



HAL
open science

A la recherche de la synergie méthodologique entre l'EMILE/CLIL et l'Intercompréhension intégrée

Eric Castagne, Machteld Meulleman

► To cite this version:

Eric Castagne, Machteld Meulleman. A la recherche de la synergie méthodologique entre l'EMILE/CLIL et l'Intercompréhension intégrée. Regards croisés sur l'EMILE/CLIL & l'Intercompréhension intégrée, 2017. hal-02348059

HAL Id: hal-02348059

<https://hal.science/hal-02348059>

Submitted on 5 Nov 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

A la recherche de la synergie méthodologique entre l'EMILE/CLIL et l'Intercompréhension intégrée

Éric Castagne & Machteld Meulleman
CIRLEP EA 4299 – Université de Reims Champagne-Ardenne

Résumé

Située au cœur d'une Europe multilingue, la République française fait partie des états membres de l'UE présentant un haut degré de multilinguisme de types endogène et exogène. Or, les citoyens français sont généralement peu plurilingues, ce qui les expose à l'exclusion sociale, à la discrimination professionnelle et à la précarité économique. L'enseignement de langues vivantes proposé par l'Education nationale répond à ce défi par des objectifs ambitieux en misant à la fois sur la maîtrise avancée de deux langues vivantes et sur la diversification des profils linguistiques des élèves. Cependant, de différentes études nationales et internationales il ressort que le niveau d'anglais des élèves français est globalement insuffisant et que la diversification des profils tend à se réduire au lieu d'augmenter. Différents problèmes peuvent être identifiés : un manque d'exposition orale et écrite aux langues étrangères, un temps de parole extrêmement réduit et des enseignants nettement moins plurilingues que leurs homologues des pays voisins. Compte tenu des contraintes matérielles, nous argumentons que les solutions se trouvent du côté de l'enseignement intégré, c'est-à-dire qui alterne l'usage de la langue d'enseignement et de différentes langues vivantes pour l'apprentissage de matières dites non linguistiques. Si différentes approches intégrées existent sur le territoire français, elles restent pour l'heure trop isolées et ponctuelles. Pour être pleinement efficaces, elles doivent être généralisées et proposées de façon synergique tout au long du parcours scolaire des élèves.

Mots-clés : multilinguisme, mobilité internationale, inclusion sociale, enseignement intégré, synergie

Abstract

Situated at the core of a multilingual Europe, the French Republic is among the EU member states exhibiting a high degree of multilingualism (both endogeneous and exogeneous). Nevertheless, French citizens generally are not very plurilingual, which exposes them to social exclusion, professional discrimination and poverty. The foreign language teaching strategies favoured by the Ministry of National Education is striving to counter this tendency by pressing for some pretty ambitious objectives, namely, simultaneously targeting an advanced mastery of two living languages and the diversification of the linguistic profiles of the learners concerned. However, several national and international surveys show that the level of English of the French pupils remains insufficient and that the announced diversification of profiles is diminishing rather than becoming more general. Several problems can be identified : a shortage of exposure to oral and written

foreign languages, very reduced opportunities to talk and language teachers who are less plurilingual than their peers in the neighbouring countries. Taking into account the material constraints, we argue that solutions have to be found in “integrated teaching”, i.e. the alternative use of the school language and several foreign languages for the learning of the so-called non linguistic school subjects. Although several integrated approaches already exist in France, they are still too patchy and haphazard. In order to be fully efficient, they should be generalized and offered in a concerted and synergistic manner throughout the concerned learners’ scolarisation.

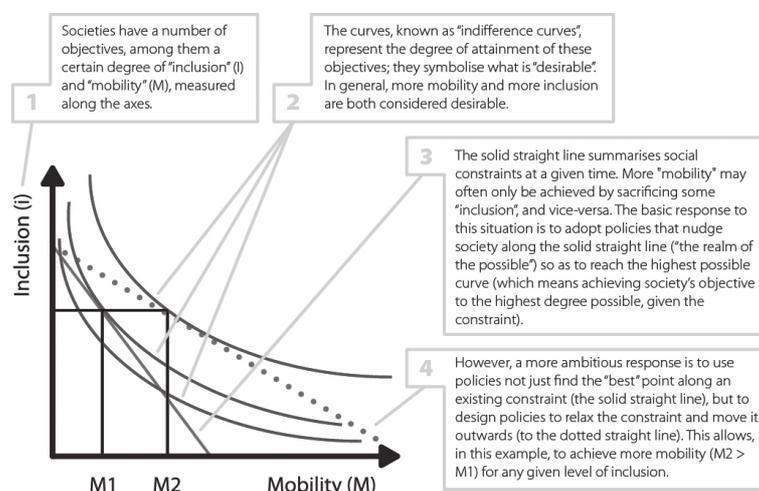
Key-words: multilingualism, international mobility, social inclusion, integrated teaching, synergy

Introduction

Le régime linguistique de l’UE est fixé par le traité de Rome. Dès 1957, les langues officielles des pays membres deviennent langues officielles de la communauté. L’Union européenne compte aujourd’hui 24 langues officielles et ce nombre augmente au fur et à mesure des élargissements (Commission européenne 2008) : allemand, français, italien, néerlandais (1957), anglais, danois (1973), grec (1981), portugais, espagnol (1986), finnois, suédois (1995), estonien, hongrois, letton, lituanien, maltais, polonais, slovaque, slovène, tchèque (2004), irlandais, bulgare, roumain (2007), croate (2013). A cela, il faut ajouter que l’UE compte plus de 100 communautés autochtones qui parlent une langue régionale ou minoritaire, et plus d’une centaine de langues de migrants extra-européens.

La gestion des langues et du multilinguisme constitue donc un défi très important à relever pour l’Europe actuelle. Le projet MIME (*Mobility and Inclusion in Multilingual Europe*), qui fait partie du 7^e PCRD, et auquel nous participons, a pour objectif déclaré d’explorer toutes les pistes destinées à « favoriser la mobilité des Européens dans un continent multilingue, tout en favorisant la cohésion sociale et l’inclusion des citoyens dans des sociétés ayant leurs caractéristiques linguistiques et culturelles propres » (MIME, réunion de lancement mars 2014).

Le problème est le suivant : moins il y a de mobilité, plus il y a d’inclusion, et plus il y a de mobilité, moins il y a d’inclusion. L’objectif est de trouver des politiques publiques qui offrent le meilleur « trade-off » (Grin *et al.* 2014, p. 17). La réponse ambitieuse est d’utiliser les politiques qui ne consistent pas seulement à trouver le meilleur point, mais de concevoir des politiques pour détendre la contrainte et la déplacer vers l’extérieur. Cela permettrait d’atteindre une plus grande mobilité pour un niveau d’inclusion donné.



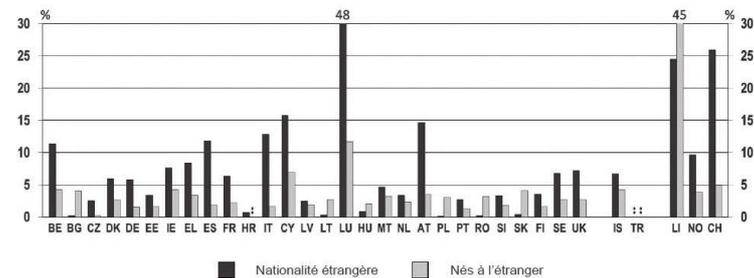
Le programme est interdisciplinaire et étudie cette problématique sous plusieurs angles : politique, construction identitaire, enseignement des langues, stratégies de communication, etc. Dans le cadre de cette contribution, nous explorerons quelques aspects de cette problématique sous l'angle de l'enseignement des langues, notamment dans le contexte de la France. Nous procéderons en trois temps : d'abord, nous esquisserons le cadre social, économique et culturel dans lequel est ancrée la nécessité d'apprendre les langues étrangères en France. Ensuite, nous identifierons les objectifs déclarés de l'Education nationale en France et nous les comparerons avec leurs retombées concrètes. Finalement, nous présenterons trois approches plurilingues de l'appropriation du plurilinguisme relevant de l'enseignement intégré, qui se révèlent particulièrement efficaces à condition qu'elles soient mises en place de façon synergétique.

Pourquoi apprendre les langues étrangères en France ?

Toute société peut être multilingue de diverses façons (Cavalli *et al.* 2009). Ainsi, le multilinguisme peut être endogène, « propre à chaque pays, constitué de langues « traditionnelles », faisant partie de son patrimoine culturel, telles que la ou les langue(s) nationale(s) et ses/leurs variétés, langues régionales ou dialectes, les langues de minorités » (Cavalli *et al.* 2009, p. 4). Mais grâce à la mondialisation et en particulier à l'ouverture des frontières en Europe, qui ont aug-

menté massivement la mobilité des marchandises et des personnes, et par conséquent les échanges plurilingues, l'on voit apparaître « de nouvelles formes de multilinguisme exogène » (Cavalli *et al.* 2009, p. 4). Ainsi, la plupart des pays européens comptent plus de cinq pour cent d'enfants nés à l'étranger ou enregistrés en tant que citoyens étrangers (Commission européenne 2014, p. 29) :

Figure A6. Pourcentage d'enfants âgés de 0 à 5 ans de nationalité étrangère et nés à l'étranger, au 1^{er} janvier 2013.

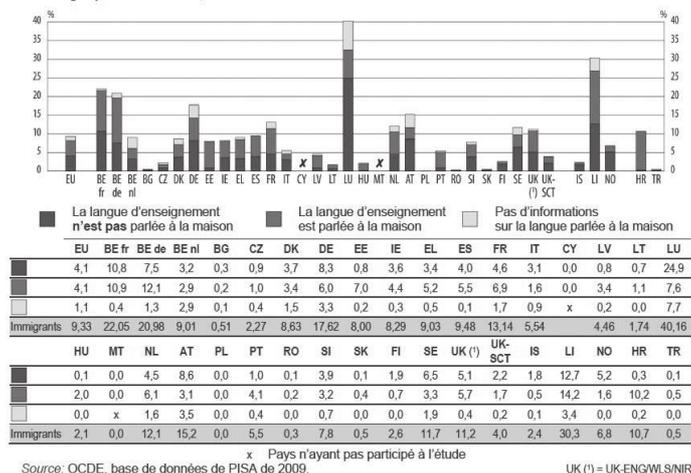


%	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
Nationalité étrangère	11,3	0,2	2,5	6,0	5,8	3,4	7,6	8,4	11,8	6,3	0,7	12,8	15,8	2,5	0,3	48,4	0,9
Nés à l'étranger	4,3	4,0	0,3	2,6	1,5	1,6	4,2	3,4	1,8	2,2	-	1,7	6,9	2,0	2,7	11,7	2,0
%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SL	SK	FI	SE	UK	IS	TR	LI	NO	CH	
Nationalité étrangère	4,6	3,4	14,7	0,1	2,7	0,2	3,3	0,4	3,6	6,8	7,2	6,7	-	24,5	9,6	25,9	
Nés à l'étranger	3,2	2,3	3,5	3,0	1,3	3,2	1,8	4,1	1,5	2,7	2,7	4,2	-	45,6	3,8	4,9	

Source: Eurostat, statistiques démographiques (données extraites en mars 2014).

Cependant, si on prend en compte également les enfants nés en France et de nationalité française mais issus de l'immigration, le pourcentage d'élèves d'origine étrangère s'élève à 13,14 % (Commission européenne 2012, p. 24, Réseau Eurydice, juillet 2012). Comparé aux autres pays de l'UE, la France occupe la 4^e position derrière le Luxembourg, la Belgique (communautés francophone et germanophone) et l'Allemagne. D'un point de vue linguistique, à peu près la moitié de ces élèves n'utilisent pas chez eux la langue de l'enseignement.

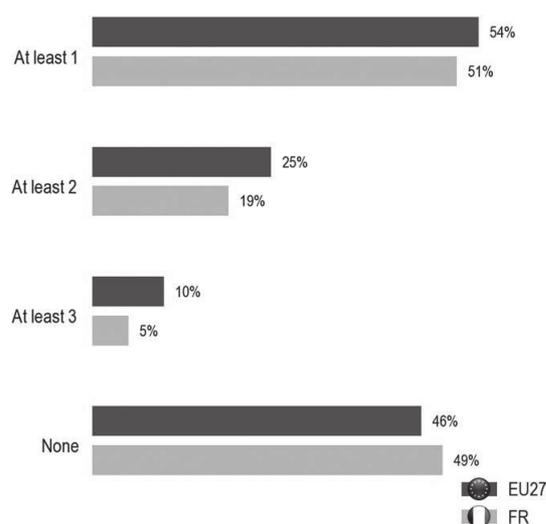
Figure A4. Pourcentage d'élèves immigrants (parents nés à l'étranger) âgés de 15 ans et langue parlée à la maison, 2009.



En conclusion, parmi les pays de l'UE, la France fait partie des sociétés les plus multilingues d'un point de vue exogène. Or, d'après les données de l'Eurobaromètre 2012 (European Commission 2012c, p. 2), les citoyens français se situent sous la moyenne européenne en ce qui concerne le nombre de langues dans lesquelles ils s'estiment capables de tenir une conversation. Ainsi, près de la moitié de la population ne croit en être capable dans aucune langue étrangère et seuls 24 % dans plus d'une langue vivante. Ils sont donc très loin de savoir s'exprimer dans au moins deux langues étrangères, l'objectif de long terme de l'UE pour chaque citoyen européen¹.

1. Rappelons que seuls huit Etats membres remplissent cet objectif, avec une majorité de citoyens répondant à cette exigence : le Luxembourg (84 %), les Pays-Bas (77 %), la Slovaquie (67 %), Malte (59 %), le Danemark (58 %), la Lettonie (54 %), la Lituanie (52 %) et l'Estonie (52 %).

D48T2. Languages that you speak well enough in order to be able to have a conversation - TOTAL



Sous-jacente à ces données linguistiques se trouve la question de l'inclusion sociale (des populations endogènes ou des populations migrantes), qui est considérée par l'Europe et les pays la composant comme une priorité majeure. En effet, le manque de plurilinguisme pose dans les faits et la pratique quotidienne des questions complexes tant du point de vue de l'inclusion socio-professionnelle que du bien être psycho-social. Ceux-ci passent en effet par l'accès à l'information, le respect de la liberté d'expression et la valorisation socioprofessionnelle.

L'accès en version originale à l'information relève non seulement du droit, mais aussi des processus de fiabilité et du respect de l'accès à l'information. Etant donné que les traductions restent relativement rares et demandent inévitablement un certain délai, l'accès en version originale à l'information produite en langue étrangère est fondamental. Ainsi, selon les premiers résultats d'une étude en cours réalisée par MAAYA (<http://maaya.org>), à paraître dans *La langue française dans le monde*, 2018, un internaute ne lisant que le français n'a accès qu'à 9,3 % des pages internet existantes².

2. Nous remercions Daniel Pimienta de nous avoir donné accès à ces données avant leur publication.

	INTERNAUTES		TRAFFIC		USAGES		CONTENUS	INTERFACES	INDEXES	PUISSANCE
	L1	L1+L2	L1	L1+L2	L1	L1+L2	L1+L2	L1+L2	L1+L2	L1+L2
Anglais	0,085	0,222	0,283	0,568	0,192	0,437	0,499	0,309	0,305	0,390
Chinois	0,218	0,205	0,081	0,062	0,125	0,108	0,030	0,248	0,194	0,141
Espagnol	0,080	0,091	0,109	0,094	0,095	0,095	0,053	0,121	0,090	0,091
Français	0,020	0,056	0,036	0,080	0,029	0,074	0,093	0,074	0,073	0,075
Russe	0,028	0,050	0,015	0,022	0,025	0,041	0,054	0,066	0,051	0,047
Allemand	0,019	0,031	0,028	0,037	0,026	0,039	0,084	0,042	0,039	0,046
Portugais	0,040	0,040	0,026	0,020	0,048	0,043	0,033	0,053	0,039	0,038
Japonais	0,036	0,034	0,031	0,024	0,038	0,032	0,030	0,043	0,046	0,035
Arabe	0,044	0,042	0,042	0,031	0,032	0,028	0,013	0,048	0,032	0,032
Hindi	0,031	0,039	0,020	0,020	0,024	0,027	0,003	0,035	0,033	0,026
Malais	0,006	0,026	0,005	0,015	0,006	0,022	0,013	0,027	0,021	0,021
Italien	0,009	0,009	0,014	0,011	0,011	0,010	0,041	0,012	0,010	0,016
Coréen	0,015	0,014	0,012	0,009	0,011	0,009	0,009	0,016	0,016	0,012
Polonais	0,009	0,008	0,010	0,008	0,009	0,008	0,030	0,009	0,008	0,012
Oourdou	0,009	0,017	0,009	0,013	0,008	0,013	0,001	0,011	0,014	0,011
RESTE	0,351	0,368	0,279	0,236	0,321	0,264	0,014	0,135	0,279	0,258
TOTAL	1,000	1,250	1,000	1,250	1,000	1,250	1,000	1,250	1,250	1,250

La liberté d'expression est un droit qui peut se voir entravé par le multilinguisme. Ainsi, dès lors que notre interlocuteur parle une langue source différente (endogène ou exogène), nous sommes obligés d'opérer un choix linguistique. Actuellement, le choix linguistique qui semble dominer est celui d'une intercommunication symétrique sous la forme d'une *lingua franca* partagée. Or, ce choix implique souvent un manque de parité entre les locuteurs en question : soit la *lingua franca* choisie est la langue source de l'un des deux et est observé alors un manque de parité linguistique dans les interactions entre celui qui s'exprime confortablement dans sa langue source et celui qui s'exprime dans la langue source de l'autre, soit la *lingua franca* est étrangère aux deux et est observé alors un manque de parité dans les interactions dues par exemple à la proximité ou l'éloignement de la *lingua franca* choisie avec la langue source respective de chacun et/ou à la situation socio-économique plus ou moins favorisée de chacun.

Ainsi, comme l'a souligné entre autres André (2015), la domination de l'anglais dans le monde du travail en France entraîne des conséquences humaines encore largement sous-estimées : risques psychosociaux liés au déclassement des salariés maîtrisant insuffisamment bien l'anglais, à la gestion continue du stress et à la honte de ne pas être à la hauteur. De même, au Danemark, le seul recours à l'anglais *lingua franca* comme langue de communication interne à l'entreprise réduit bon nombre d'employés au silence avec comme corollaire des équipes moins soudées (Tange 2009). Le plurilinguisme est devenu un critère de sélection professionnelle, à tel point que le monolinguisme est

désormais considéré comme un handicap (Unesco 2001, « Déclaration universelle de l'Unesco sur la diversité culturelle »). Cependant, même une excellente maîtrise exclusive de l'anglais, dite « langue des affaires », est aujourd'hui insuffisante. Ainsi, le rapport *ELAN* (CiLT 2006, p. 21) relève que les PME européennes perdent 100 milliards d'euros chaque année faute de disposer des compétences linguistiques nécessaires³. Dans un tel contexte, seule une élite intellectuelle et financière arrive actuellement à développer de telles compétences plurilingues.

Or, des solutions d'intercommunication plus paritaires existent : elles sont de type asymétrique, c'est-à-dire que chaque locuteur s'exprime dans la langue dans laquelle il est le plus à l'aise mais comprend celle dans laquelle son interlocuteur est le plus à l'aise et qui est différente. Une forme d'intercommunication asymétrique particulière, connue de longue date, est l'intercompréhension, c'est-à-dire l'intercommunication où chaque locuteur s'exprime dans sa propre langue source mais comprend celle de l'autre. Malheureusement, ces formes d'intercommunication asymétrique sont largement méconnues, officieuses et sous-exploitées. Si en tant que société nous souhaitons relever le défi de l'inclusion sociale dans un mode de mobilité multilingue en promouvant des modes de communication véritablement plurilingues, plus paritaires que ceux d'une *lingua franca* (réelle ou artificielle), le système éducatif devra s'adapter à cet objectif à long terme en recherchant la synergie des multiples méthodes d'éducation au plurilinguisme déjà développées, testées et validées.

L'appropriation du plurilinguisme en France

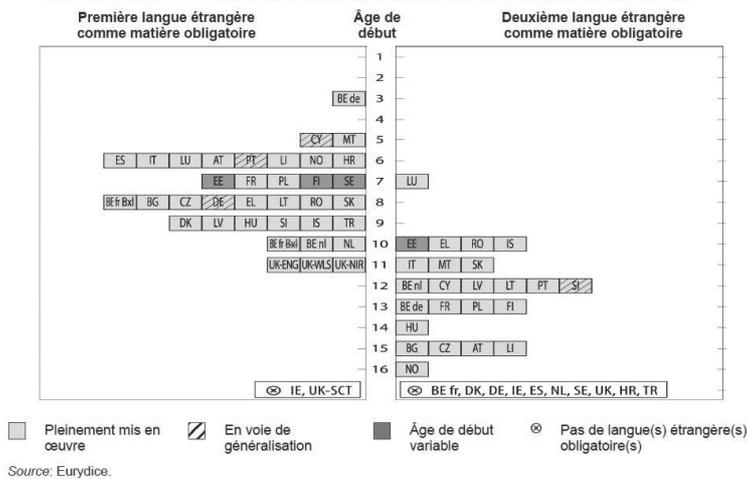
Afin de comprendre comment et pourquoi les citoyens français ne relèvent pas dans leur majorité le défi du plurilinguisme, nous identifierons dans cette partie les objectifs fixés par l'Education nationale en matière de langues vivantes, avant d'étudier les résultats globalement insatisfaisants de ces choix didactiques et de pointer quelques problèmes didactiques concrets.

3. Sur les 195 PME composant l'échantillon, 91 font état de pertes véritables ou potentielles. Parmi elles, 4 ont subi une perte véritable et 10 une perte potentielle de plus d'1 million €, 2 une perte véritable et 5 une perte potentielle située entre 0,5 million € et 1 million €, 11 une perte véritable et 16 une perte potentielle située entre 100 000 € et 0,5 million €, et enfin 4 une perte véritable et 23 une perte potentielle inférieure à 100 000 €. Et la raison principale de ces pertes serait de loin (63 %) le manque de personnel opérationnel en multiples langues étrangères (CiLT 2006 : 22).

Objectifs ambitieux

L'Education nationale française affiche un projet d'enseignement des langues vivantes ambitieux, se donnant pour mission de mettre les futurs citoyens « en capacité de communiquer dans plusieurs langues vivantes à la fin de l'enseignement secondaire » (site de l'Education Nationale, 2015) répondant ainsi à la recommandation 1383 de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe (1998) d'« amener chaque futur citoyen, à l'issue de son parcours de formation initiale, à la maîtrise, à un niveau de compétence égale, de deux langues étrangères en plus de sa langue maternelle ». Concrètement, à l'issue de l'enseignement secondaire, les élèves ayant réussi le baccalauréat sont supposés avoir atteint un niveau B2 en LV1 et un niveau B1 en LV2. Aussi n'est-il pas étonnant que comparée à d'autres pays, l'éducation nationale française commence relativement tôt à enseigner une LV1 obligatoire. La LV 2 suit relativement tardivement par rapport aux pays voisins (Commission européenne, 2012, p. 26, Réseau Eurydice, juillet 2012).

● Figure B1. Âges à partir desquels la première et la deuxième langue étrangère deviennent des matières obligatoires pour tous les élèves. Niveaux préprimaire, primaire et/ou secondaire général, 2010/2011.

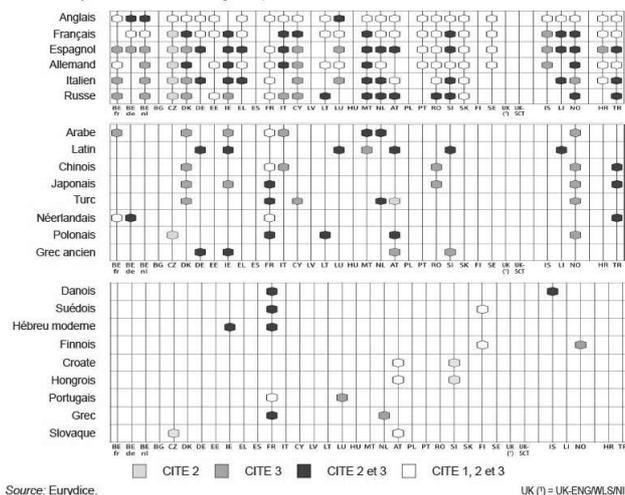


Sur le plan du nombre d'heures dédiées à l'enseignement des langues étrangères, les données de l'OCDE (2015, p. 445 et 446) précisent qu'en France 6 % du temps scolaire est dédié à l'apprentissage d'une LV1 à l'école primaire et que ce pourcentage grimpe à 12 % dans le premier cycle d'enseignement secondaire, en plus des 5 % prévus pour la LV2. A l'échelle européenne, ces chiffres se trouvent plus ou moins dans la moyenne et dépassent entre autres ceux de la

Finlande, qui ne réserve que 9 % et 7 % respectivement à la LV1 et la LV2.

En accord avec l'idée européenne que l'école doit être « un espace ouvert à la pluralité des langues et des cultures » (Cavalli *et al.* 2009), un second objectif ambitieux de l'Education nationale française en matière de LV consiste en la diversification de l'offre en LV (Commission européenne 2012, p. 48, Réseau Eurydice, juillet 2012). Ainsi, quand on regarde la liste des langues enseignées dans le système éducatif français, on constate que le nombre en est très élevé. Dans son rapport au Parlement sur l'emploi de la langue française (2015), la DGLFLF parle même d'une véritable « exception française » à cet égard (p. 81).

● Figure B14. Langues étrangères proposées dans les programmes d'études des établissements scolaires, comme indiqué dans les documents émis par les autorités éducatives centrales. Niveaux primaire et/ou secondaire général, 2010/2011.



Ce souci de mettre les élèves au contact d'une grande diversité de langues se manifeste dès le plus jeune âge. Ainsi, le programme d'enseignement de l'école maternelle (arrêté du 18-2-2015 – J.O. du 12-3-2015 – BO spécial n° 2 du 26 mars 2015) prévoit l'« éveil à la diversité » dès la maternelle :

À partir de la moyenne section, ils vont découvrir l'existence de langues, parfois très différentes de celles qu'ils connaissent. Dans des situations ludiques (jeux, comptines...) ou auxquelles ils peuvent donner du sens (DVD d'histoires connues par exemple), ils prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français : par exemple les langues régionales, les langues étrangères et la langue des signes française (LSF). Les ambitions

sont modestes, mais les essais que les enfants sont amenés à faire, notamment pour répéter certains éléments, doivent être conduits avec une certaine rigueur.

Cependant, quand on regarde de près dans le système général offert au plus grand nombre, on s'aperçoit que la diversification n'est pas aussi importante. Ainsi, à la rentrée de 2014, si 98,8 % des élèves étudient l'anglais, seuls l'espagnol, l'allemand et l'italien dépassent la barre du 1 % (DEPP, 2015, p. 123).

3 Synthèse des langues vivantes étudiées dans le second degré (1) à la rentrée 2014,
toutes modalités confondues.

	Effectif total	Allemand	Anglais	Espagnol	Italien	Russe	Portugais	Chinois	Arabe	Hébreu	Japonais	Langues régio.	Autres (2)
Premier cycle	3 243 556	488 020	3 207 689	1 309 970	103 581	3 064	7 591	11 095	4 212	2 919	87	34 093	4 841
Segpa	91 691	2 781	87 858	714	2	.	43	111	6
Second cycle GT	1 498 897	316 696	1 497 122	1 085 280	118 585	9 174	7 617	22 263	6 045	3 838	3 113	7 405	11 192
Second cycle pro	662 991	29 549	638 636	197 266	11 257	26	970	97	189	77	.	819	1 308
Ensemble	5 497 135	837 046	5 431 305	2 593 230	233 425	12 264	16 221	33 455	10 446	6 834	3 200	42 428	17 347
%		15,2	98,8	47,2	4,2	0,2	0,3	0,6	0,2	0,1	0,1	0,8	0,3
Public	4 334 951	661 979	4 285 612	2 022 699	196 825	10 947	15 480	22 395	9 609	390	2 349	34 315	13 328
Privé	1 162 184	175 067	1 145 693	570 531	36 600	1 317	741	11 060	837	6 444	851	8 113	4 019

► Champ : France métropolitaine + DOM y compris Mayotte, Public + Privé.

1. Il s'agit du cumul des première, deuxième et troisième langues vivantes étudiées, ainsi que de toute autre modalité mise en place dans les académies. Certaines académies peuvent ponctuellement développer l'apprentissage de langues « surnuméraires », notamment les langues régionales au collège.

2. Y compris langues apprises par correspondance.

Lecture : en 2014, 837 046 élèves, soit 15,2 % des élèves du second degré, apprennent l'allemand au titre de la première, de la deuxième ou de la troisième langue.

Force est de constater que ces statistiques ne mentionnent qu'une dizaine de langues et que la plupart de celles-ci sont très faiblement représentées. Plus inquiétant, d'après le Rapport au Parlement sur l'emploi de la langue française de la DGLFLF 2015 (p. 81), la proportion d'élèves apprenant une LV autre que l'anglais a nettement diminué entre les rentrées scolaires 2001 et 2013. Ainsi, « l'allemand passe de 19 % à 6 % au cours de cette période, l'espagnol de 2 % à 1,3 %, l'italien de 1,1 % à 0,6 % et le portugais de 0,2 % à 0,1 % ». L'une des explications possibles à ce phénomène est que l'enseignement d'une LV3 n'est proposé qu'au niveau du lycée (et encore pas dans toutes les sections professionnelles) et qu'au lycée professionnel la LV2 n'est obligatoire que pour certains secteurs (tels que les services).

La prépondérance de l'anglais se poursuit au niveau de l'enseignement supérieur, à tel point que la Conférence des grandes écoles « alerte sur l'importance de ne pas considérer que la capacité de communiquer par-delà les frontières se réduise à la seule maîtrise de l'anglais »⁴. Force est de constater que certains établissements supérieurs comme l'Insead (l'Institut européen d'administration des affaires) ou l'École d'économie de Paris enseignent même exclusivement en

4. <http://www.geres-sup.com/veille-info/rapports-divers/les-langues-pour-la-cge/>

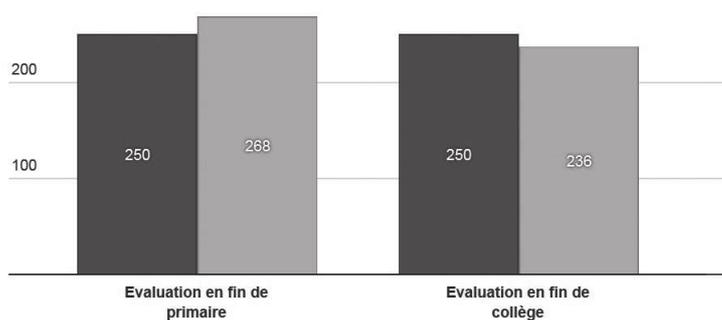
anglais et que les grandes écoles dispensent entre un quart et un tiers de cours en anglais.

Retombées maigres

Selon les enquêtes menées par la *Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance* (Depp), les compétences en langues vivantes des élèves français se sont fortement améliorées entre 2004 et 2010 au niveau de l'école primaire (seules les compétences de compréhension écrite et orale et d'expression écrite sont prises en compte). Cependant, la même étude montre qu'au niveau du collège, le niveau de compétences s'est dégradé dans le même intervalle de temps. Voici les données pour la compréhension orale, telles que représentées dans *Le Monde* du 24 mai 2013 dans un article par Jules Bonnard⁵ :

Score moyen des élèves ayant participé à l'évaluation de la compréhension de l'oral, en France métropolitaine.

■ 2004 ■ 2010



SOURCE: MEN/JVA-MESR/DEPP

Le Monde.fr

© Le Monde

Ainsi, selon cette même étude (Depp 2012, p. 1), on constate qu'à la fin de la scolarité obligatoire, moins de la moitié des collégiens de 3^e ont un niveau satisfaisant en langues en 2010 et que les performances en compréhension orale et écrite sont en diminution en anglais, espagnol et allemand :

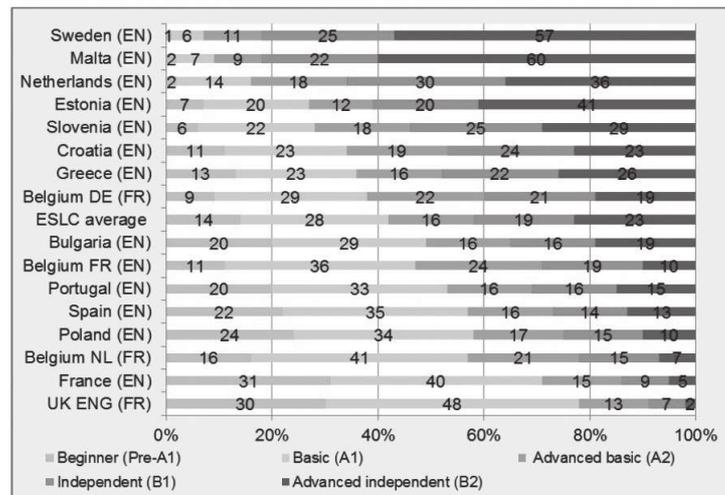
En anglais, le pourcentage d'élèves ayant une maîtrise de la compréhension de l'oral que l'on peut considérer comme satisfaisante

5. Nous remercions Le Monde de nous avoir accordé l'aimable autorisation de reproduire ce graphique ainsi que celui infra. http://www.lemonde.fr/education/article/2013/05/24/pourquoi-les-etudiants-francais-ont-ils-un-mauvais-niveau-d-anglais_3414919_1473685.html

en 2010 s'élève à 40,4 % ; ils étaient 51,3 % en 2004. Ces chiffres s'établissent respectivement à 50,3 % et 51,9 % en compréhension de l'écrit. En espagnol, selon les mêmes critères, 52,6 % des élèves maîtrisent de façon satisfaisante la compréhension de l'oral en 2010. Ils sont 55,5 % pour la compréhension de l'écrit. En allemand, 41,6 % des élèves possèdent cette même maîtrise de la compréhension de l'oral en 2010 ; ils étaient 48,6 % en 2004. Pour la compréhension de l'écrit, ces chiffres s'élèvent à 43 % en 2010 et à 45,7 % en 2004.

D'un point de vue européen, les résultats des élèves français sont généralement moins bons que ceux des autres élèves européens. Ainsi, selon les données du *First European Survey on Language Competences* (European Commission, 2012a et b), les niveaux atteints à l'issue du collège (vers l'âge de 15 ans) sont relativement bas par rapport aux seize autres systèmes éducatifs pris en compte, notamment pour ce qui est de la première langue étrangère (European Commission 2012b, p. 9). Seule la Grande Bretagne fait encore moins bien.

Figure 2: First foreign language. Percentage of pupils at each level by educational system using global average of the 3 skills



Il semble donc y avoir un problème avec le niveau d'anglais. Les résultats détaillés par compétence montrent en effet que les élèves français ont de moins bons résultats, tant pour la compréhension écrite, que pour la compréhension orale et l'expression écrite (European Commission 2012a, p. 42-43).

Figure 17: English Reading CEFR levels by educational system

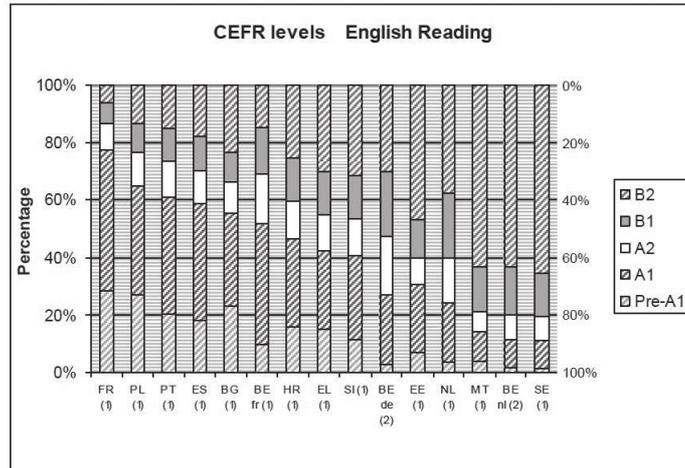


Figure 18: English Listening CEFR levels by educational system

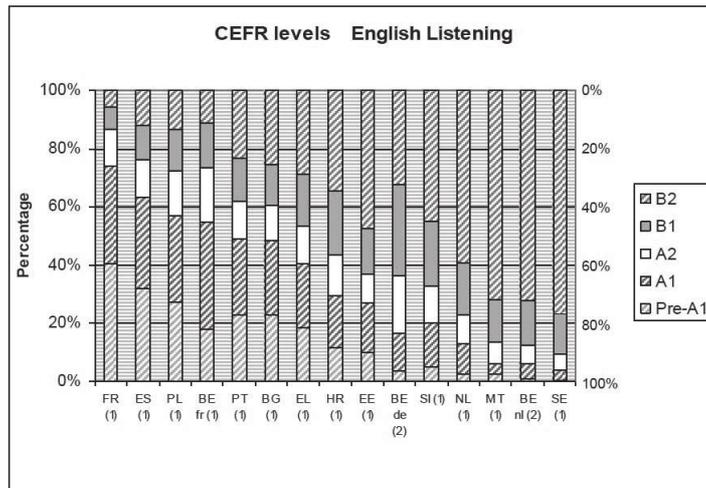
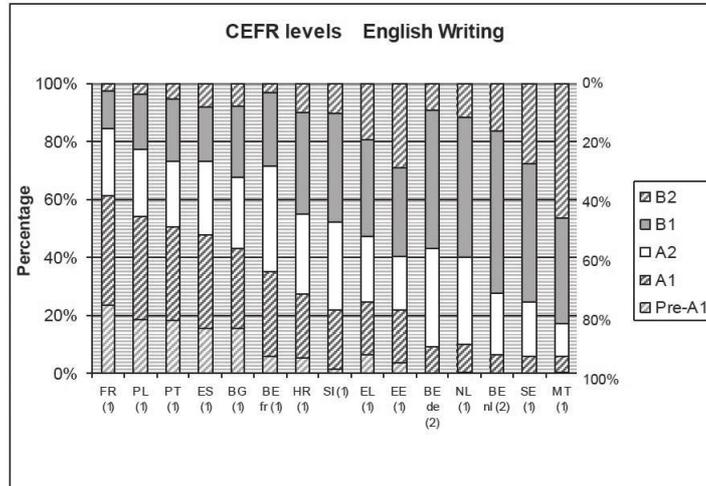
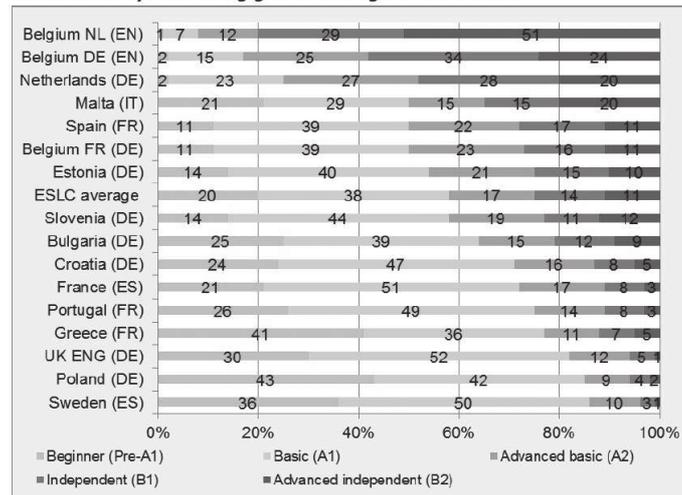


Figure 19: English Writing CEFR levels by educational system



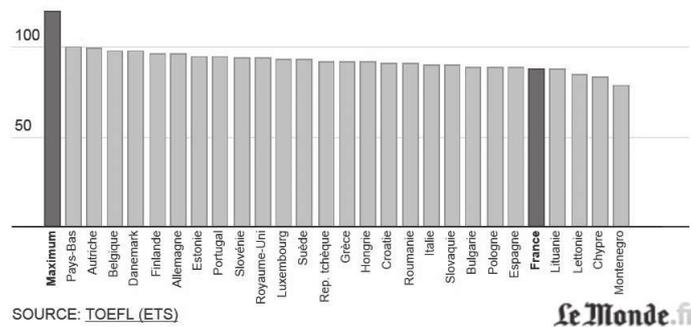
Cependant, pour la seconde langue étrangère, les résultats semblent légèrement moins problématiques (European Commission, 2012b, p. 9). Cela pourrait s'expliquer par le fait que la deuxième langue étrangère est le plus souvent l'espagnol, une langue appartenant aux langues romanes.

Figure 3: Second foreign language. Percentage of pupils at each level by educational system using global average of the 3 skills



Nous ne disposons pas à l'heure actuelle de chiffres indiquant le niveau réel atteint au baccalauréat, ni à la fin du cycle universitaire. Cependant, pour donner une idée, nous pouvons nous référer aux statistiques proposées par le TOEFL, un test pour lequel il n'existe pas d'exigences particulières au niveau de l'âge, mais qui vu les frais assez élevés et la validité limitée à deux ans, intéresse généralement un public d'étudiants post-bacs envisageant une mobilité étudiante dans une université étrangère ou participant à certains concours spécifiques (comme le CAPES par exemple). Du graphique suivant, issu du Monde du 24 mai 2013, il ressort que les résultats des candidats français se situent à la traîne par rapport aux autres pays européens.

Scores moyens réalisés par les examinés natifs de chaque pays en 2012, sur un score maximum réalisable de 120 points. Le nombre et le niveau des étudiants qui passent le Toefl n'étant pas le même dans chaque pays, ces résultats restent indicatifs.



© Le Monde

Tous niveaux confondus, dans le classement mondial EF (*Education First*) EPI 2015, basé sur des tests en ligne, la France occupe la 37^e position, affichant une maîtrise de l'anglais qualifiée de « faible », loin derrière ses pays voisins où les compétences en anglais sont soit « très élevées » (Luxembourg), « élevées » (Allemagne, Belgique, Suisse) ou « modérées » (Espagne, Italie). Le commentaire de l'EF par rapport à la situation française est éloquent (EF, 2015, p.12) :

(...) la France est tellement à la traîne par rapport à ses voisins, que ses niveaux de compétences en anglais sont comparables à ceux des pays situés à la périphérie de l'Europe. Que ce soit en raison d'une aversion culturelle envers l'anglais ou de son incapacité à réformer son système éducatif, la France suit une trajectoire différente de celle de ses voisins.

En conclusion, les élèves français sont de bons débutants en anglais, mais encourent un retard au niveau du collège qu'ils n'arrivent plus

à rattraper par la suite. Malgré ses objectifs ambitieux, la France est à la traîne des autres états membres de l'UE sur le plan du niveau réel atteint.

Problèmes concrets

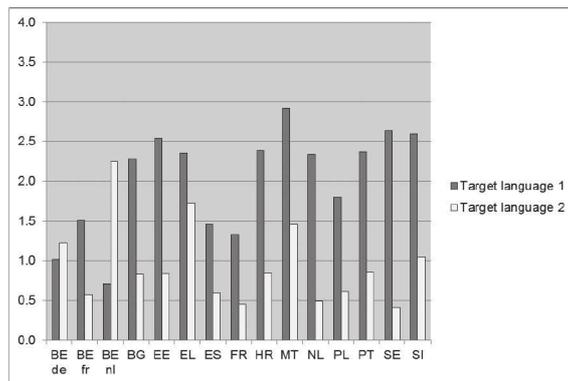
Comme nous l'avons déjà vu plus haut, les élèves français commencent relativement tôt à apprendre leur première langue étrangère (généralement l'anglais) et bénéficient d'un nombre d'heures de cours relativement généreux. Pourquoi donc les élèves français ont-ils autant de mal à apprendre cette première langue vivante ?

Premièrement, même si nous avons vu que le nombre d'heures en LV est plus élevé qu'en Finlande, il ne faut pas oublier que la Finlande compte souvent plusieurs enseignants pour des classes réduites, alors qu'en France les enseignants de langues vivantes se retrouvent généralement seuls devant des groupes assez importants. A ce sujet, citons l'article du *Monde* datant du 24 mai 2013 mentionné plus haut :

« Le gros reproche des parents, c'est que ce n'est pas suffisamment intensif », explique Nenad Djokic. Natanael Wright, président du Wall Street Institute France, se livre à un petit exercice comptable pour expliquer les difficultés des élèves français : « Un enfant va faire en moyenne 90 heures de cours d'anglais par an, dans une classe de 30 élèves. Cela fait trois heures d'anglais par élève et par an, sur lequel le professeur prend du temps de parole. Un enfant parle donc en anglais en moyenne 1h 30 par an. »

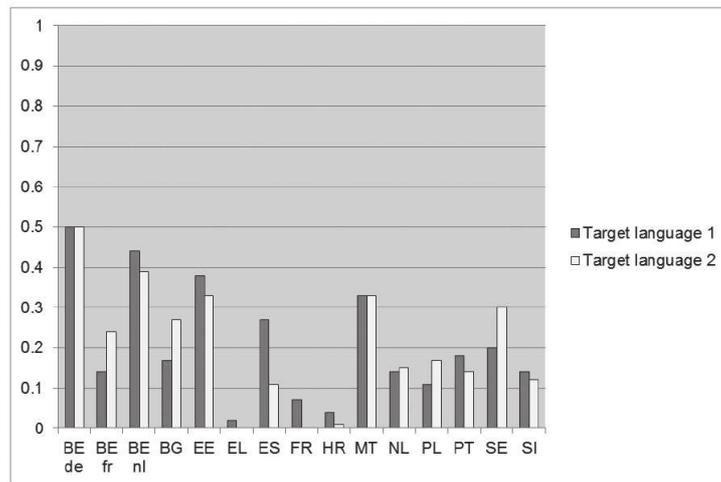
Les élèves français n'ont donc pas très souvent l'occasion de parler leur(s) langue(s) étrangère(s). En outre, en France, l'exposition par contact avec les médias en langue étrangère est moindre comparée aux systèmes éducatifs environnants (European Commission, 2012a, p. 167).

Figure 58: Target language exposure and use through traditional and new media (SQ)



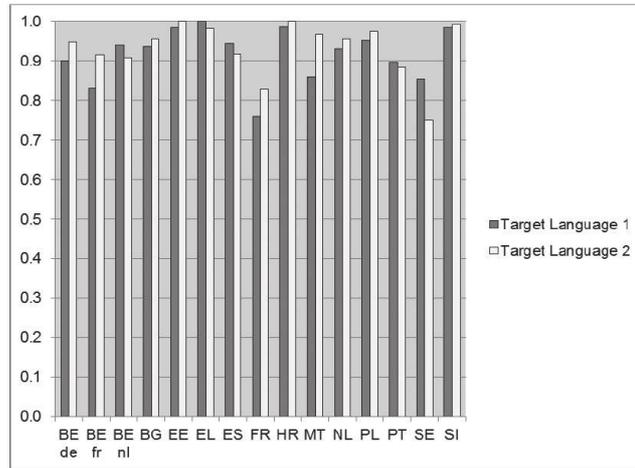
Cet état de choses s'explique sans doute en partie par le fait que beaucoup de films et de séries de télévision sont doublés en France, là où ils sont plutôt sous-titrés dans d'autres pays. Si les élèves ne sont pas suffisamment exposés aux langues étrangères *extra muros*, l'école devrait assumer ce rôle et introduire plus d'occasions d'exposition auditive aux langues étrangères, par exemple en enseignant certaines disciplines partiellement en langue(s) étrangère(s). Or, selon les données du FESLC (European Commission, 2012a, p. 169), les élèves français sont avec les élèves grecs et croates ceux qui bénéficient le moins de dispositifs d'enseignement intégré tels que CLIL :

Figure 59: Content and Language Integrated Learning (PQ)



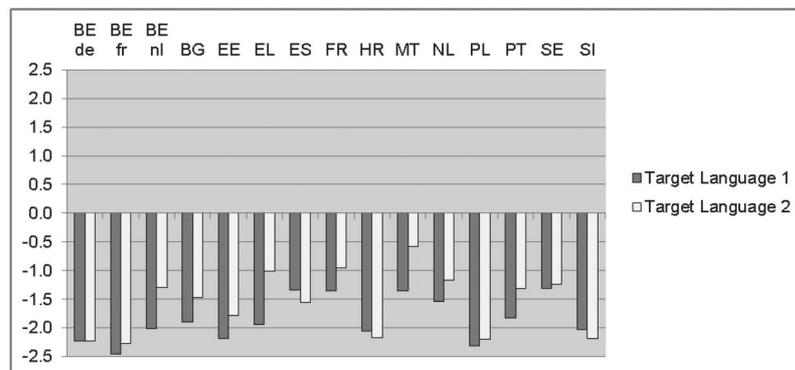
Un tout autre problème consiste en la formation des enseignants de langues. Selon les données du FESLC (European Commission, 2012a, p. 188), les enseignants français sont (avec les Suédois) ceux qui ont le moins souvent reçu une formation particulière dans l'enseignement de la langue étrangère en question.

Figure 77: Received training in teaching the target language as a foreign language (TQ)



Cela étant, il n'est pas étonnant que les enseignants français mettent en place d'autres méthodes que leurs collègues étrangers. Ainsi, ils attachent relativement beaucoup d'importance à la culture et à la littérature (European Commission, 2012a, p. 195).

Figure 86: Relative emphasis teachers put on culture and literature (TQ)



En soi, l'attention portée sur l'aspect culturel est certainement louable. Malheureusement elle semble aller de pair avec une certaine négligence de l'aspect grammatical (European Commission, 2012a, p. 195) et surtout de la compréhension écrite (European Commission, 2012a, p. 194). Ces observations ne sont pas si étonnantes si l'on sait que les enseignants ont généralement reçu une bonne formation

en littérature et en civilisation, mais une formation plutôt légère en linguistique et en didactique des langues.

Figure 87: Relative emphasis teachers put on grammar (TQ)

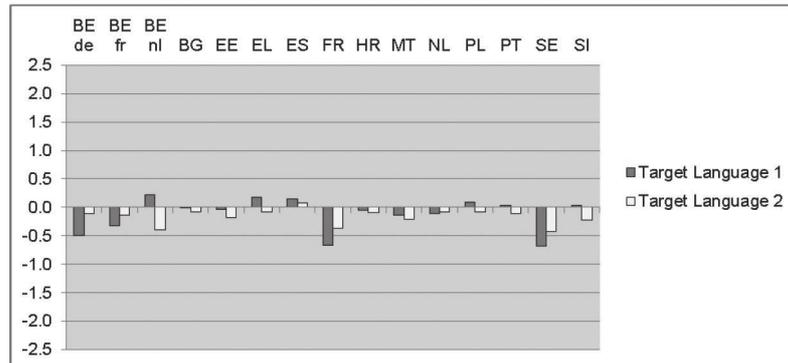
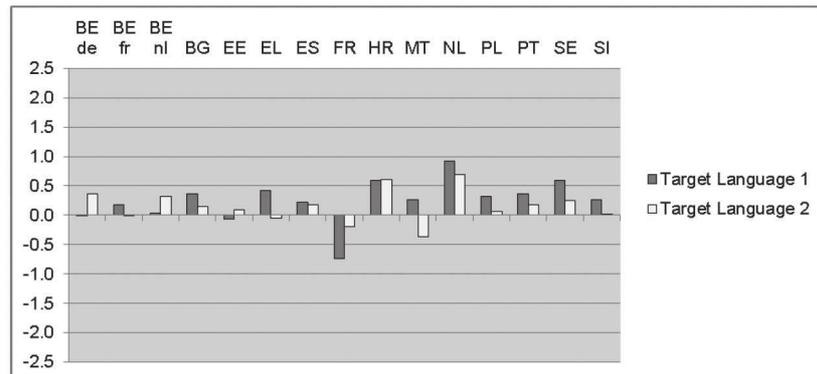
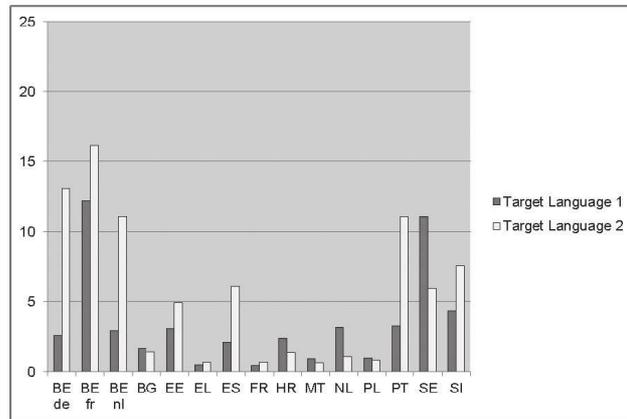


Figure 85: Relative emphasis teachers put on Reading (TQ)



Une autre différence essentielle consiste dans le fait que les enseignants français sont (avec leurs collègues grecs) ceux qui ont le moins souvent l'expérience d'avoir enseigné d'autres langues que celle de leur spécialité (European Commission, 2012a, p. 225). Il s'agit là nous semble-t-il d'une différence essentielle. En effet, si les avantages de ne pas apprendre les langues isolément mais en réseau sont aujourd'hui bien connus parmi les chercheurs, comment un enseignant n'enseignant qu'une seule langue étrangère pourrait-il y être sensibilisé ?

Figure 113: Experience in teaching languages other than target language in years (TQ)



En conclusion, si les élèves français ont plus de difficultés à apprendre l'anglais, cela pourrait s'expliquer par un manque de temps prévu pour l'expression orale, l'exposition orale et écrite étrangères d'une part et par le fait que les enseignants ont des profils moins plurilingues que leurs collègues européens d'autre part. Comment remédier à ces problèmes ?

Quelques approches efficaces

S'il est vrai qu'une langue étrangère comporte des aspects linguistiques, sociolinguistiques et culturels, elle est avant tout un outil de communication. Son apprentissage est donc éminemment complexe et nécessite à côté de la construction de savoirs explicites une pratique régulière allant progressivement de la compréhension à l'expression. Si les langues étrangères peuvent faire l'objet d'un enseignement et d'un apprentissage explicites, elles peuvent en outre être utilisées pour enseigner d'autres objets d'enseignement et d'apprentissage (linguistiques ou non linguistiques). Dans ce qui suit, nous allons présenter quelques approches encore relativement peu implantées⁶ dans l'Éducation nationale française que nous considérons comme des pistes d'amélioration efficaces : l'Éveil aux langues, l'Intercompréhension

6. L'appropriation du plurilinguisme en France est une réalité difficile à objectiver. Il existe plusieurs méthodes de formation au plurilinguisme, mais les données chiffrées sur leur emploi, le nombre d'écoles qui les utilisent ou le nombre d'élèves concernés sont inaccessibles.

intégrée et l'Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère.

L'approche par l'éveil à la diversité linguistique : l'exemple d'Eveil aux langues

L'Eveil aux langues est un programme Lingua, soutenu par la Commission européenne entre 1997 et 2001 et qui réunissait cinq partenaires : l'Autriche, l'Espagne, l'Italie, la France et la Suisse. La finalité de ce programme était de « contribuer à la construction de sociétés solidaires, linguistiquement et culturellement pluralistes ». Les objectifs sont les suivants (Candelier 2005, p. 28) :

On attend de l'éveil aux langues qu'il induise chez l'élève des effets favorables dans trois dimensions :

- A. le développement de représentations et attitudes positives : 1) d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle ; 2) de motivation pour l'apprentissage des langues (= développement des attitudes) ;*
- B. le développement d'aptitudes d'ordre métalinguistique/métacom-municatif (capacités d'observation et de raisonnement) et cognitif facilitant l'accès à la maîtrise des langues, y compris à celle de la ou des langues de l'école, maternelle(s) ou non (développement des aptitudes ou savoir-faire) ;*
- C. le développement d'une culture linguistique (= savoirs relatifs aux langues) qui 1) sous-tend ou soutient certaines composantes des attitudes et aptitudes ci-dessus ; 2) constitue un ensemble de références aidant à la compréhension du monde multilingue et multiculturel dans lequel l'élève est amené à vivre.*

Afin de mettre en place cette « ouverture à la diversité linguistique et culturelle », plus de cinquante langues sont présentes dans l'ensemble des supports du cursus Evlang (supports noyaux et facultatifs) :

afrikaans, allemand, alsacien, anglais, arabe, basque, berbère, breton, bulgare, catalan, chinois, coréen, créole haïtien, créole martiniquais, créole réunionnais, croate, danois, espagnol, finnois, français, gallicien, galicien, gallois, grec, hébreu, hindi, hongrois, italien, japonais, kannada, khmer, latin, luxembourgeois, malgache, mongol, nahuatl, néerlandais, norvégien, occitan, persan, polonais, portugais, rom, roumain, russe, schwyzertütsch, slovène, suédois, tamoul, tchèque, turc, vietnamien, wolof...

Le point essentiel c'est que les langues sur lesquelles portent les activités ne feront pas par la suite l'objet d'un enseignement dans l'école. Il ne s'agit donc nullement d'un enseignement précoce de telle ou telle langue étrangère. Au contraire, si cette approche entend améliorer la maîtrise linguistique d'une langue donnée, il s'agit en premier lieu de la langue de l'école (comme le français en France).

Ainsi, cette approche s'inscrit dans une dynamique synergique où l'apprentissage des langues est conçu de façon holistique. En outre, l'Eveil aux langues sert de « matière pont », en ce sens qu'elle permet d'aborder les objectifs propres à n'importe quelle discipline scolaire (géographie, histoire, etc.) en stimulant également les compétences transversales. Actuellement, cette approche est utilisée surtout au niveau de l'école maternelle et de l'école primaire, sans toutefois s'être généralisée au niveau national.

L'approche de l'Intercompréhension intégrée

Si l'enseignement de l'intercompréhension est aujourd'hui relativement bien connu en didactique des langues en France, celui de l'intercompréhension intégrée l'est nettement moins. De quoi s'agit-il ? Fonseca & Gajo (2014, p. 84) la présentent ainsi :

Cette approche plurilingue a l'avantage de mettre en rapport le travail à partir de plusieurs langues proches avec des contenus scolaires relevant de différents domaines disciplinaires (mathématiques, sciences, histoire, etc.)

La différence essentielle avec l'Eveil aux langues c'est que le nombre de langues mobilisées est nettement plus réduit et que le contenu des supports est strictement disciplinaire. Comme le travail se fait sur de supports écrits, cette approche s'adresse dans un premier temps aux élèves sachant déjà lire et écrire. La première méthode explicitement réalisée dans cet esprit est *Euromania*, issu d'un projet européen Socrates Lingua 2, 2005-2008, conçu et piloté par l'IUFM Midi-Pyrénées (dir. Pierre Escudé) en partenariat avec l'Université de Valladolid, l'Institut Polytechnique de Leiria, le Ciid de Rome et l'éditeur scolaire roumain Humanitas. Les langues concernées sont l'espagnol, le français, l'italien, l'occitan, le catalan, le portugais et le roumain. Le programme vise les élèves des pays de langue romane en fin de cycle élémentaire (8 à 11 ans). L'objectif est de faire en sorte que les savoirs et savoir-faire disciplinaires, communs aux programmes des pays européens dont la langue est concernée, soient construits par manipulation de l'ensemble des langues de même famille. Pour une présentation détaillée du travail intégré qui peut être mis en place dans le cadre de cette méthode, nous renvoyons à la contribution de Fonseca dans ce même volume.

Etant donné que l'intercompréhension intégrée est particulièrement intéressante pour travailler des concepts difficiles, cette approche est tout à fait adaptée à un enseignement disciplinaire au niveau de l'enseignement supérieur. A Reims, nous mettons en place plusieurs

initiatives allant dans ce sens. Ainsi, à côté de la méthode InterCompréhension Européenne (ICE) visant l'éducation simultanée de la compréhension écrite ou orale en plusieurs langues apparentées sous la bienveillance d'un modérateur, nous avons commencé il y a quelques années à utiliser l'intercompréhension sous une forme intégrée (ICi) dans des cours autres que ceux concernant directement la formation aux langues étrangères.

Tout d'abord, dans un cours de L2 LM sur la place du français parmi les langues d'Europe, lors des TD, les étudiants découvrent certaines notions de cours (telles que substrat, superstrat, adstrat) à partir d'activités basées sur des supports rédigés et graphiques en plusieurs langues romanes (espagnol, italien, roumain, portugais, catalan) et germaniques (anglais, allemand, néerlandais) dans une démarche inductive. Le choix des langues ne résulte pas en premier lieu de la volonté de varier les supports d'apprentissage, mais d'un souci de qualité académique en présentant pour chaque notion des documents scientifiques de haute qualité en version originale (c'est-à-dire sans être passés par le filtre de la traduction).

Un deuxième exemple concerne le parcours FLE de L3 et le DU de FLE dans lesquels nous proposons régulièrement des documents (vidéos ou écrits) dans plusieurs langues étrangères. Un troisième exemple d'utilisation de l'ICi consiste à proposer des supports en langues étrangères dans les cours de Fiabilité de l'information, d'Interculturalité et d'Informatique proposés dans le cadre du master *Gestion multilingue de l'Information*⁷.

EMILE/CLIL et le projet ConBaT+

Si l'approche EMILE n'est pas (ou quasiment pas) appliquée en France, c'est que cette approche subit toujours, malgré son implantation internationale, un certain nombre de critiques qui sont pour la plupart basées sur la mésinformation.

Une première critique consiste à dépeindre l'EMILE comme une méthode immersive qui ne tient pas compte des recherches actuelles qui montrent que l'on n'apprend pas une langue de façon isolée, mais

7. Le master GMI propose une formation pluridisciplinaire (langues, linguistique, informatique, information, communication...) appliquée à la veille informationnelle, à la gestion de contenu, au *community management* (rechercher l'information, la décrypter, l'analyser, la traiter, la faire circuler et la rendre accessible et compréhensible) en multiples langues.

toujours en réseau avec la/les langue(s) déjà acquise(s) ou apprise(s) préalablement. Or, si l'exposition à la langue cible dans une approche communicative est essentielle afin de mettre en place l'apprentissage implicite (cf. Reber 1993), l'EMILE ne peut être considéré comme une méthode immersive au sens strict, puisque la langue cible n'est pas utilisée de façon exclusive et que le va-et-vient continu entre langue cible et langue de l'école en est même une propriété fondamentale (cf. Fiorentino 2017).

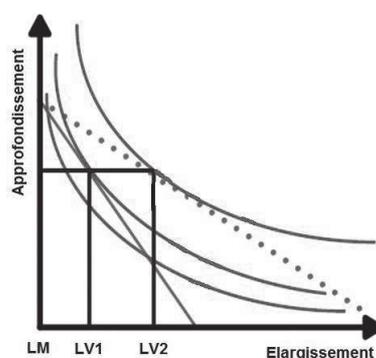
Un deuxième reproche qui lui est souvent fait c'est l'absence présumée de diversité linguistique et donc de plurilinguisme. En effet, si les sections européennes, proposées par l'Education nationale en France depuis 1992 et se réclamant explicitement d'EMILE, existent officiellement en allemand, anglais, espagnol, italien, néerlandais, portugais et russe, la majorité de ces langues ne sont utilisées que de façon minoritaire dans ce dispositif. Or, l'EMILE n'est lié à aucune langue particulière ni même à l'emploi exclusif d'une seule langue. Ainsi, le projet ConBaT+, peu connu mais qui mérite de l'être davantage, propose une forme d'EMILE qui intègre « des activités encourageant le plurilinguisme et le pluriculturalisme ». Sur le site du programme⁸, il est annoncé que l'objectif du projet ConBaT+ est de « produire des matériaux dans trois langues (anglais, français et espagnol) » pour généraliser autant que possible l'enseignement d'autres matières aux niveaux primaire et secondaire par d'autres langues que la langue officielle du pays. L'objectif principal est de « développer des attitudes positives envers les langues, leurs locuteurs et leur/s culture/s », et ce « en utilisant une L2 pour l'enseignement de toutes les matières du programme scolaire et, ensuite, en offrant aux élèves dont la première langue est une langue minoritaire l'occasion de l'utiliser lors d'activités spécifiques ».

Certes, tout comme l'Eveil aux langues et l'Intercompréhension intégrée, l'EMILE n'est pas une solution miracle permettant le plurilinguisme de tous les enfants scolarisés en France. Cependant, ce sont des approches éprouvées qui en complémentarité avec un enseignement des langues traditionnel (centré sur l'objet « langue ») permettent d'en augmenter l'efficacité tant sur le plan de l'approfondissement (cf. apprentissage implicite) et de la diversification (cf. apprentissage transdisciplinaire) de l'apprentissage linguistique.

8. <http://conbat.ecml.at/ConBat/BackgroundtotheCONBATproject/tabid/2600/language/fr-FR/Default.aspx>

Réflexions et perspectives : à la recherche de la synergie

S'il n'existe sans doute pas de solution miracle qui réponde seule à la complexité des tensions entre mobilité, qui suppose un élargissement de la diversité linguistique, et inclusion-intégration, qui suppose l'approfondissement d'une langue particulière, les décideurs institutionnels de l'enseignement de langues vivantes se doivent de mener une réflexion sur cette problématique. En effet, en s'inspirant du graphe originel de MIME (Grin *et al.* 2014), on pourrait résumer le problème de l'enseignement des langues de façon tout à fait parallèle :



En effet, il s'agit de proposer un enseignement des langues vivantes qui permet d'atteindre un niveau avancé dans au moins deux langues étrangères sans sacrifier la nécessité de l'élargissement et l'acquisition de compétences partielles dans d'autres langues étrangères. S'il existe un enseignement des langues vivantes susceptible de détendre la tension entre approfondissement et élargissement, nous soutenons qu'il est à trouver du côté de l'enseignement intégré. Aussi sommes-nous d'accord avec Duverger (2007) sur la nécessité d'alterner les langues d'enseignement des différentes activités (notamment dans les DdNL), forme d'enseignement qui présente en outre l'avantage de mieux tenir compte de l'hétérogénéité linguistique et culturelle qui caractérise aujourd'hui nos classes et amphithéâtres (Serres 2011) :

Alors que leurs prédécesseurs se réunirent dans des classes ou des amphithéâtres homogènes culturellement, ils étudient au sein d'un collectif où se côtoient désormais plusieurs religions, langues, provenances et mœurs. Pour eux et leurs enseignants, le multiculturalisme est de règle depuis quelques décennies.

Seule la synergie des différentes approches efficaces, qui ont déjà fait leurs preuves, de l'éveil à la diversité linguistique à l'intercompréhension intégrée en passant par l'EMILE/CLIL, peut permettre de répondre à ce défi de manière simultanée, complémentaire et convergente (cf. aussi Candelier 2008). Toutes ces approches permettent de répondre conjointement, selon leur pertinence didactique, à différents moments et dans différents contextes, et sur le mode paritaire, aux multiples facteurs évoqués. En cela, il faut saluer la préconisation toute récente de l'éveil à la diversité linguistique inscrite dans le Programme d'enseignement de l'école maternelle (arrêté du 18-2-2015), qui donne un élan dynamique s'offrant à nous et dont il faut se saisir *hic et nunc* pour mettre en place une progression filée de la maternelle jusqu'au supérieur de l'intégration de diverses langues dans la construction de savoirs linguistiques et non linguistiques.

Bibliographie

- ANDRÉ, Virginie (2015): « L'hégémonie de l'anglais en situation de travail : une contrainte inéluctable ? ». Hervé Adami, Virginie André (dir.). *De l'idéologie monolingue à la doxa plurilingue : regards pluridisciplinaires*. Bern *et al.* : Peter Lang : pp. 91-130.
- CANDELIER, Michel (2005) : « L'éveil aux langues – une innovation européenne ». *FLuL* 34, pp. 27-44.
- CANDELIER, Michel (2008) : « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre ». *Les Cahiers de l'Acadde*, vol. 5, n° 1.
- CAVALLI Marisa, COSTE Daniel, CRIȘAN Alexandru & VAN DE VEN Piet-Hein (2009) : *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- CiLT, (2006): *Effects on the European economy of shortages of foreign language skills in enterprise*. ELAN project.
- Commission européenne (2008): *Parler les langues de l'Europe. Les langues de l'Union européenne*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes.
- Commission européenne (2012): *Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe*. Bruxelles: EACEA/Eurydice/EuroStat.
- Commission européenne (2014): *Chiffres clés de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants en Europe*. Bruxelles: EACEA/Eurydice/EuroStat.
- Délégation générale à la langue française et aux langues de France (2015): *Rapport au Parlement sur l'emploi de la langue française*. Disponible en ligne à partir de : <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de>

- France/La-DGLFLF/Nos-priorites/Rapport-au-Parlement-sur-l-emploi-de-la-langue-francaise-2015
- Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (2012): *L'évolution des compétences en langues des élèves en fin de collège de 2004 à 2010*. Note d'information 12.05.
- Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. (2015): *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*.
- DUVERGER, Jean (2007): « Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL ». *Tréma* [En ligne], 28, mis en ligne le 14 janvier 2010, consulté le 6 juin 2016. URL : <http://trema.revues.org/302>
- Education First (2015): *EF EPI, Indice de compétences en anglais*. <http://www.ef.com/cafr/epi/downloads/>
- European Commission (2012a): *First European Survey on Language Competences: Final report*. http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/language-survey-final-report_en.pdf
- European Commission (2012b): *First European Survey on Language Competences: Executive summary*. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/library/studies/executive-summary-eslc_en.pdf
- European Commission (2012c): *Europeans and their languages, Special Eurobarometer 386 / Wave EB77.1, Results for France*. <http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/index.cfm/Survey/getSurveyDetail/yearFrom/1974/yearTo/2012/surveyKy/1049>
- FIORANTINO, Alice (2017) : « Des stratégies translangagières pour la construction progressive des connaissances dans l'approche EMILE. ». Fionn Bennett, Machteld Meulleman (dir.). *Regards croisés sur l'EMILE et l'intercompréhension intégrée*. Reims : Editions et presses universitaires de Reims.
- FONSECA, Mariana & GAJO, Laurent (2014) : « Didactique du plurilinguisme et intercompréhension à la lumière d'Euromania ». *Revue MOARA. Revue de l'école doctorale en lettres de l'Université Fédérale du Pará*, 42. <http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/viewFile/83/2394>
- FONSECA, Mariana (2017) : « Intercompréhension intégrée : spécificités, bénéfices et défis ». *Regards croisés sur l'EMILE et l'intercompréhension intégrée*. Fionn Bennett, Machteld Meulleman (dir.). *Regards croisés sur l'EMILE et l'intercompréhension intégrée*. Reims : Editions et presses universitaires de Reims.
- GRIN François, MARÁCZ László, POKORN Nike K. & KRAUS Peter (2014): *Mobility and Inclusion in Multilingual Europe: A Position Paper on the MIME Project*. Version presented at the MIME Kick-Off Conference, University of Geneva, 31st March 2014.

- <http://www.mime-project.org/resources/MIME-POSITION-PAPER-V4.pdf>
- OCDE (2015) : *Regards sur l'éducation 2015 : Les indicateurs de l'OCDE*. Éditions OCDE. <http://dx.doi.org/10.178/eag-2015-fr>
- OIF (2018): *La langue française dans le monde*.
- REBER, Arthur (1993): *Implicit learning and tacit knowledge. An essay on the cognitive unconscious*. New York: Oxford University Press.
- SERRES, Michel (2011) : *Petite Poucette*. Disponible en ligne à partir de : URL : <http://nouveaux-defis-education.institut-de-france.fr/serres.html>
- TANGE, Hanne (2009): "The Quiet Organization: why a common language does not always create a linguistic community". *Language at Work*, vol. 4, Nr. 6. ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/law/article/view/6188/5376.