n'apprend pas d'abord la langue dans un contexte construit, voire pseudo-réel (Breibach, 2006), pour éventuellement s'en servir ensuite. En classe EMILE, la communication porte sur des thèmes académiques, sur des faits et sur des processus réels. Le thème, le contexte, les tâches disciplinaires incitent à utiliser la langue. Les apprenants communiquent parce qu'ils veulent savoir ou partager leurs pensées. La communication est authentique. Elle a un sens pour les apprenants. La langue émerge de l'expérience directe soutenue par la perception directe de l'environnement (Larsen-Freeman, 2015). Dans ce contexte, l'apprentissage disciplinaire et l'apprentissage linguistique ne sont pas séparés. L'action disciplinaire et l'usage de la langue sont étroitement liés comme le montre Bonnet (1998) en classe de chimie où l'apprenant, après l'exécution d'une expérience, doit rédiger un protocole d'observation ou inversement lorsqu'il transforme un protocole d'expérience en action. Dans les deux cas, l'appropriation de la langue est reliée au développement cognitif comme c'est le cas lors de

l'appropriation de la langue maternelle.

2. Traitement sémantique et linguistique approfondi

Les difficultés linguistiques à l'exemple du manque de vocabulaire ne provoquent pas un abandon de la tâche. Elles déclenchent au contraire une activité mentale intense : l'apprenant s'attarde plus longtemps sur le contenu (van Patten, 2003). Il se penche sur les détails, les relie, découvre des contradictions. Il réfléchit davantage sur la signification, la reconstruit difficilement. Cet effort a pour conséquence une meilleure mémorisation. Il en est de même, lorsque l'élève éprouve des difficultés à exprimer sa pensée. A la recherche de l'expression adéquate, des plans alternatifs doivent être testés. Ce travail conduit à réexaminer le champ sémantique impliqué et amène à une compréhension approfondie des relations conceptuelles (Heine, 2007). Il peut également aboutir à une réflexion sur l'utilisation de la langue et les spécificités de la langue académique (Bohrmann-Linde & Köhne, 2010). D'une manière générale, les apprenants s'investissent davantage dans les tâches et montrent, en cas de problème, un degré plus élevé de tolérance et de frustration. Le niveau de compétence procédurale est alors plus élevé dans la discipline étudiée.

3. Usage décomplexé de la langue seconde

La confrontation rapide avec la complexité de la langue en situation de communication authentique modifie les attentes envers les savoir-faire linguistiques : l'apprenant n'est pas sensé produire un langage parfait. Il doit au contraire prendre des risques et fonctionner avec ce qu'il possède. Les erreurs qu'il produit alors nécessairement ne sont pas au centre de l'attention, mais la capacité d'exprimer de la signification. La grammaticalité de la langue n'est attendue qu'au terme de nombreuses pratiques. L'enseignant, de son côté, ne peut plus submerger la classe avec un flux de paroles plus ou moins contrôlées comme c'est souvent le cas en langue maternelle. L'usage de la langue est réfléchi et ciblé afin de s'adapter aux compétences des apprenants.

B. EMILE : les pratiques françaises

Face aux études internationales, considérons à présent la manière dont EMILE est implanté et évalué en France. EMILE, tel que nous l'avons défini précédemment, est pratiqué à l'école publique dans les sections internationales et dans les classes bilingues (à parité horaire ou non). Les pratiques et leurs effets en section internationale sont peu connus. Nous nous contentons de ce fait d'évoquer les publications sur la langue basque, l'occitan et l'allemand. Dans les trois langues, les résultats obtenus dans les disciplines non linguistiques à l'école primaire rejoignent ceux de la recherche internationale. Toutefois les compétences langagières effectivement acquises par cette démarche sont évoquées avec parcimonie. Ces évaluations sont effectuées en interne par les Inspections académiques et parfois difficiles d'accès. Nous n'avons pas trouvé d'études portant sur les compétences acquises au collège et au lycée. Pour mieux cerner l'implantation de cet enseignement dans l'institution scolaire, nous nous sommes intéressés aux pratiques en classe, à la formation des enseignants et à l'encadrement académique.

1. Les pratiques en classe

Peu d'études renseignent sur les pratiques en classe. Les principes et techniques que les enseignants mettent en pratique sont peu connus. Quelques séquences de cours sont accessibles sur le site de l'Éducation nationale « emilangues.education.fr ». Les pratiques qu'on y propose ne visent pas la généralisation ou la théorisation.

2. La formation initiale

La formation pour l'enseignement de l'allemand révèle les difficultés évidentes de l'Institution pour faire acquérir les compétences professionnelles indispensables : le temps de formation des futurs professeurs des écoles est trop court. En première année de master, les étudiants ne sont guère accessibles aux questions didactiques, leur souci principal étant la préparation du concours. Quant à la seconde année généralement réduite à 8 mois de formation, les étudiants sont sensés s'approprier les fondements psychologiques et didactiques de l'éducation d'enfants de 3 à 10 ans. La masse de compétences à acquérir en si peu de temps ne permet pas un traitement approfondi de la complexité didactique inhérente à EMILE. De plus, les enseignements sont parfois même considérés comme peu utiles, du fait que les formateurs n'accompagnent guère leur mise en pratique en classe. Le peu de contacts avec le tuteur en classe favorise par ailleurs des incohérences dans la formation. L'enseignement des disciplines non linguistiques est dispensé à l'ÉSPÉ en français et non en langue cible. Les étudiants doivent s'approprier la langue académique spécifique à chaque matière par leurs propres moyens.

L'absence de matériel pédagogique répondant aux programmes scolaires oblige les étudiants/enseignants à produire eux-mêmes des documents en langue cible. Sans repères théoriques, la surcharge de travail est considérable et la qualité n'est pas toujours satisfaisante (l'élaboration de ressources ne faisant pas partie du plan de formation).

Les stages en responsabilité génèrent du stress chez les étudiants, notamment dans la mesure où ces stages prennent une place importante dans l'emploi du temps hebdomadaire. La préparation de cours devient la préoccupation principale, les cours dispensés à l'ÉSPÉ étant mis au second plan. Le peu de repères à disposition conduit alors d'aucuns à se précipiter dans la pratique et à utiliser des « recettes toutes faites ». L'urgence de l'immédiat entraîne ou conforte un manque de recul réflexif. Au lieu de développer la compétence d'analyse et de réflexion, la formation encourage finalement à la débrouille et favorise le recours au smartphone.

3. Le pilotage académique

Un enseignement de qualité nécessite un pilotage académique. La complexité de cet enseignement exige une planification consciencieuse basée sur des principes scientifiques développés par la recherche internationale. Or, ni le Cadre européen de référence pour les langues, ni le Conseil de l'Europe, ne se prononcent sur les pratiques enseignantes. Les rares ouvrages disponibles en français se contentent d'énumérer quelques principes généraux et ne renseignent pas sur les techniques à utiliser au quotidien (comment définir des objectifs linguistiques ? comment assurer la compréhension ? comment intégrer l'apprentissage linguistique dans l'apprentissage disciplinaire ? etc.). L'institution scolaire fixe explicitement des objectifs à atteindre, mais elle accorde une importance trop relative aux conditions d'apprentissage et aux moyens à mettre en œuvre pour les atteindre. En outre, les programmes de cours et les évaluations proposés se réfèrent au Cadre européen de référence pour les langues qui a été justement conçu pour les cours traditionnels de

langue vivante et non pas pour EMILE.

Au final, les trois domaines évoqués mettent en évidence que l'institution ne s'est pas encore dotées des moyens nécessaires pour garantir un déploiement réussi de cette approche. La réussite d'EMILE dépendra d'une réflexion approfondie sur les pratiques actuelles et d'un important travail préparatoire en didactique pour lequel la coopération avec les scientifiques s'avère incontournable.

Bibliographie

- Baker, C. (2000). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Bialystok, E., Craik, F.I.M., Klein, R., Viswanathan, M. (2004). « Bilingualism, Aging, and Cognitive Control : Evidence From the Simon Task ». In *Psychology and Aging* vol. 19/ 2, 290-303.
- Bialystok, E., Luk, G., Kwan, E. (2005). « Bilingualism, Bilinguality, and Learning to Read : Interactions among Languages and Writing Systems ». In *Scientific Studies of Reading* 9, 43-61. (http://dx.doi.org/10.1207/s1532799xssr0901_4).
- Bohrmann-Linde, C., Köhne, T., (2010) « You can't-twas heisst trennen ? these particles' und es geht doch : bilingualer Chemieunterricht. In *Praxis der Naturwissenschaften-Chemie in der Schule* 59/7, 45-48.
- Bonnet, A. (1998). « Can I have Klebeband ? Handlungsorientierung des bilingualen Unterrichts im Fach Chemie ». In *Englisch* 33/4, 122-139.
- Breidbach, S. (2006). « Bilinguales Lehren und Lernen. Was hat das Denken mit Sprechen und Sprache zu tun? ». In *Praxis Fremdsprachenunterricht* 3/6, 10-15.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms*. Philadelphia : John Benjamins.
- Dalton-Puffer, C., Hüttner, J., Schindelegger, V., Smit, U. (2009). « Technology-geeks speak out : What students think about vocational CLIL ». In *International CLIL Research Journal* 1, 18-25.
- EURYDICE Report (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brussels
(http://eacea.ec.europa.eu/resources/eurydice/pdf/0_integral/071EN.pdf).
- Genesee, F. (1987). *Learning Through Two Languages. Studies of Immersion and Bilingual Education*. Rowley, MA : Newbury House.
- Heine, L. (2008). « Task-based cognition of bilingual learners in subject-specific contexts ». In *Eckerth, J., Siekmann, S. (eds.). Research on task-based language learning and teaching. Theoretical, methodological and pedagogical perspectives*. Frankfurt, New York : Lang, 203–226.
- Heine, L. (2007). *Kognitive Prozesse bilingualer Lerner bei der fremdsprachlichen Verarbeitung von Fachinhalten*. Dissertation, Universität Osnabrück. Publiziert auf Mikrofiche.
- Larsen-Freeman, D. (2015). « Complexity Theory ». In *van Patten, B., Williams, J. Theories in Second Language Acquisition An Introduction*. New York : Routledge, 227-244.
- LLinares, A., Whittaker, R. (2010). « Writing and speaking in the history class: A comparative analysis of CLIL and first language contexts ». In *Dalton-Puffer, C., Nikula, T., Smit, U. (eds.). Language use and language learning in CLIL classrooms*. Amsterdam : John Benjamins, 125-144.
- Lyster, R., Ranta, L. (1997). « Corrective feedback and learner uptake : negotiation of form in communicative classrooms ». In *Studies in Second Language Acquisition* 20, 37-66.
- Mondt, K. (2007). *A Neuroscientific Developmental Investigation of Bilingualism*. Brussels : MURE
- SurveyLang (2012). *L'enquête européenne sur les compétences langagières*.
(<http://ec.europa.ec/lanfguages/eslc/docs/en>).
- Swain, M. (1974). « French immersion programs across Canada ». In *Canadian Modern Language Review* 31, 117-28.

Swain, M. (1985). « Communicative competence : Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development ». In S. Gass, & C. Madden (eds.). *Input in second language acquisition*. Rowley, MA : Newbury House, 235-253.

Swain, M., Lapkin, S. (1985). « Problems in output and the cognitive processes they generate. A step towards second language learning ». In *Applied Linguistics* 16, 371-391.

Van Patten, B. (2003). *From Input to Output : A Teacher's Guide to Second Language Acquisition*. New York : Mc Graw-Hill.

Vollmer, H. J. (2000). « Bilinguier Sachfachunterricht als Inhalts- und als Sprachlernen ». In: Bach, G., & Niemeier, S. (eds.) : *Bilinguier Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt a.M. : Peter Lang, 51-73.

Wode, H. (1994). *Bilinguier Unterrichtserprobung in Schleswig-Holstein. Band II Analytische Auswertungen*. Kiel: I&f Verlag.

Wolff, D. (1996). *Bilinguier Sachfachunterricht : Versuch einer lernpsychologischen und fachdidaktischen Begründung*.

(http://www.2.uni-wuppertal.de/FB4/bilingu/foerderung_von_sprachbewusstsein.htm) (consulté le 20/12/2006).

Zydatiss, W. (2009). *Deutsch-Englische Züge in Berlin (Dezibel) : Eine Evaluation des bilinguier Sachfachunterrichts an Gymnasien*. Frankfurt a.M. : Peter Lang.

Zydatiss, W. (2007). « Bilinguier Fachunterricht in Deutschland: eine Bilanz ». In *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 36, 8-25

Documents officiels

BO n°29 du 20 juillet 2006 : Socle commun de connaissances et de compétences.

BO hors-série n° 9 du 27 septembre 2007 : Programmes de l'enseignement de langues régionales pour l'école primaire.

BO hors-série n° 10 du 4 octobre 2007 : Programmes de l'enseignement de langues régionales au palier 1 du collège.

Rapport de l'Éducation nationale (juillet 2018): Comité national de suivi de la réforme de la formation des enseignants : « Améliorer la formation initiale des professeurs des écoles ». Rapport écrit sous la présidence de Daniel Filatre, Recteur de l'académie de Versailles.

Rapport Taylor, A. & Manès-Bonnisseau, C. (septembre 2018) : Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères.

Annexe

Éléments contextuels

Auteur	Pays	Langue L2 - LE	Niveau /école	Horaires dédiés	Profil des enseignants
Wode (1994)	Allemagne	LE	1 ^{er} degré		
Dalton-Puffer <i>et al.</i> (2009)	Autriche	LE	15-19 ans +anciens élèves		
Genesee (1987)	Canada	L2	1 ^{er} +2 ^e degré		
Dalton-Puffer (2007)	Autriche	LE	2 ^e degré		15-20 ans d'expérience
Zydatiss (2007)	Allemagne	LE	2 ^e degré		
Swain/Lapkin (1985)	Canada	L2	Adultes		
Vollmer (2000)	Allemagne	LE	2 ^e degré		
Lyster/Ranta (1997)	Canada	L2	1 ^{er} degré		
Llinares/Whittaker (2010)	Espagne	LE	2 ^e degré (12-16 ans)		
Bialystok (2004)	Canada	L2	Jeunes enfants +adultes		
Swain (1974)	Canada	L2	1 ^{er} +2 ^e degré		
Heine (2008)	Allemagne	LE	2 ^e degré		
Zydatiss (2009)	Allemagne	LE	2 ^e degré		
Bonnet (1998)	Allemagne	LE	2 ^e degré		
Bialystok (2005)	Canada	L2	CP		

Précisions :

- Pays : lieu où l'étude a été réalisée ;
- L2 (langue seconde) : la langue est utilisée dans l'environnement socio-culturel de l'apprenant ;
- LE (langue étrangère) : l'apprentissage de la langue est réservée au contexte scolaire ;
- Niveau/école : 1^{er} degré = école primaire – 2^e degré : collège + lycée ;
- Les études citées ne font pas mention des horaires dédiés à l'enseignement d'une discipline non linguistique en langue seconde/étrangère. Ils varient souvent en fonction des écoles et des moyens disponibles.

Une seule étude citée renseigne sur le profil des enseignants.