

Swarthmore College

## Works

---

Senior Theses, Projects, and Awards

Student Scholarship

---

2022

### Apprendre du programme français de langues étrangères: Priorisation de l'enseignement précoce des langues aux États- Unis

Han T. T. Nguyen , '22

Follow this and additional works at: <https://works.swarthmore.edu/theses>



Part of the [Education Commons](#), and the [French and Francophone Language and Literature Commons](#)

---

#### Recommended Citation

Nguyen, Han T. T. , '22, "Apprendre du programme français de langues étrangères: Priorisation de l'enseignement précoce des langues aux États-Unis" (2022). *Senior Theses, Projects, and Awards*. 871. <https://works.swarthmore.edu/theses/871>



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](#)

Please note: the theses in this collection are undergraduate senior theses completed by senior undergraduate students who have received a bachelor's degree.

This work is brought to you for free by Swarthmore College Libraries' Works. It has been accepted for inclusion in Senior Theses, Projects, and Awards by an authorized administrator of Works. For more information, please contact [myworks@swarthmore.edu](mailto:myworks@swarthmore.edu).

**Apprendre du programme français de langues étrangères :  
priorisation de l'enseignement précoce des langues aux États-Unis**

by Han Thuy Truc Nguyen

A senior paper submitted in partial fulfillment of the requirement for the degree of Bachelor of  
Arts in French and Francophone Studies and Educational Studies at Swarthmore College  
2022

French and Francophone Studies and Educational Studies Section  
Professor Christopher Robinson and Lisa Smulyan

Table de matières

Introduction	p. 2
Chapitre 1 : Comparaison de deux systèmes nationaux	p. 4
Chapitre 2 : L'âge de l'apprentissage	p. 21
Chapitre 3 : Les recommandations pour les programmes actuels	p. 28
Conclusion	p. 35
Bibliographie	p. 37

## Introduction

Les États-Unis ne sont pas à la hauteur de leur réputation de creuset de cultures et de langues. Malgré la montée de la mondialisation et de l'immigration ces dernières années, le pays a perdu sa réputation de refuge sûr pour les immigrants à la recherche de nouvelles opportunités. Au lieu de cela, avec la xénophobie qui augmente, on est obligé de s'aligner sur une identité américaine monolithique, quelle que soit sa définition. Pour de nombreuses personnes, être américain signifie parler couramment l'anglais, créant ainsi un « langage graveyard » bien que les États-Unis n'aient pas de langue nationale officielle (Kern, 2017, p. 4). Le mépris pour les langues étrangères<sup>1</sup> parlées par les immigrés se répercute sur la perception nationale des programmes d'enseignement des langues étrangères, ce qui fait qu'un maigre 18 % des États-Unis sont bilingues, contre 53 % en Europe (Middlebury Interactive Languages, 2015).<sup>2</sup> Lorsque l'on examine des statistiques spécifiques, la situation est plus sombre : un sondage mené par General Society Social en 2006, dans lequel 25 % des adultes ont déclaré avoir des compétences en langue seconde, révèle que seulement 7 % ont appris ces langues à l'école, tandis que les autres ont été exposés à la langue à la maison. (Kern, 2017, pp. 2-3). Avec ces perspectives décevantes, il n'est pas surprenant de voir que les États-Unis se classent plus bas que leurs pairs en termes de maîtrise des langues étrangères (Steinke, 2021).

L'enseignement des langues étrangères n'est pourtant pas une idée révolutionnaire en soi: la recherche promeut les avantages du multilinguisme (comme une ouverture à de nouvelles cultures) depuis plus d'un siècle, un sujet particulièrement pertinent aujourd'hui avec l'essor de

---

<sup>1</sup> Il faut mentionner que les langues étrangères sont *les langues vivantes* en France et *world languages* aux États-Unis.

<sup>2</sup> La statistique de 18% provient d'*US Census Records* de l'année 2000. Les répondants comprennent des citoyens nés dans le pays, des citoyens naturalisés et des non-citoyens âgés de plus de 5 ans (US Census Bureau, 2021).

la technologie et des communications internationales. Les États-Unis sont depuis longtemps opposés à l'enseignement des langues étrangères, mais les attitudes ont changé dans la seconde moitié du XXe siècle, au cours de laquelle la Modern Language Association et l'American Council of Learned Societies (MLA-ACLS) ont créé cinq groupes de travail qui ont coïncidé avec la mise en place de la commission présidentielle sur les langues étrangères et les études internationales [President's Commission on Foreign Language and International Studies] de 1978 à 1980; cependant, il y avait peu de normalisation dans la façon dont ces groupes et organisations ont abordé les normes et les objectifs, ce qui a incité la première publication des *ACTFL Provisional Proficiency Guidelines* en 1982 qui se concentraient sur l'évaluation et le programme d'enseignement communs basés sur des compétences linguistiques ([American Council on the Teaching of Foreign Languages \(ACTFL\), 1987](#)). Ces lignes directrices ne sont qu'un exemple dans une vaste histoire d'essais, et évidemment d'échecs, pour promouvoir l'enseignement des langues étrangères. En tant que professeure de langues et passionnée d'apprentissage, je me demande : pourquoi les programmes américains de langues étrangères échouent à produire autant d'apprenants en langues compétents que d'autres pays ? Que peut-on faire pour les changer ?

Pour répondre à ces questions, une étude comparative des langues étrangères en France et aux États-Unis peut être utile pour trouver des façons d'améliorer les pratiques actuelles. Selon Devlin (2018), 100 % des étudiants français apprennent une deuxième langue. Ainsi, en comparant les deux pays, je soutiens que les États-Unis devraient donner la priorité à l'enseignement des langues étrangères dès l'école primaire afin de créer un environnement d'apprentissage optimal pour les élèves. Cette thèse aborde le sujet sous trois angles. Dans le premier chapitre, je compare les programmes de langues étrangères en France et aux États-Unis.

Une différence notable entre les deux systèmes d'éducation publique est que le système français est normalisé au niveau national, tandis que le système américain est décentralisé, ce qui signifie que les lois varient entre États et districts (Raymond, 2012) ; par conséquent, cette section aborde les différentes attentes des étudiants américains par État et identifie les failles de ce système. Dans le deuxième chapitre, j'examine les bénéfices de l'apprentissage du langage précoce. En France, les cours de langues étrangères commencent dès l'âge de six ans et se poursuivent jusqu'au lycée, offrant neuf années d'enseignement ou plus, par rapport à la moyenne de deux ans d'enseignement des langues américaines commençant souvent au lycée (Middlebury Interactive Languages, 2015 ; O'Rourke, Zhou, Rottman, 2016 ; Kern, 2017 ; Devlin, 2015, 2018). Cette section explore les raisons pour lesquelles un démarrage plus précoce peut être bénéfique. Dans le troisième chapitre, après l'examen de recherche existante, des recommandations pour l'amélioration des programmes actuels aux États-Unis sont proposées.

## **CHAPITRE 1 : Une comparaison de deux systèmes nationaux**

L'une des plus grandes différences entre la France et les États-Unis commence au niveau national ; alors que la France a un système nationalisé, le système américain est décentralisé ; il est donc difficile de proposer un programme standardisé. Cependant, certains domaines peuvent être comparés et améliorés aux États-Unis : l'attitude envers les langues étrangères, les normes utilisées dans l'enseignement des langues étrangères et les exigences d'obtention du diplôme liées à l'enseignement des langues étrangères.

### ***i. L'attitude envers les langues étrangères***

L'Union européenne est composée de vingt-sept États membres, tous avec leurs propres cultures, langues et histoires. Parce qu'ils ont leurs propres lois nationales, l'Union européenne ne peut pas émettre de mandats concernant des choses comme l'enseignement des langues, mais il existe des institutions à l'échelle de l'Union qui formulent des recommandations. Deux de ces institutions sont la Commission européenne et le Conseil de l'Europe qui sont encouragés à élaborer des plans d'action que chaque pays peut ensuite adapter ; ainsi, on peut considérer les politiques de ces institutions comme des extensions du gouvernement de chaque pays.

La langue étant un point d'intérêt particulier, le Conseil de l'Europe a notamment créé une politique des langues dans l'enseignement (ou *language-in-education policy, LiEP*) « intended to promote mobility, inter-comprehension, and economic development, as well as maintaining European cultural heritage, of which linguistic diversity is a significant constituent » (García, 2009, p. 198). Les deux objectifs des programmes sont la « promotion and improvement of language learning » et le « support for all languages ». En disant cela, l'accent de l'enseignement des langues étrangères n'est pas mis sur son avantage politique ou économique, comme on le voit avec les États-Unis, mais sa valeur culturelle. Dans cette perspective, toutes les langues bénéficient des mêmes considérations pour la seule raison qu'il s'agit d'une langue. Le Sénat français confirme que les objectifs individuels du multilinguisme sont « de promouvoir une ouverture culturelle et une approche de l'altérité » (Legendre, 2003 ; Jaekel, Schurig, Florian, Ritter, 2017, p. 632). La multiplicité des langues est donc institutionnellement validée et les langues étrangères bénéficient de certaines protections sociales. Cela ne veut pas dire qu'il n'existe pas de discrimination linguistique en France et en Europe en général ; cependant, les proclamations officielles des établissements supérieurs ont un impact sur les politiques qui sont

adoptées et mises en œuvre, comme la politique Mother Tongue + 2 (MT + 2), donc l'enseignement des langues étrangères est dans une position plus avantageuse en France.

Le programme le plus pertinent du plan 2003 est la politique MT + 2, également appelée politique « 2 + 1 ». La Commission européenne a déclaré : « Learning one *lingua franca* alone is not enough. Every European citizen should have meaningful communicative competence in at least two other languages in addition to his or her mother tongue » (García, 2009, p. 205). Les détails de la politique sont abordés dans une section ultérieure, mais en énonçant cela, la Commission donne la priorité à la langue comme vecteur de communication et de culture. Les Européens sont encouragés à apprendre d'autres langues. C'est un contraste frappant avec les croyances de *English Only*<sup>3</sup> des États-Unis.

Aux États-Unis, la popularité des langues étrangères dépend d'un paysage géopolitique en constante évolution. Par exemple, peu de temps après les événements du 11 septembre, le nombre d'étudiants apprenant l'arabe dans les établissements supérieurs a considérablement augmenté, passant de 5 505 étudiants en 1998 à 34 908 étudiants en 2009 (Kern, 2017, p. 2 ; Kohler, 2017, p. 3), montrant à quelle vitesse la langue peut devenir un atout. Un autre exemple est la popularité croissante de l'espagnol, étudié par 69 % des élèves du secondaire, parallèlement au fait que le Mexique est le premier lieu de naissance des immigrants en 2018 (Middlebury Interactive Languages, 2015 ; Budiman, 2020). Il est important de noter que la langue étrangère est une épée à double tranchant, bien qu'il soit plus approprié de dire qu'elle sert une certaine

---

<sup>3</sup> L'amendement English Only a été créé par Samuel Hayakawa en 1981 et se lisait comme suit : « Neither the United States nor any State shall make or enforce any law which requires the use of any language other than English. This article shall apply to laws, ordinances, regulations, orders, programs, and policies. » Pendant 2007, English Only / Official English existe dans 5 États en tant qu'amendements constitutionnels et dans 21 États en tant que lois; cependant, les interdictions ne sont pas forcées (García, 2009, pp. 172-4). En général, le mouvement existe depuis les années 1800, qui souligne à quel point la discrimination linguistique est enracinée dans le pays (Kern, 2017, p.27).



communauté plutôt que d'autres : pour les anglophones natifs, parler une deuxième langue est souvent considéré comme un atout, alors que pour les anglophones non natifs, une langue étrangère peut les amener à faire l'objet de discriminations. De plus, les langues qui sont offertes dans les écoles (par exemple : l'anglais, le français, l'espagnol) ont une place de prestige par rapport aux langues qui ne sont généralement pas validées par la scolarité (McCulloch & Gawne, 2018). En 1915, le président Theodore Roosevelt a déclaré :

We have room for but one language here, and that is the English language, for we intend to see that the crucible turns our people out as Americans, of American nationality, and not as dwellers in a polyglot boarding house. (Roosevelt, cité dans García, 2009, p. 165)

En termes clairs, l'identité américaine est irréfutablement liée à la capacité de parler couramment l'anglais,<sup>4</sup> laissant peu de place aux immigrants qui ne parlent pas la langue, et ce sentiment se reflète dans la Nationality Act de 1906, qui obligeait les citoyens naturalisés à démontrer leur maîtrise de l'anglais (García, 2009, p. 166). Il est ironique que, dans un pays avec une composition culturelle aussi diversifiée, être considéré comme étranger soit stigmatisé et dangereux. Être la langue *de facto* utilisée dans les espaces de pouvoir tels que les écoles et les institutions gouvernementales pousse l'anglais à une position d'élite; ainsi, de nombreux Américains n'ont ni envie ni besoin d'apprendre des langues étrangères parce elles ne semblent pas utiles (McCulloch & Gawne, 2018 ; *The Bilingual Brain*, 2018). De plus, avec l'anglais qui établit sa place sur les plateformes de réseaux sociaux et les lieux touristiques internationaux, la situation est exactement comme le dit Kathleen Stein-Smith : « ...perhaps the most subtle and insidious challenge is a pervasive lack of interest in other languages and cultures among many Americans, as this interest, or intrinsic motivation, is the most effective driver of successful

---

<sup>4</sup> Il faut parler spécifiquement la version *Standard American English* (SAE) qui est considérée grammaticale et professionnelle.

foreign language learning » (Kern, 2017, pp. 4-5). Le désintérêt pour les autres pays est accentué par le fait qu'en 2007, seulement 27% des citoyens américains possédaient un passeport, et bien que ce nombre ait presque doublé ces dernières années, on note une tendance intéressante à la baisse dans l'enseignement des langues étrangères — une tendance adressée au Chapitre 3 (Middlebury Interactive Languages, 2015 ; O'Rourke, Zhou, Rottman, 2016 ; Kohler, 2017 ; Beres, 2018).

Y a-t-il eu des changements dans les attitudes au cours du siècle dernier depuis la proclamation du président Roosevelt ? Avec une longue histoire de scolarisation assimilatrice autochtone, de pratiques anti-immigration et de mouvements de *English Only*, il n'est pas possible pour les États-Unis de changer complètement leur approche, mais il y a eu des changements importants dans la perception des langues étrangères. En 1978, le président Jimmy Carter a formé la President's Commission on Foreign Language and International Studies, expliquant :

Our lack of foreign language competence diminishes our capacities in diplomacy, in foreign trade, and in citizen comprehension of the world in which we live and compete [...] The United States is blessed with a largely untapped resource of talent in the form of racial and ethnic minorities who, by being brought into the mainstream of educational and employment opportunities in the areas of foreign language and international studies, can be expected to make rapid, new, and valuable contributions to America's capacity to deal persuasively and effectively with the world outside its borders. (Carter, cité dans García, 2009, p. 171)

Dans cette citation, la langue étrangère est considérée comme un avantage *politique* et *économique*, plaçant les États-Unis en conversation avec d'autres pays plutôt que d'essayer de

l'isoler comme auparavant (Kohler, 2017, p. 3). Les minorités sont également élevées en raison de leur utilité soudaine à contribuer au système américain, même si le système a passé des décennies à essayer de dépouiller les immigrants de leur identité. Afin de faire appel au gouvernement fédéral, un choix de mots similaires est utilisé dans la World Language Advancement and Readiness Act de 2019.<sup>5</sup> On note les phrases suivantes trouvées sous 'Sec. 2 : Findings' :

(1) The national security of the United States continues to depend on language readiness, in particular among the seventeen agencies of the Intelligence Community.

(2) The levels of language proficiency required for national security necessitate long sequences of language training for personnel in the Intelligence Community and the Department of Defense.

(3) The future national security and economic well-being of the United States will depend substantially on the ability of its citizens to communicate and compete by knowing the languages and cultures of other countries. (H.R.1094, 2019)

Dans la première section, la langue est décrite comme impérative pour la sécurité nationale, ce qui en fait une nécessité politique. Dans la deuxième section, il existe un lien explicite entre les « long sequences of language training » et la « language proficiency », un sujet qui sera abordé dans une analyse ultérieure. Dans la troisième section, il mentionne à nouveau la sécurité nationale, mais cette fois, il est fait mention de la situation économique des États-Unis. Les États-Unis affirment que la maîtrise d'une langue étrangère est importante, mais il existe clairement des conditions limitatives fondées sur ce qui est jugé comme utile. Plus loin dans la

---

<sup>5</sup> Cette proposition a été initialement présentée en 2015 sous le nom de World Language Advancement Act, mais en 2015 et 2019, elle a été rejetée. Après deux années supplémentaires de révision et de plaidoyer, il a finalement été adopté en décembre 2021. L'allocation des fonds n'a pas été décidée.

proposition, les langues du monde sont partiellement définies comme « languages determined by the Secretary of Defense to be critical to the national security interests of the United States » (H.R.1094, 2019). Par rapport à la volonté de l'Union européenne de préserver le patrimoine culturel et la communication, il s'agit d'une approche beaucoup plus volatile parce que ce qui est considéré comme « critical » pour la sécurité nationale change constamment.<sup>6</sup> Pourtant, il y a une amélioration quand on considère cet acte dans son contexte. Si la tendance se poursuit, nous pourrions peut-être inverser les dommages causés aux programmes de langues étrangères, car l'augmentation du financement et du soutien conduit à la croissance du domaine, comme la création de normes linguistiques dans les années 1970.

## ii. *Les normes*

En raison du caractère unique des langues, il est impossible de créer des tests ou des niveaux standardisés, mais il y a eu un appel à des processus transparents et à des lignes directrices compréhensibles au niveau international, ce qui a conduit à la création du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) en 2001. Selon le Conseil de l'Europe, le CECR « a pour objectif de promouvoir une éducation plurilingue de qualité, de favoriser une plus grande mobilité sociale et de favoriser la réflexion et les échanges entre professionnels des

---

<sup>6</sup> Il faut noter que le plan d'action européen et la politique MT + 2 sont des développements récents, créés en 2003, et que la langue n'a commencé à attirer l'attention que dans les années 1980. En omettant l'histoire coloniale de la France qui est aussi récente que le siècle dernier, on ignore les actions néfastes faites aux étrangers et à la langue étrangère par le pays, et d'une certaine manière, on fait une comparaison injuste. Naturellement, le travail actuellement effectué par les institutions européennes semblera plus progressiste que la vaste histoire linguistique des États-Unis. Cependant, parce que mon analyse se concentre sur le système américain, j'ai jugé plus important d'explorer l'histoire des États-Unis pour comprendre comment la perspective a changé au fil des ans et combien de choses doivent encore changer afin de créer un environnement prospère pour les langues étrangères.

langues pour l'élaboration des programmes et la formation des enseignants » (CECR, 2021, p.

11). Les normes sont réparties en six niveaux :

- Les niveaux élémentaires (*pré-A1*, A1, A2 et A2+)
- Les niveaux indépendants (B1, B1+, B2 et B2+)
- Les niveaux expérimentés (C1 et C2)

Ces niveaux sont représentés par des cercles excentriques et imbriqués qui représentent la croissance du langage et à mesure que l'on passe d'un niveau à l'autre.<sup>7</sup> À l'intérieur de ces niveaux, il y a des descriptions de ce que les élèves devraient être capables de faire en termes de compréhension de l'oral et de l'écrit, d'interaction orale et écrite, de production orale et écrite, et médiation. Bien que ces cadres aient été publiés pendant seulement deux décennies, ils sont actuellement adaptés aux programmes de formation des enseignants et utilisés pour restructurer les programmes de langues. Puisqu'il existe des directives spécifiques à la langue ainsi que des directives générales, elles aident les éducateurs à créer une norme européenne pour l'enseignement des langues étrangères.

En plus des programmes scolaires, les cadres sont utilisés pour évaluer les bacheliers par le Portfolio Européen des Langues (PEL), qui a été lentement mis en œuvre depuis 2001. On peut considérer cela comme similaire au Seal of Biliteracy aux États-Unis, mais le PEL est plus complet et a des attentes plus claires. Il comporte trois parties :

- un passeport qui présente des qualifications linguistiques de manière comparable en Europe, à travers 6 niveaux de compétences ;
- une biographie langagière décrivant le parcours personnel d'apprentissage des langues, en vue de l'améliorer dans l'avenir, de le planifier tout au long de la vie ;

---

<sup>7</sup> Les niveaux en italique ne sont pas traditionnellement représentés. Ils s'ajoutent souvent aux six niveaux pour indiquer les phases de transition.

- un dossier dans lequel les travaux, certificats ou diplômes de l'apprenant peuvent être inclus. (Legendre, 2003)

L'un des avantages du PEL est qu'il valide les capacités linguistiques de l'élève de manière multiforme. García (2009) écrit :

[Le PEL] enabled the invisible factors in language-learning to be taken into account (learning styles, strategies applied), as well as building bridges between the individual dimension of language knowledge (the languages I know) and the group dimension (the languages in my class, my region, my world). (p. 202)

L'étudiant peut soumettre ce portfolio pour son dossier d'inscription à l'université ou au travail ; cependant, une critique est qu'il a peu de valeur en dehors de la sphère académique et pourrait ne pas être considéré par les futurs employeurs (García, 2009, p. 202). Une autre critique est que le PEL et le CECR sont relativement nouveaux, donc le système s'améliore continuellement, mais les réponses des éducateurs, des parents d'élèves et des élèves eux-mêmes ont jusqu'à présent été enthousiastes.

Au cours des dernières décennies, il y a eu plusieurs tentatives pour améliorer les programmes de langues étrangères aux États-Unis. Comme mentionné précédemment, le travail effectué par la Modern Language Association et l'American Council of Learned Societies (MLA-ACLS) a coïncidé avec la formation de la President's Commission (1978-1980), montrant la popularité croissante des langues étrangères dans la politique. De cette hausse ont émergé les *World Language Readiness Standards* et les *American Council of the Teaching of Foreign Language (ACTFL) Proficiency Guidelines*.

La première version des *World Language Readiness Standards* s'appelait les *Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century* et a été publiée en 1996. Ces

normes ont été créées et révisées par l'ACTFL en tant que directives nationales. La forme la plus récente des normes, publiée en tant que 4e édition, identifie les cinq C d'une langue étrangère : *communication, culture, connections, comparisons, et communities* ([National Standards Collective Board \(NSCB\), 2015](#)). Les onze normes de ces cinq domaines d'objectifs aident à orienter le programme d'études. L'accent est mis sur la communication et la culture, ce qui reflète la volonté au XXIe siècle de devenir “un citoyen du monde” dans une communauté de plus en plus internationale. Les normes existent sous le NSCB, qui est composé de l'ACTFL et de nombreuses autres organisations centrées sur les langues. Ainsi, grâce à des efforts de collaboration, de nombreuses versions spécifiques à une langue existent pour aider les enseignants de différentes langues. L'ACTFL a depuis élargi ses efforts.

Le premier ensemble de normes de compétence de l'ACTFL a été publié en 1982 avant sa révision formelle dans les *ACTFL Proficiency Guidelines* en 1986 et les *ACTFL Performance Guidelines for K-12 Learners* en 1998, mais au fil des ans, il a été revisité et révisé avec les derniers descriptifs publiés en 2015 en tant qu'élaboration des *World Language Readiness Standards* ([ACTFL, 2015, p. 2](#)).<sup>8</sup> Les directives de performance sont conçues comme un complément aux directives de compétence, et la version la plus récente explique pourquoi : la compétence est indépendante de l'instruction, spontanée, large et cohérente dans plusieurs contextes, tandis que la performance dépend de l'instruction, pratiquée, familière et évalués dans des gammes spécifiques ([ACTFL, 1987; 2015, p. 4-5](#)). Ainsi, il est important de savoir comment les élèves démontrent leur compétence à travers leurs performances. Les normes sont réparties selon les niveaux suivants :

---

<sup>8</sup> D'autres normes telles que les NCSSFL-ACTFL Can-Do Statements utilisent les normes ACTFL comme base. Les WIDA Can-Do descriptors et leurs proficiency guidelines ne sont pas affiliés à l'ACTFL, mais ils sont un autre exemple de normes linguistiques qui ne sont pas mises en œuvre au niveau national.

- *Novice (-low, -mid, -high)*
- *Intermediate (-low, -mid, -high)*
- *Advanced (-regular, -plus*, mais dans les versions récentes, ceux-ci ont été révisés pour *-low, -mid, -high)*
- *Superior et distinguished*

Ces niveaux sont présentés sous forme de spectre, montrant que l'on peut fluctuer entre les niveaux de fluidité. Dans ces gammes de capacités, les descriptions sont divisées en trois types de communication : *interpersonal, interpretive, et presentational*. Au sein de ces styles de communication, les descriptions de performances sont classées dans les domaines linguistiques suivants : *functions* (tâches globales que l'apprenant peut accomplir), *contexts et content* (situations et sujets auxquels l'apprenant peut participer), *text type* (la langue que l'apprenant peut comprendre et produire), *language control* (exactitude), *vocabulary, communication strategies, et cultural awareness* (ACTFL, 1987, p. 28 ; 2015, pp. 7-9). L'un des avantages de l'ACTFL est que, bien que les normes se concentrent sur l'apprentissage général des langues, des versions spécifiques à chaque langue sont disponibles. Ils ont été créés en collaboration avec d'autres organisations, ce qui est important parce que le processus d'acquisition de la langue dépend de la langue elle-même (Freeman & Freeman, 2014, p. 66). Un autre avantage de l'ACTFL est qu'il reconnaît le temps nécessaire pour apprendre une langue, sujet qui est abordé au Chapitre 2. Selon l'ACTFL (2015), le temps est une composante essentielle du développement du langage : un élève qui apprend de la 9e à la 10e année devrait atteindre le niveau *novice-high* à *intermediate-low*, tandis qu'un élève qui apprend de la maternelle à la 12e année devrait atteindre le niveau *advanced-plus* (p. 13). Parce que les descriptions sont basées sur la recherche, elles sont évaluées toutes les quelques années, garantissant que la qualité de l'enseignement des



langues reflète les résultats de la recherche. Les tests ACTFL sont utilisés pour une tentative récente de célébrer le multilinguisme : le *Seal of Biliteracy*.

Après des années de plaidoyer pour l'éducation bilingue,<sup>9</sup> la Californie a créé le *Seal of Biliteracy* en 2011. Il s'agit d'un prix décerné aux bacheliers qui démontrent une maîtrise *intermediate-mid* dans au moins deux langues, dont l'une doit être l'anglais. Leur capacité est évaluée sur la base des *ACTFL Proficiency Guidelines*, et après avoir réussi, l'étudiant obtient une note sur son relevé de notes comme preuve pour les dossiers d'inscription à l'université ou d'emploi. Le mouvement de mise en œuvre a commencé en 2008 comme une méthode de promotion de la *biliteracy*, définie comme ayant des compétences en lecture et en écriture ainsi que des compétences en compréhension orale et en parlant (García, 2009, p. 171). Comme O'Rourke, Zhou et Rottman (2016) écrivent, « The goal of this grassroots effort is to encourage students to pursue studies in world languages by honoring their accomplishments » (p. 791). Ce programme ne profite pas seulement aux anglophones. Parce que l'anglais est obligatoire, ce programme est également utile pour les immigrants, leur permettant de conserver leur langue maternelle tout en apprenant la langue *de facto* du pays. Peu de temps après l'approbation du *Seal of Biliteracy* en Californie, plus de vingt autres États l'ont également approuvé pour leurs programmes d'État (O'Rourke, Zhou, Rottman, 2016, p. 791). Cette décision confirme que la langue étrangère suscite de l'intérêt et qu'elle offre un avantage concurrentiel dans le milieu universitaire et sur le marché du travail.

Bien que les deux ensembles de normes et le *Seal of Biliteracy* soient de vaillantes tentatives d'amélioration des programmes américains, il existe une grande disparité parce que ces

---

<sup>9</sup> L'éducation bilingue est liée à la population croissante de migrants hispanophones, elle est donc souvent mentionnée dans les contextes anglais-espagnol. L'éducation bilingue est un terme générique pour l'éducation qui existe en deux langues, mais alors que l'éducation en langue étrangère considère la langue comme matière, la langue étrangère est utilisée comme moyen d'enseignement (García, 2009, p. 6).

normes nationales ne sont pas mises en œuvre dans tous les États. Cela est dû au modèle décentralisé des États-Unis qui place les réglementations au niveau de l'État, de sorte que les politiques varient selon l'État, le district, l'école et l'éducateur :

[...] the literature indicates that how policy is enacted from one school to the next, or from one school district to the next, is unpredictable. This is attributable to the fact that not only are schools situated in local school districts, ‘nested in states or regions, within a country, [but teachers themselves also are] part of cultural communities outside of school, perhaps have other professional affiliations, are members of wider society, [and] citizens of the country in which they reside.’ (Raymond, 2012, pp. 364-365)

Avec une population nationale de 329,5 millions d'habitants en 2020, il est impossible de garantir la continuité de l'éducation et de la pédagogie à travers le pays, d'autant plus si l'on considère l'importance de la personnalisation de l'enseignement aux besoins de la communauté ; cependant, l'incohérence de l'enseignement et du soutien crée un environnement plus difficile pour l'enseignement des langues étrangères (Raymond, 2012 ; O'Rourke, Zhou, Rottman, 2016). Comme le souligne Raymond (2012), il manque « a clear purpose for studying FL in the United States » et « calls made by policy makers often ignore ‘any concept of pedagogy or school context for the study of languages other than [for example] strategic [languages] » (p. 363). Un manque de vision, des politiques en constante évolution et la variabilité au niveau local conduisent à un état extrêmement instable pour de nombreux domaines du programme, y compris les langues étrangères.

### *iii. Les exigences d'obtenir une diplôme*

La politique MT + 2 a été formulée dans le cadre du plan d'action de la Commission européenne de 2003, qui était un effort de collaboration continentale pour aborder : *early language-learning, languages in secondary education, linguistic diversity in the education system, lifelong language-learning, et the initial and in-service training of language teachers* (García, 2009, p. 205). Bien que la recommandation du Conseil de l'Europe soit de deux langues étrangères par diplôme, certains pays comme l'Espagne et l'Allemagne n'en exigent qu'une seule. En France, il est obligatoire d'apprendre deux langues, généralement commencées à 7 et à 13 ans (Devlin, 2015). Pour comprendre comment le programme est réparti au fil des années, il est important de comprendre le système scolaire français :

- L'école maternelle : 3-6 ans
- L'école primaire ou élémentaire : 6-11 ans (CP, CE1, CE2, CM1, CM2)
- Le collège : 11-15 ans (6e, 5e, 4e, 3e)
- Le lycée : 15-18 ans (2de, 1re, terminale)

À l'école élémentaire, les élèves reçoivent vingt minutes d'enseignement d'une langue étrangère par jour ou au moins une heure et trente minutes par semaine et sont régulièrement évalués pour s'assurer qu'ils atteignent la maîtrise du niveau A1 (CECR) à la fin de la 6e. En 6e, ils commencent l'enseignement de la deuxième langue étrangère jusqu'à six heures par semaine, et selon la disponibilité des professeurs de langue, ils peuvent suivre des cours de contenu dans la langue souhaitée. Au lycée, une troisième langue est possible, bien qu'il soit plus courant que les élèves poursuivent leurs cours de langue précédents. Quand on reçoit un diplôme, il est possible d'évaluer la maîtrise de toutes les langues apprises grâce au PEL, ce qui sert de preuve des acquis linguistiques, mais selon la recommandation 1539 de 2001, l'objectif est « une certaine capacité à communiquer dans plusieurs langues, et non nécessairement comme maîtrise parfaite de ces

langues » (Legendre, 2003). Cette distinction implique deux choses. Tout d'abord, l'école n'a pas la pleine responsabilité d'atteindre la maîtrise. Deuxièmement, avoir des compétences communicatives de toute sorte a une valeur inhérente.

Pendant ce temps, aux États-Unis, le modèle décentralisé signifie que les exigences d'obtention du diplôme varient d'un État à l'autre, mais en général, les élèves ont tendance à apprendre leur première langue étrangère au lycée. Chargés d'évaluer l'efficacité du National Standards Collective Board dans le pays, Phillips et Abbott (2011) notent que les *World Language Readiness Standards* — en particulier les 5 C — ont eu un impact sur les réglementations des États ; cependant, une analyse plus fine des statistiques révèle une situation moins satisfaisante. Par exemple, au moment de cette étude, seulement 34 États avaient de superviseurs de langues étrangères, et parmi cette population, seuls 19 États ont répondu à leurs études sur les normes nationales (Phillips & Abbott, 2011, p. 7). Le reste des informations a été recueilli sur les sites web des États, révélant que la plupart des États mentionnaient directement les normes mondiales de préparation aux langues, tandis que d'autres États montraient un alignement ou n'avaient aucune norme linguistique. On note ici deux détails importants: les différences dans les exigences des États, en particulier celles relatives à l'obtention du diplôme, et le manque de personnel lié à la langue.

Le premier détail est corroboré par les travaux de O'Rourke, Zhou et Rottman (2016) : aux États-Unis, 7 États et le District de Columbia exigent un ou deux ans de langue étrangère, 21 États exigent un cours à option pouvant être rempli par la langue étrangère ou les arts, et 22 États n'ont aucune exigence linguistique pour obtenir un diplôme (p. 793). Que signifie le manque de standardisation des politiques pour les programmes de langues étrangères ? Parce que les exigences de l'État varient, il n'est pas surprenant qu'il existe un écart tout aussi large entre le

nombre d'étudiants qui suivent des cours de langues étrangères. Par exemple, le New Jersey est connu pour avoir la plus grande population d'apprenants en langues, un sommet national de 51 %, tandis que le Nouveau-Mexique, l'Arkansas et l'Arizona se classent au dernier rang avec seulement 9 % des étudiants en langue étrangère (Beres, 2018 ; Devlin, 2018). Cela crée un fossé entre les Américains en termes de connaissances. Ces chiffres sont largement inférieurs aux statistiques françaises où 100 % des étudiants suivent des cours de langue (Devlin, 2018). De plus, un à deux ans d'exposition peu fréquente, en particulier en dehors de la période critique d'apprentissage de la langue (de la naissance à la puberté), ne suffit pas pour atteindre la maîtrise. La moitié de la nation n'exigeant pas l'apprentissage d'une langue étrangère cimente également le manque d'importance attribuée à l'apprentissage des langues, ce qui rend difficile le changement de la perception d'une langue étrangère. Même si des districts ou des écoles individuels voulaient encourager l'apprentissage des langues, 16 États n'ont pas de départements de langues, il n'y a donc ni soutien ni direction. Le manque de soutien nuit aux enseignants parce qu'ils ne sont souvent pas formés aux meilleures pratiques, mais il nuit également aux étudiants parce que cela limite leurs opportunités et, si l'étudiant déménage, la continuité du programme n'est pas garantie.

Le deuxième détail lié aux conclusions de Phillips et Abbott est le manque de personnel qui est également mentionné dans les entretiens de Raymond (2012) avec des professeurs de langues du New Jersey. L'une des plus grandes plaintes citées par l'étude de Raymond était le nombre insuffisant d'éducateurs, la raison la plus citée étant le manque de ressources financières. Un entretien en particulier raconte l'histoire du programme d'espagnol K-5 du district scolaire d'East Livermore dans lequel *une* professeure de langue a partagé son temps entre les *quatre* écoles élémentaires du district (p. 369). Sans surprise, elle a démissionné après un an et deux

remplaçants ont été embauchés pour le programme de la 3<sup>e</sup> à la 5<sup>e</sup> année. Bien que le district veuille à nouveau s'étendre au K-2, « they did not want to hire any more teachers », ce qui signifiait réduire le nombre de cours hebdomadaires pour accueillir la nouvelle population (Raymond, 2012, p. 369). Passer d'une période de 45 minutes deux fois par semaine à une fois par semaine réduit l'exposition des étudiants et le temps de pratique. Sans le soutien des gouvernements des États et des districts scolaires, les éducateurs sont incapables de fournir des résultats satisfaisants.

### *Que peut-on apprendre de la comparaison entre la France et les États-Unis ?*

Premièrement, un plan d'action clair concernant les langues étrangères est nécessaire. La France est guidée par le Conseil de l'Europe et la Commission européenne (en plus de son propre gouvernement), et bien que les recommandations ne se traduisent pas nécessairement par des mandats nationaux, la priorité donnée par la France aux langues étrangères signifie que les programmes continueront de progresser et de s'améliorer. D'un autre côté, aux États-Unis, il y a une inattention historique à l'enseignement des langues qui s'est déplacée au cours des dernières décennies (Kern, 2017). Malgré les directives nationales qui existent, l'avenir des programmes au niveau de l'État n'est pas clair. L'enseignement des langues étrangères devrait faire l'objet d'une attention particulière parce qu'il a été prouvé que les lois fédérales influencent indirectement l'enseignement des langues étrangères, que ce soit dans sa perception ou sa mise en œuvre (Raymond, 2012 ; O'Rourke, Zhou, Rottman, 2016, p. 792 ; Kohler, 2017, p.2). Deuxièmement, il doit y avoir plus de financement pour les programmes de langues étrangères aux États-Unis. Il n'est pas clair si la politique précède le financement ou si le financement précède la politique, mais historiquement, on a vu comment la President's Commission de 1978, l'ACTFL et le travail

du NCLB sur les langues ont grandement profité au domaine. Ces efforts ont été possibles grâce au financement. Un autre exemple est le Foreign Language Assistance Program qui était connu comme « the only federally funded program that exclusively targets foreign language instruction in elementary and secondary schools » ([National Clearinghouse for English Language Acquisition, n.d.](#)). En 2006, le programme a porté le budget national à 21,7 millions de dollars pour l'enseignement des langues étrangères dans les écoles élémentaires et secondaires, à 114 millions de dollars pour l'enseignement supérieur et à 18 millions de dollars pour la formation des enseignants ([García, 2009, p. 192](#)). Notamment, le financement a mis l'accent sur « critical [need] languages [...] that include Arabic, Chinese, Hindi, Farsi, and Russian », valorisant une fois de plus les langues en fonction de leur utilité politique ([García, 2009, p. 192](#)). Pourtant, le programme a créé une motivation *top-down* pour que les États développent de meilleurs programmes, comme en témoignent les entretiens de Raymond ([2012, p. 369](#)). Les États-Unis doivent avoir un plan d'action *et* un financement; avoir l'un sans l'autre est une solution temporaire qui ne soutient pas l'apprentissage des langues ([O'Rourke, Zhou, Rottman, 2016, p. 792](#)). Troisièmement, les États-Unis doivent s'éloigner du récit de l'utilité politique. Le paysage politique est en constante évolution, et cette vision implique qu'une langue n'a de valeur que si elle peut être utilisée à des fins lucratives. Le langage est placé dans une position instable. Si la langue que l'on a apprise n'est plus considérée comme utile, c'est alors une perte de temps et d'efforts. D'un autre côté, si l'on considère que tout apprentissage d'une langue est intrinsèquement positif, toutes les langues reçoivent les mêmes considérations.

Naturellement, parce que les politiques sont adoptées de différentes manières en France et aux États-Unis, on ne peut pas s'attendre à ce que le gouvernement impose l'enseignement précoce des langues à l'école maternelle comme le font les Français, mais la question suivante

est : devrait-il ? Y a-t-il des avantages à commencer des cours de langues étrangères dès l'âge de trois ans ?

## **CHAPITRE 2 : L'âge de l'apprentissage**

Aux États-Unis, un élève reçoit environ deux ans d'enseignement d'une langue étrangère qui commence au lycée, tandis qu'en France, un élève reçoit environ neuf ans d'enseignement d'une langue étrangère qui commence à l'école maternelle ou au primaire. Une croyance populaire est qu'il est plus facile pour les enfants d'apprendre de nouvelles langues ; une autre croyance populaire est qu'il est presque impossible pour les adultes d'apprendre de nouvelles langues parce que leur cerveau a cessé de se développer. Les croyances sont-elles vraies? Ce chapitre examine la théorie autour de l'apprentissage et de l'acquisition des langues pour expliquer pourquoi commencer les cours à un âge précoce, comme le fait le modèle français, est plus bénéfique que le modèle américain actuel.

Selon la définition de Freeman et Freeman (2014), l'acquisition est « a natural process that occurs without conscious effort or any kind of direct teaching », et l'apprentissage est « the process that occurs in school where we consciously attend to information that is presented to us and attempt to master some subject » (pp. 21-22). En termes de langage, l'acquisition se produit quand on est immergé dans un environnement où le langage est présent. Le langage est unique dans le sens que tous les bébés apprennent le langage ; il n'y a pas d'événement spécifique qui commence l'acquisition. D'autre part, les compétences apprises comme jouer du piano sont déclenchées par des événements spécifiques (les leçons, par exemple). Est-il plus facile pour les enfants d'apprendre de nouvelles langues que pour les adultes ? La réponse est compliquée. Dans



les premiers stades de la période critique,<sup>10</sup> les bébés ont la capacité de différencier les phonèmes, et quand cette étape est passée, l'oreille n'est plus aussi sensible (McCulloch & Gawne, 2018). Donc, dans le sens de l'imitation phonologique, il est plus facile pour les enfants.

La France cite cette sensibilité phonologique comme une raison pour commencer l'exposition à la langue à un stade précoce. Selon le Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports (2020), la langue étrangère est introduite à l'école maternelle parce que l'articulation et la prononciation sont plus faciles à acquérir dès le plus jeune âge et parce que «les références culturelles, lexicales et phonologiques, qui serviront d'appui à l'apprentissage d'une langue vivante, se déterminent naturellement ». Cette première rencontre sert également d'introduction au paysage multilinguistique. De plus, une exposition précoce à plusieurs langues est meilleure pour le développement cognitif d'un enfant et sa capacité passive à acquérir des compétences communicatives et d'autres langues dans le futur (Freeman & Freeman, 2014, pp. 21, 31). La recherche pour cette thèse n'examine pas les styles d'enseignement spécifiques en France, mais selon les informations du gouvernement, il semble que le pays se concentre sur l'enseignement basé sur l'acquisition plutôt que sur l'enseignement basé sur l'apprentissage.<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> Il n'y a pas de délimitation concrète de la période critique, mais en général, on suppose que les enfants acquièrent naturellement le langage jusqu'à environ sept ans. A partir de là et jusqu'à la puberté, leur processus d'acquisition ralentit. C'est ce qu'on appelle la période critique parce que c'est l'étape au cours de laquelle le cerveau forme la capacité d'apprendre le langage (Freeman & Freeman, 2014 ; Jaekel, Schurig, Florian, Ritter, 2017 ; McCulloch & Gawne, 2018). Si un enfant n'a *aucun* input linguistique pendant cette période, cela a un impact considérable sur ses capacités de communication à l'avenir. Voir : [The origin of Nicaraguan Sign Language tells us a lot about language creation](#) (Zall, 2020).

<sup>11</sup> Des exemples de l'enseignement basé sur l'acquisition : « teach both academic language and subject matter content, use various techniques to make the linguistic input comprehensible since language is acquired through meaningful use, errors are natural so teachers keep the focus on meaning and help students understand and express ideas ». Des exemples de l'enseignement basé sur l'apprentissage : « teach language directly so students can produce correct language forms, students do drills and exercises to practice language, teachers correct errors to help students develop good language habits » (Freeman & Freeman, 2014, p. 55).

Les écoles aux États-Unis proposent des cours de langue à différents âges, mais il ne semble pas y avoir de raison spécifique, telle que des avantages de développement, pour les âges choisis ; ainsi, s'inspirant du modèle français, les programmes américains devraient délibérément choisir l'âge d'acquisition et fonder leurs décisions sur la recherche linguistique. Tout d'abord, il faut reconnaître qu'il y a certains avantages à apprendre des langues à l'adolescence plutôt qu'à l'enfance. Pour les enfants, les avantages linguistiques comprennent : une immersion complète avant la capacité de parler, plus de temps pour développer les compétences et des attentes simples d'acquisition du langage (McCulloch & Gawne, 2018). Un défi que les adultes rencontrent souvent est l'attente que les apprenants tardifs apprennent une langue dans une période de temps plus courte que les enfants parce qu'ils ont l'avantage de posséder à la fois des compétences en lecture, une compréhension interne du grammaire, et la capacité d'étudier intensément — toutes les compétences qui peuvent raccourcir le temps nécessaire pour apprendre une langue en comparaison aux enfants. En effet, une étude de Jaekel, Schurig, Florian et Ritter (2017) teste les performances d'élèves qui ont commencé l'apprentissage d'une langue étrangère en 5<sup>e</sup> année et d'élèves qui ont commencé en 7<sup>e</sup> année. Les deux groupes reçoivent environ 90 minutes d'instruction hebdomadaire. Au début, le premier groupe surpasse le deuxième groupe, mais à la fin, les chercheurs découvrent que les apprenants tardifs peuvent rattraper et *surpasser* le premier groupe (Jaekel, Schurig, Florian & Ritter, 2017, p. 649). Bien que les chercheurs ne puissent pas confirmer s'il est plus avantageux de commencer l'apprentissage des langues plus tôt ou plus tard, leur étude confirme que *la quantité d'exposition* est plus importante que l'âge de début (Kern, 2017). Beaucoup de personnes pensent que les deux choses veulent dire la même chose : si on commence à apprendre une langue à un âge précoce, l'exposition commence plus tôt et on a donc une quantité d'exposition plus grande ; cependant,

cette croyance ne tient pas compte du temps négligeable que les étudiants passent dans des cours hebdomadaires en comparaison à leur exposition à la langue dominante. La recherche par Jaekel, Schurig, Florian et Ritter n'est qu'un exemple d'études impliquant des apprenants tardifs qui pourraient soutenir la décision des États-Unis de commencer l'apprentissage des langues au lycée, mais encore une fois, les décisions actuelles ne semblent pas être basées sur les théories existantes. Par conséquent, on conclut que les programmes américains devraient évaluer leurs décisions et faire des choix délibérés qui seront avantageux pour les étudiants.

Je suggère que les programmes américains commencent à un âge précoce comme les programmes français. Comme mentionné au Chapitre 1, le gouvernement des États-Unis et l'ACTFL reconnaissent que le temps est nécessaire pour apprendre une langue. La World Language Advancement and Readiness Act de 2019 dit : « The levels of language proficiency required for national security necessitate long sequences of language training for personnel » (H.R.1094, 2019). Même si les attentes des représentants du gouvernement et les attentes des élèves du secondaire sont différentes, cette déclaration confirme le fait qu'un enseignement prolongé est essentiel à la compétence. De plus, dans un graphique intitulé « Time as a critical component for developing language performance, » l'ACTFL (2015) montre que deux ans d'exposition linguistique (9<sup>e</sup> à 10<sup>e</sup> année) limitent les élèves au niveau *novice* (p. 13). D'autre part, l'association écrit que : « Evidence is emerging that elementary immersion programs are able to produce students that are performing well into the Intermediate range by middle school and exiting high school in the Advanced range » (ACTFL, 2015, p. 12). Ainsi, pour un haut niveau de compétence, il est avantageux de commencer à l'école maternelle ou primaire.

Au fil des ans, de nombreuses théories ont émergé pour expliquer l'acquisition linguistique pour la première langue, mais il n'y a pas de réponse concrète. Indépendamment des

spécificités de la façon dont le langage est développé, la recherche s'accorde généralement à dire que, quand les enfants apprennent plusieurs langues à un jeune âge, cette deuxième langue suit les mêmes stades de développement cognitif que l'acquisition de la première langue (Freeman & Freeman, 2014, p. 22). Donc un enfant immergé dans plusieurs langues développe naturellement des systèmes de grammaire interne pour toutes les langues.<sup>12</sup> On apprend du vocabulaire toute sa vie, mais il est important de comprendre les structures grammaticales parce qu'un défi pour les apprenants tardifs est que la structure grammaticale de leur langue cible est différente de leur langue maternelle, ce qui impacte l'apprentissage (ACTFL, 2015, p. 12).

Il existe aussi des bénéfices en dehors de la compétence et le développement cognitif pour l'éducation précoce. Pour rappel : la France choisit d'enseigner une deuxième langue à l'école maternelle en raison de la sensibilité phonologique des enfants, ainsi que de l'objectif individuel d'ouverture culturelle. McCulloch et Gawne (2018) appuient cette conclusion ; dans leurs expériences, elles trouvent que la capacité de communiquer avec les autres conduit à une relation humaine. De plus, connaître la difficulté d'apprendre une autre langue crée une empathie envers les personnes qui apprennent la langue dominante, tels les immigrants qui ont des compétences limitées en anglais (McCulloch & Gawne, 2018). Ces valeurs sociales doivent être inculquées dès le plus jeune âge, notamment dans un paysage politique comme celui des États-Unis, afin que la perception de la langue étrangère devienne plus positive.

Commencer l'apprentissage des langues à un jeune âge favorise également la curiosité et la motivation. Selon Kern (2017), même si d'autres matières scolaires sont également requises, « none of them have the same all-consuming cognitive effort of starting a content area from

---

<sup>12</sup> Voir : [Naeun can speak in 4 languages at 4 y.o](#) (Oktariana Sari, 2018). Naeun parle coréen avec son père et sa famille paternelle, allemand avec sa mère et sa famille maternelle, espagnol avec sa grand-mère et anglais avec ses deux parents.

scratch as a teenager » (p. 23). Les États-Unis ont une culture de *high-stakes testing*, ce qui signifie que les résultats des évaluations sont importants. Quand les élèves entrent au lycée, ils développent des motivations extrinsèques pour leurs activités, en sélectionnant celles qui sont favorables à leur dossier d'inscription ; ainsi, la frustration d'apprendre une nouvelle langue et la peur de l'échec dissuadent les élèves de la poursuivre. Ces motivations extrinsèques se retrouvent aussi dans l'approche américaine de l'apprentissage des langues, privilégiant les langues qui sont utiles. McCulloch et Gawne (2018) constatent que les étudiants rejettent souvent l'importance de leurs cours de langue parce qu'ils ne voient pas l'utilité immédiate de ces compétences de communication dans leur avenir ; par exemple, les étudiants qui n'ont pas les moyens d'étudier ou de voyager à l'étranger pourraient penser que les cours d'italien ne sont pas nécessaires. Encore une fois, on voit l'importance d'un changement de perception. Si les États-Unis reconnaissent les valeurs culturelles et communicatives de la langue, il peut y avoir une augmentation de l'intérêt et de la motivation intrinsèque pour l'apprentissage. Les jeunes enfants ont une curiosité naturelle et un désir d'apprendre qui est soigneusement conservé à mesure qu'ils grandissent, donc il est avantageux d'inculquer la motivation à un jeune âge quand ils n'ont pas les mêmes soucis que les apprenants tardifs.

Créer un désir organique d'apprendre une langue aux États-Unis nécessite, comme mentionné précédemment, des décisions délibérées. En France, l'objectif principal de MT + 2 est d'accroître la diversité linguistique, mais comme c'est le cas au paysage international, l'anglais est l'option de plus en plus populaire, comprenant 95 % des premières classes de langue étrangère en France (Legendre, 2003). Parallèlement à cette popularité, l'anglais est en train de devenir la langue de travail internationale. Actuellement, les trois langues de travail les plus courantes de l'Union européenne sont le français, l'anglais et l'allemand. Selon Scheidhauer (2008), en 1986,

les principaux documents fournis par la Commission européenne étaient majoritairement en français : 58 documents en français, 26 en anglais, 11 en allemand et 5 dans d'autres langues. En 2003, les chiffres ont radicalement changé : 28 documents ont été fournis en français, 59 en anglais, 4 en allemand et 9 dans d'autres langues (p. 134). Un test d'anglais gratuit est même proposé en fin de 3e en France ([Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports, 2020](#)), ce qui réduit encore le besoin organique des États-Unis d'apprendre des langues étrangères parce que la plupart des gens parlent anglais à l'international. La perception pro-anglais entrave l'objectif de diversité linguistique de MT + 2 parce qu'il y a moins d'élèves qui choisissent d'autres langues ([García, 2009, p. 207](#)).<sup>13</sup> En tant que pays principalement anglophone, les États-Unis n'ont pas le besoin immédiat d'apprendre d'autres langues, et donc il faut considérer comment améliorer l'efficacité de leurs programmes.

Jaekel, Schurig, Florian et Ritter (2017) soulignent que « the available research should caution us not to assert that an earlier start of L2 education in elementary school will inevitably produce more proficient L2 users » (p. 655). En d'autres termes, déplacer les cours de langues étrangères à un âge plus précoce ne résout pas tous les problèmes des programmes des États-Unis. Il faut mentionner les autres domaines de l'apprentissage des langues qui doivent également être abordés et améliorés.

### **CHAPITRE 3 : Les recommandations pour les programmes actuels**

Les questions qui inspirent ma thèse sont : pourquoi le programme américain de langues étrangères a échoué à produire autant d'apprenants compétents en langues étrangères que d'autres pays ? Que peut-on faire pour changer cela ? Les déficits des programmes des États-Unis sont à

---

<sup>13</sup> Cette observation ouvre une autre conversation importante sur ce que cela signifie pour l'anglais de devenir une *lingua franca*.

plusieurs niveaux, il est donc difficile de proposer une solution qui résout des siècles de sous-évaluation de l'apprentissage des langues. Au Chapitre 1, je mentionne trois choses qui peuvent améliorer les systèmes américains actuels : un plan d'action clair, des fonds dédiés à l'amélioration de l'enseignement des langues étrangères et une perception qui reconnaît la valeur culturelle du plurilinguisme. Au Chapitre 2, je suggère de commencer plus tôt l'apprentissage des langues pour des avantages phonologiques, cognitifs et liés à la motivation. Dans ce chapitre, je propose six domaines supplémentaires qui peuvent être améliorés. Mon champ de recherche est limité ; les domaines suivants proviennent de la comparaison entre la France et les États-Unis, offrant ainsi une synthèse des sections précédentes.

### *i. Le soutien fédéral et financement*

Les cours de langues étrangères, ainsi que les activités extrascolaires telles que les bibliothèques et les sports, sont inutiles face aux coupes budgétaires ; ainsi, ils font partie des premières matières éliminées. Entre 1997 et 2008, le nombre d'écoles élémentaires proposant des langues du monde est passé de 31 % à 25 % et le nombre de collèges proposant des langues du monde est passé de 75 % à 58 % ([Middlebury Interactive Languages, 2015](#) ; [Kern, 2017](#) ; [Kohler, 2017](#)). Dans son étude avec des professeurs du New Jersey, Raymond (2012) note les effets des politiques et des financements instables :

Education policies are [...] sometimes subject to sudden change rendering them unstable. And in New Jersey, recent cuts in education funding have resulted in the elimination of [foreign language elementary school] programs in some cases entirely, or the revision of programs replacing FLES teachers with language learning software. (p. 363)

Dans ses entretiens, les enseignants associent directement les mauvaises performances à la perte de fonds, déclarant que « if you can't pass the budget, you're not going to get quality education » (Raymond, 2012, p. 369). En France, la langue étrangère est considérée intégrale à la formation de citoyen dans le pays, dans l'Union européenne et dans un contexte mondial. Le point de vue est validé par le soutien constant du pays. En comparaison, la langue étrangère aux États-Unis a une position volatile fondée sur l'utilité, donc le soutien fédéral est conditionnel et incertain. On a vu que le Foreign Language Assistance Program a conduit à un grand développement pour les programmes scolaires. Si le domaine de l'éducation bénéficiait d'un plus grand soutien financier et fédéral, les programmes de langues étrangères se développent et seraient maintenus.

## *ii. La formation des enseignants*

En France et aux États-Unis, il y a un manque d'éducateurs compétents en langues étrangères, en particulier d'enseignants de contenu maîtrisant également la langue cible (García, 2009, p. 213 ; Jaekel, Schurig, Florian, Ritter, 2017, p. 636 ; Kern, 2017, p. 15). Aux États-Unis, il n'est pas surprenant de voir qu'un système défaillant produit des éducateurs volontaires mais insuffisamment préparés, d'autant plus qu'on attend plus d'eux. L'une des premières étapes du soutien aux enseignants consiste à établir des départements d'État pour l'enseignement des langues et/ou des superviseurs de district. Ils seraient chargés de superviser le développement des programmes, et des études ont montré que leur présence peut positivement conduire au changement (Raymond, 2012, p. 369). Une autre étape consiste à offrir une formation aux éducateurs qui inclut des théories sur l'acquisition du langage parce que :

Volumes of strategies will be of little use if they are not used thoughtfully. If teachers are not aware of the purpose and instructional fit of a given activity, they will have difficulty



not only in adapting it but also in judging student performance through it, and in judging the overall success of the strategy itself. (Galloway, 1987, p. 44)

Faire des choix délibérés dans la planification des programmes se traduit par des salles de classe efficaces, donc si les éducateurs imitent les leçons sans comprendre la théorie, ils sont incapables de fournir aux élèves une expérience complète et sont incapables de juger de l'efficacité de leur propre enseignement (ACTFL, 1987, p. 12 ; García, 2009, p. 215). La formation doit inclure l'adaptation du CEPR, *World Language Readiness Standards*, *ACTFL Guidelines*, et de toute autre norme. Bien qu'elles soient nouvelles, elles fournissent des conseils précieux aux éducateurs, si elles sont correctement mises en œuvre (García, 2009). La formation doit être accessible à tous les éducateurs.<sup>14</sup>

### *iii. Plus de temps alloué aux cours de langue*

Aux États-Unis, les cours de langue durent souvent 45 minutes par semaine, ce qui n'est pas suffisamment exposé ou structuré pour développer les compétences. Pour les écoles élémentaires françaises, il y a 20 minutes par jour ou 90 minutes par semaine. Jaekel, Schurig, Florian et Ritter (2017) constatent que « amount of exposure trumps age of onset » en contextes non immersifs, ce qui est le cas pour la plupart des cours de langue (p. 634). Leur étude offre deux possibilités :

---

<sup>14</sup> Cela peut signifier une variété de choses. Pour les éducateurs handicapés, cela peut signifier avoir un espace avec une rampe, beaucoup d'espace, des appareils auditifs et d'autres fonctionnalités accessibles. Pour les éducateurs qui ne peuvent pas faire du bénévolat pendant leur temps personnel, cela peut signifier une compensation financière. Voir : [Texas teachers say they're pushed to the brink by law requiring them to spend dozens of hours unpaid in training](#) (Lopez, 2022). Pour les éducateurs avec des familles, cela peut signifier offrir des gardes d'enfants. Pour les éducateurs sans moyen de transport, cela peut signifier fournir des transportations. Ces convictions sont fondées sur mon travail en matière d'accessibilité et de justice pour les personnes handicapées. Si on veut que les éducateurs bénéficient de la formation, nous devons les soutenir de toutes les manières nécessaires pour qu'ils le soient.

1. increase the amount of exposure from Year 1 onward, possibly following immersive or content-based approaches, or
2. move foreign language education into Year 3 or even Year 5 (i.e., secondary schooling), with more lessons and thus an overall more intensive approach. (Jaekel, Schurig, Florian & Ritter, 2017, p. 655)

Ainsi, quel que soit le moment où commence l'enseignement des langues étrangères, les écoles devraient y accorder plus de temps. D'autres études corroborent ce résultat, affirmant que l'exposition au langage devrait commencer plus tôt et/ou être plus intensive parce qu'il faut du temps pour parler couramment (Freeman & Freeman, 2014 ; ACTFL, 2015 ; The Bilingual Brain, 2018 ; Steinke, 2021). Cette suggestion concerne la formation des enseignants, parce que les enseignants doivent être capables d'utiliser efficacement leur période de cours et il devrait y avoir des enseignants de langues plus compétents à tous les niveaux d'âge.

#### *iv. Des matériaux de classe adapté au niveau*

L'un des plus grands défis auxquels sont confrontés les apprenants tardifs est le manque de matériel pédagogique adapté au niveau. Cela s'explique par le fait que « foreign language materials produced abroad may not cover syllabus requirements in a different country, and may be linguistically too complex in the earlier stages of the program » (García, 2009, p. 214). Mon travail insiste sur le commencement des cours de langue à un âge plus précoce, mais jusqu'à ce que ce changement se fasse, il est tout aussi important de soutenir les apprenants de langues actuels aux États-Unis qui commencent tard. La présence de matériel adapté au niveau des élèves plus âgés encourage également les apprenants plus tardifs. En ce moment, la littérature novice est principalement composée de *decodable books*, qui se concentrent souvent sur un seul mot ou son

phonétique (Freeman & Freeman, 2014, p. 74). Par exemple, un livre en anglais peut parler d'un *cat who sat on a mat and chatted with a rat*. Ce type de livres fonctionne bien pour les jeunes apprenants, mais quand ils développent leurs compétences, un décalage se développe entre le niveau d'âge et le niveau de fluidité des élèves, ce qui affecte les intérêts des élèves. Sans une multiplicité de matériel existant, les enseignants sont obligés de se conformer à un programme strict afin d'utiliser les ressources disponibles, ou de créer leurs propres ressources en plus de leur propre programme, ce qui prend beaucoup de temps et nécessite des compétences pédagogiques.

#### *v. Des publics, contextes et objectifs authentiques*

Comme Galloway (1987) le constate, « if the goal of language instruction is that of performing authentic communicative tasks », il faut se concentrer sur la création de chances de pratiquer la langue (p. 45). En utilisant la langue dans des contextes pertinents et authentiques, les élèves perçoivent ses fonctions communicatives, ce qui évite la question de savoir si le matériel appris sera applicable à leur vie. Il faut créer des situations qui stimulent les conversations qui piquent l'intérêt et le désir des élèves de communiquer ; valoriser la communication évite de se concentrer sur l'utilité d'une langue, mais cela permet également aux étudiants de pratiquer la langue en contexte (Kern, 2017 ; McCulloch & Gawne, 2018).

En ce moment, de nombreux cours de langue aux États-Unis se concentrent sur des exercices répétitifs. Freeman et Freeman (2014) notent que « children develop language much better when adults help them communicate their intended meanings, not when they try to correct what they say or how they say it » (p. 41). On peut trouver plusieurs implications dans cette citation. Les commentaires sur la grammaire seront éventuellement utiles pour la maîtrise, mais

la plupart des acquisitions linguistiques se produisent quand les élèves utilisent la langue pour communiquer des idées; ainsi, les adultes ne corrigent généralement les élèves que quand leurs idées ne sont pas exprimées de manière cohérente. Si on a plus d'occasions d'interagir, on a plus de pratique. De là, on arrive à une deuxième implication : la pratique efficace prend souvent la forme de conversations. En récitant des scripts ou en remplissant des espaces vides, les élèves mémorisent le vocabulaire utile pour la communication ; cependant, ils comptent sur des paramètres spécifiques qui ne seront pas dans des situations immersives. Les conversations exigent que les participants utilisent à la fois des compétences d'input (écouter et lire) et des compétences d'output (parler et écrire). Freeman et Freeman (2014) suggèrent de se concentrer sur le contenu plutôt que sur l'exactitude de la production dans les premières étapes de l'acquisition du langage parce que les élèves apprennent à interpréter les informations qu'ils obtiennent et à articuler les réponses appropriées. Il s'agit d'un processus interne compliqué qui est interrompu pour se concentrer sur la précision. Une autre implication est que les élèves tenteront d'exprimer leurs idées s'ils ont quelque chose à dire, donc ils développeront les compétences nécessaires. Comme mentionné précédemment, la pratique authentique utilise les intérêts des élèves pour stimuler la conversation. Si les élèves sont trop concentrés sur la précision à travers des exercices répétitifs, ils perdent souvent l'authenticité de la communication.

#### *vi. La positivité*

Une perception positive de l'apprentissage des langues est souvent négligée, mais elle est cruciale pour l'efficacité d'une classe. Freeman et Freeman (2014) notent que l'ennui, l'anxiété, la faible motivation et d'autres caractéristiques d'une attitude négative entravent l'acquisition (pp. 65-67). D'autre part, la relaxation et l'engagement permettent aux étudiants de mieux comprendre

les nouvelles informations (Kern, 2017). Apprendre une nouvelle langue peut être difficile, et avec une pression supplémentaire telle que les notes et les corrections, la langue étrangère peut devenir une période intimidante que les étudiants considèrent simplement comme une autre classe. En plus de soutenir le processus d'acquisition, une perception positive augmente la probabilité que les étudiants continuent à apprendre une langue étrangère même si elle n'est pas requise, un désir qui, comme mentionné précédemment, fait défaut aux États-Unis.

### *Un espace vivant*

Une classe de langue est un espace vivant en constante évolution, il est donc difficile de proposer des adaptations universelles. En outre, la question de comment améliorer les programmes d'enseignement des langues étrangères aux États-Unis comporte de multiples facettes. Les domaines d'amélioration mentionnés ci-dessus — un plan d'action clair, un financement et un soutien du gouvernement, un changement de perception du public, l'éducation précoce, la formation des enseignants, plus de temps pour classe et l'immersion, des expériences authentiques et des attitudes positives — ne comprenaient qu'un petit nombre de changements possibles. Ces suggestions sont sélectionnées en raison de leur relation à la recherche collectée spécifiquement pour ce projet, donc le champ peut sembler limité.

### **Conclusion**

Quand j'ai commencé mes recherches, je savais que ma position incluait un début précoce de l'enseignement des langues, mais au fur et à mesure que je continuais à trouver plus de données, mon point de vue est devenu plus nuancé. En comparant le domaine de la langue

étrangère aux États-Unis et en France, on se rend compte qu'il existe de nombreuses différences entre les deux pays. La recherche a révélé qu'un soutien plus fort à l'apprentissage des langues profitera aux programmes de plusieurs façons, mais le chemin vers l'amélioration n'est pas simple. Pendant ma préparation pour cette thèse, un lecteur m'a demandé : si vous pouviez implémenter l'un de ces changements, lequel choisiriez-vous ? Je lui ai dit que je n'avais pas de réponse parce qu'on ne peut pas choisir une de ses recommandations. Par exemple, pour créer un programme bien équilibré et efficace, l'argent ne peut pas être inséré dans le système sans but ; sans un plan, le soutien financier ne créera pas de changement durable. Le même principe peut être appliqué à toutes les recommandations. Elles ciblent des faiblesses spécifiques dans les programmes actuels, découvertes grâce au champ limité de mes recherches, mais le but de mon travail n'est pas de fournir une solution complète. Je souhaite enrichir la conversation actuelle en ajoutant une perspective supplémentaire et en offrant plus de suggestions.

Comme d'autres suggestions dans le domaine de l'éducation, mon désir de donner la priorité à l'apprentissage précoce des langues a ses problèmes. Comme Raymond (2012) souligne, le No Child Left Behind Act avait de bonnes intentions, mais il révélait de nombreuses inégalités scolaires et a écarté les classes d'art plastique, de langue, de musique pour la préparation aux tests standardisés. La priorisation des autres classes a indirectement conduit à l'effacement des classes de langues étrangères. Pousser pour plus de cours de langues étrangères, signifie-t-il plus de tests standardisés ? Quelle est la prochaine classe à sacrifier pour créer l'espace aux cours de langue ? Établir une fondation pour l'apprentissage des langues étrangères est indéniablement essentiel dans un monde qui devient de plus en plus diversifié et connecté, mais d'autres cours sont également importants. Ma question souligne l'un des plus grands défis de l'éducation : comment la faire un vecteur efficace d'apprentissage dans une période limitée.

## Bibliographie

- Beres, D. (2018, août 19). *U.S. students lag far behind rest of the world in learning a second language. Here's why that matters*. BigThink. <https://bigthink.com/culture-religion/us-students-lag-far-behind-rest-of-the-world-in-learning-a-second-language-heres-why-that-matters/>
- Budiman, A. (2020). *Key findings about U.S. immigrants*. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2020/08/20/key-findings-about-u-s-immigrants/>
- Cadre européen commun de référence. (2021). *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270>
- Commission des Communautés Européennes. (2008). *Multilinguisme: Un atout pour l'Europe et un engagement commun*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008DC0566&from=EN>
- Devlin, K. (2015, juillet 13). *Learning a foreign language is a 'must' in Europe, not so in America*. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2015/07/13/learning-a-foreign-language-a-must-in-europe-not-so-in-america/>
- . (2018, août 6). *Most European students are learning a foreign language in school while Americans lag*. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2018/08/06/most-european-students-are-learning-a-foreign-language-in-school-while-americans-lag/>
- Freeman, D. E., Freeman, Y. (2014). First language acquisition. Dans: *Essential linguistics* (2e ed., pp. 21-49). Heinemann.
- Freeman, D. E., Freeman, Y. (2014). Second and written language acquisition. Dans: *Essential linguistics* (2e ed., pp. 53-81). Heinemann.
- Galloway, V. (1987). From defining to developing proficiency: A look at the decisions. Dans: H. Byrnes & M. Canale (Eds.), *Defining and developing proficiency: Guidelines, implementations, and concepts* (pp. 25-73). National Textbook Company.
- García, O. (2009). U.S. language policy in education. Dans: *Bilingual education in the 21st century: A global perspective* (pp. 159-196). Wiley-Blackwell.
- . Language promotion by European supra-national institutions. Dans: *Bilingual education in the 21st century: A global perspective* (pp. 197-217). Wiley-Blackwell.

Jaekel, N., Schurig, M., Florian, M., Ritter, M. (2017). From early starters to late finishers? A longitudinal study of early foreign language learning in school. *Language Learning*, 67(3), pp. 631-664. <https://doi.org/10.1111/lang.12242>

Kern, H. M. (2017). *Why 'foreign' language education misses the mark: The historical undervaluing of multilingualism in U.S. schools* [Thèse non-publiée]. Swarthmore College.

Kohler, M. (2017). *Review of languages education policies internationally*. The Multicultural Education and Languages Committee. [https://www.education.sa.gov.au/sites/default/files/melc-review-of-languages-education-policies-internationally.pdf?acsf\\_files\\_redirect](https://www.education.sa.gov.au/sites/default/files/melc-review-of-languages-education-policies-internationally.pdf?acsf_files_redirect)

Legendre, J. (2003). *L'enseignement des langues vivantes, espace privilégié du dialogue interculturel en Europe*. Senat français. <https://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-0632.html>

Lopez, B. (2022). *Texas teachers say they're pushed to the brink by law requiring them to spend dozens of hours unpaid in training*. The Texas Tribune. <https://www.khou.com/article/news/education/texas-teachers-unpaid-training/285-10dd7fda-bb1e-460b-8eee-514c8ace3c8c>

McCulloch, G., Gawne, L (Hosts). (2018). Learning languages linguistically (No. 10) [Episode de podcast]. Dans: *Lingthusiasm*. <https://lingthusiasm.com/post/165485706801/transcript-lingthusiasm-episode-10-learning>

————— (2018). Sounds you can't hear - Babies, accents, and phonemes (No. 12) [Episode de podcast]. Dans: *Lingthusiasm*. <https://lingthusiasm.com/post/166645139866/transcript-lingthusiasm-episode-12-sounds-you>

Middlebury Interactive Languages. (2015). *Second language acquisition by the numbers* [Infographie]. <https://kpbsd.org/Workarea/DownloadAsset.aspx?id=37545>

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2019). *Guide pour l'enseignement des langues vivantes*. <https://eduscol.education.fr/document/347/download?attachment>

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. (2020). *Les langues vivantes étrangères et régionales*. <https://www.education.gouv.fr/les-langues-vivantes-etrangees-et-regionales-11249>

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports (2020).

National Clearinghouse for English Language Acquisition. (n.d.). *Foreign language assistance program*. <https://www.ncela.ed.gov/grants/flap>



Office of Elementary and Secondary Education. (2019). *Subpart 9 - foreign language assistance program*. <https://oese.ed.gov/offices/office-of-formula-grants/the-elementary-and-secondary-education-act-the-no-child-left-behind-act-of-2001/subpart-9-foreign-language-assistance-program/>

[Oktariana Sari]. (2018, décembre 29). *Naeun can speak in 4 languages at 4 y.o* [Video]. Youtube. <https://youtu.be/ocgGKMCENp4>

O'Rourke, P., Zhou, Q., Rottman, I. (2016). Prioritization of K–12 world language education in the United States: State requirements for high school graduation. *Foreign Language Annals*, 49(4), pp. 789-800. <https://doi.org/10.1111/flan.12232>

Phillips, J. K., Abbot, M. (2011). *A decade of foreign language standards: Impact, influence, and future directions* [PDF]. US Department of Education, The American Council on the Teaching of Foreign Languages. <https://www.actfl.org/sites/default/files/publications/standards/NationalStandards2011.pdf>

Raymond, R. B. L. (2012). The effects of New Jersey's K-8 foreign language authorization on K-5 foreign language teaching: two teacher's perspectives. *Foreign Language Annals*, 45(3), pp. 362-379. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2012.01202.x>

Scheidhauer, C. (2008). Les langues de l'Europe, un régime paradoxalement durable. *Langage et société*, 125(3), pp. 125-143. <https://doi.org/10.3917/lis.125.0125>

Steinke, J. (2021, mars 1). *Worldwide language index: The US offers the worst environment to learn a foreign language*. Cision. <https://news.cision.com/abcd-agency-ug/r/worldwide-language-index--the-us-offers-the-worst-environment-to-learn-a-foreign-language.c3297829>

The American Council on the Teaching of Foreign Languages. (1987). ACTFL proficiency guidelines 1986. Dans: H. Byrnes & M. Canale (Eds.), *Defining and developing proficiency: Guidelines, implementations, and concepts* (pp. 15-24). National Textbook Company.

The American Council on the Teaching of Foreign Languages. (2015). *Performance descriptors for language learners*. [https://www.actfl.org/sites/default/files/publications/ACTFLPerformance\\_Descriptors.pdf](https://www.actfl.org/sites/default/files/publications/ACTFLPerformance_Descriptors.pdf)

The Bilingual Brain. (2018, août 17). *Foreign language learning in the U.S. versus Europe*. Little Pim. <https://www.littlepim.com/blog/foreign-language-learning-in-the-us-vs-europe>

The National Standards Collective Board. (2015). *World-readiness standards for learning languages* [PDF] (4e ed.).

<https://www.actfl.org/sites/default/files/publications/standards/World-ReadinessStandardsforLearningLanguages.pdf>

U.S. Census Bureau. (2021). *Language use in the United States: 2007*. Census.gov.

<https://www.census.gov/library/publications/2010/acs/acs-12.html>

World Language Advancement and Readiness Act, H.R.1094, 116e Cong. (2019).

<https://www.congress.gov/bill/116th-congress/house-bill/1094/text>

Zall, C. (2020, septembre 29). *The origin of Nicaraguan Sign Language tells us a lot about language creation*. The World. <https://theworld.org/stories/2020-09-29/origin-nicaraguan-sign-language-tells-us-lot-about-language-creation>