



HAL
open science

L'anglais, langue étrangère du citoyen européen? De la politique éducative en France et en Europe à l'élaboration d'une évaluation diagnostique des compétences orales et écrites.

Dana Di Pardo Léon-Henri

► To cite this version:

Dana Di Pardo Léon-Henri. L'anglais, langue étrangère du citoyen européen? De la politique éducative en France et en Europe à l'élaboration d'une évaluation diagnostique des compétences orales et écrites.. Sciences de l'Homme et Société. Université de Paris 4 - Paris Sorbonne, 2008. Français. NNT: . tel-04518920

HAL Id: tel-04518920

<https://hal.science/tel-04518920v1>

Submitted on 24 Mar 2024

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.

UNIVERSITÉ PARIS IV SORBONNE

ÉCOLE DOCTORALE IV

Civilisations, Cultures, Littératures, et Sociétés



THÈSE

pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ PARIS IV

Discipline : Commerce international et Europe

présentée et soutenue publiquement par

Dana DI PARDO LÉON-HENRI

le 28 novembre 2008

L'anglais, langue étrangère du citoyen européen ?
De la politique éducative en France et en Europe
à l'élaboration d'une évaluation diagnostique
des compétences orales et écrites.

Sous la direction de Madame le Professeur Liliane Gallet-Blanchard

JURY

Mlle le Professeur Marie-Madeleine Martinet

M. le Professeur Philip Riley

M. le Professeur Larry Vandergrift

UNIVERSITÉ PARIS IV SORBONNE

ÉCOLE DOCTORALE IV

Civilisations, Cultures, Littératures, et Sociétés



THÈSE

pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ PARIS IV

Discipline : Commerce international et Europe

présentée et soutenue publiquement par

Dana DI PARDO LÉON-HENRI

le 28 novembre 2008

L'anglais, langue étrangère du citoyen européen ?
De la politique éducative en France et en Europe
à l'élaboration d'une évaluation diagnostique
des compétences orales et écrites.

Sous la direction de Madame le Professeur Liliane Gallet-Blanchard

JURY

Mlle le Professeur Marie-Madeleine Martinet

M. le Professeur Philip Riley

M. le Professeur Larry Vandergrift

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	4
PARTIE I ANALYSE DES POLITIQUES ÉDUCATIVES DES LANGUES VIVANTES ÉTRANGÈRES EN EUROPE.....	8
1. L'EFFICIENCE INTERNE DES POLITIQUES ÉDUCATIVES.....	9
2. LA CLASSIFICATION DES NIVEAUX D'ÉDUCATION LA CITE 1997	13
3. LES LANGUES EN EUROPE : ÉTAT DES LIEUX.....	22
3.1 <i>Le contexte actuel des langues en Europe</i>	22
3.2 <i>Le ressenti de cette situation par les populations</i>	26
3.3 <i>Le cas des élèves allophones</i>	29
4. POLITIQUES DE L'ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES ÉTRANGÈRES DANS LES DIFFÉRENTS PAYS EUROPÉENS.....	31
4.1 <i>Facteurs institutionnels et facteurs humains</i>	31
4.2 <i>Études des aspects institutionnels de l'enseignement des langues vivantes étrangères dans les différents pays de l'UE 27</i>	33
4.3 <i>Études des facteurs humains de l'enseignement des langues vivantes étrangères dans les différents pays de l'UE-27</i>	64
5. RÉALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ET COMPORTEMENT DES ÉLÈVES AU REGARD DU CHOIX DES LANGUES ÉTUDIÉES DANS LES DIFFÉRENTS PAYS EUROPÉENS.....	72
5.1 <i>Étude des pourcentages d'élèves étudiant une ou plusieurs langues vivantes étrangères</i>	72
5.2 <i>Étude des pourcentages d'élèves étudiant une ou plusieurs langues vivantes étrangères en fonction de cette langue</i>	77
6. RÉSUMÉ	85
PARTIE II ANALYSE DES RAPPORTS DE LA SOCIÉTÉ FRANÇAISE AVEC LA LANGUE ANGLAISE	89
1 OBJECTIF DE CETTE ANALYSE.....	90
2. MÉTHODES UTILISÉES POUR LE QUESTIONNAIRE.....	93
2.1 <i>Constitution des questionnaires</i>	93
2.2 <i>Traitement des questionnaires</i>	95
3. ANALYSE DES POPULATIONS.....	97
3.1 <i>Répartition de l'âge et du sexe des populations</i>	97
3.2 <i>Répartition de la population en fonction du niveau d'étude</i>	98
3.3 <i>Répartition de l'activité professionnelle des salariés</i>	99
3.4 <i>Analyse de la composition des groupes A, B et C en fonction des diplômes initiaux</i>	100
4. COMPORTEMENT DE LA POPULATION FRANÇAISE AU COURS DE LA FORMATION INITIALE	102
4.1 <i>Population salariée</i>	102
4.2 <i>Population adolescente</i>	105
4.3 <i>Bilan</i>	107
5. COMPORTEMENT DE LA POPULATION FRANÇAISE AU REGARD DE LA LANGUE ANGLAISE DANS LA VIE COURANTE.....	108

5-1	<i>La langue anglaise au travers des chansons et de leurs paroles</i>	108
5.2	<i>La langue anglaise au travers de l'écoute des radios anglophones</i>	120
5.3	<i>La langue anglaise au travers de l'écoute de télévisions anglophones</i>	122
5.4	<i>Utilisation des possibilités des DVD</i>	126
5.5	<i>Rôle de la presse écrite dans le cadre non professionnel</i>	134
5.6	<i>Résumé de l'impact de l'utilisation des différents médias par la population française dans le cadre non professionnel</i>	138
6.	ÉTUDE QUANTITATIVE SUR LA PRÉSENCE EFFECTIVE DE LA LANGUE ANGLAISE DANS L'ENVIRONNEMENT NON PROFESSIONNEL DES FRANÇAIS	144
6.1	<i>Présence réelle de la langue anglaise dans les médias</i>	144
6.2	<i>Utilisation réelle de la langue anglaise par la population française dans le cadre non professionnel</i>	149
7.	LES LANGUES ET L'UNION EUROPÉENNE : LE SENTIMENT DE LA POPULATION FRANCAISE	152
7.1	<i>Attachement des Français à leur langue</i>	152
7.2	<i>Hypothèse d'une langue unique au sein de l'Union Européenne</i>	154
8.	ÉTUDE DE L'UTILISATION DE LA LANGUE ANGLAISE DANS LE CADRE PROFESSIONNEL ...	157
8.1	<i>Analyse par les populations européennes de leurs capacités plurilingues</i>	157
8.2	<i>Sentiment des populations européennes sur l'importance de parler la langue anglaise ou d'autres langues européennes dans le cadre professionnel</i>	161
8.3	<i>Etude de l'utilisation réelle des langues vivantes étrangères dans les entreprises européennes</i>	167
	PARTIE III MISE AU POINT D'UNE ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE DES COMPÉTENCES LINGUISTIQUES DES CITOYENS EUROPÉENS	201
1.	GÉNÉRALITÉS ET CAHIER DES CHARGES	202
1.1	<i>Généralités au sujet des tests des compétences linguistiques</i>	202
1.2	<i>Le processus de l'élaboration des tests</i>	203
1.3	<i>Cahier des charges de l'évaluation diagnostique des compétences linguistiques</i>	207
2.	ANALYSE DES ÉVALUATIONS LINGUISTIQUES EXISTANTES	208
2.1	<i>Le Test of English for Internationnal Communication (TOEIC)</i>	208
2.2	<i>Les London Tests of English</i>	210
2.3	<i>Le "English For Speakers Of Other Languages" (ESOL) Examinations (University of Cambridge)</i>	212
2.4	<i>Le LCCI International Qualifications-English Language Skills Assessments (London Chamber of Commerce and Industry)</i>	214
2.5	<i>Le Diplôme de Compétence en Langue (Education National France)</i>	216
2.6	<i>Le Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur (Education National France)</i>	218
2.7	<i>Les Certificats de la Langue allemande (Goethe Institut)</i>	221
2.8	<i>Les Certificats de la Langue italienne (Chambre de Commerce italienne)</i>	221
2.9	<i>Récapitulatif des évaluations et certifications existantes</i>	222
3.	CONCEPTION DE L'OUTIL D'ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE	230
3.1	<i>Phase de préconception</i>	230
3.2	<i>Résumé des contraintes de spécificités de l'outil diagnostique</i>	232
3.3	<i>Nom et Généralités sur l'évaluation proposée</i>	234
3.4	<i>Structure chronologique de CIEL</i>	237
4.	ACCUEIL DES CANDIDATS ET MISE PLACE	238

5. PASSAGE DE L'ÉVALUATION CIEL.....	240
5.1 Passage de la dictée.....	240
5.2 Longueur de la dictée, et paramètres de passage.....	242
5.3 Passage de l'épreuve de compréhension et d'expression écrite.....	242
5.4 Passage de l'épreuve d'expression et de compréhension orale.....	244
5.5 Barème des différentes épreuves.....	247
6. APPROCHE DIAGNOSTIQUE DE LA CORRECTION DES ÉPREUVES.....	248
6.1 Correction de la dictée (sur 20 points).....	249
6.2 Correction de la compréhension écrite (sur 20 points).....	250
6.3 Correction des épreuves d'expression écrite (sur 40 points).....	251
6.4 Correction de l'épreuve d'expression et de compréhension orale (sur 20 points).....	254
7. PASSAGE DE L'ÉVALUATION CIEL SUR DES ÉCHANTILLONS DE POPULATIONS EUROPÉENNES	257
7.1 Choix des populations testées.....	257
7.2 Analyse des résultats du passage de CIEL sur les populations testées : Validité de l'évaluation CIEL	258
7.3 Analyse des notes finales de l'évaluation et des notes pour chaque macro-compétence.....	270
7.3 Analyse diagnostique des erreurs regroupées par macro-compétence	275
7.5 Attestation du passage de l'évaluation CIEL.....	280
7.6 Évaluation CIEL pour les spécialistes.....	281
8. BILAN ET AVANTAGES DE L'ÉVALUATION CIEL.....	282
8.1 Bilan par rapport aux objectifs fixés	282
8.2 Conclusion : les avantages de l'évaluation CIEL.....	285
CONCLUSION	287
BIBLIOGRAPHIE.....	296
ANNEXES	307
Annexe 1. Questionnaire « Population salariée ».....	308
Annexe 2. Questionnaire « Population adolescente ».....	311
Annexe 3. Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues – Grille d'évaluation des compétences orales et écrites.....	314
Annexe 4. Test QCM pour les élèves de CE1	315
Annexe 5. Autorisation de l'utilisation du logo de l'Université Paris IV – Sorbonne.....	317
Annexe 6. Convocation à l'épreuve écrite.....	318
Annexe 7. Convocation à l'épreuve orale.....	319
Annexe 8. Sujet de l'évaluation CIEL « Epreuve écrite » Population Aix-Marseille.....	320
Annexe 9. Sujet de l'évaluation CIEL « Epreuve écrite » Population Barcelone.....	325
Annexe 10. Sujet de l'évaluation CIEL « Epreuve écrite » Marketing: La vente et l'achat	330
Annexe 11. Sujet de l'évaluation CIEL « Epreuve écrite » Anglais des services techniques: La logistique et le management du « supply chain »	335
Annexe 12. Sujet de l'évaluation CIEL « Epreuve écrite » Anglais de la recherche et du développement: L'application de la recherche technique.....	340
Annexe 13. Sujet de l'évaluation CIEL : « Epreuves orales ».....	346
Annexe 14. Grille d'analyse diagnostique par macro-compétence.....	348
Annexe 15. Grille d'analyse de l'épreuve orale.	349
Annexe 16. Exemple de l'attestation de passage de la certification CIEL	350
INDEX	351

INTRODUCTION

Dans le cadre de la stratégie de Lisbonne et du plan « Education et Formation 2010 »¹ le plurilinguisme des citoyens européens est une haute priorité. En l'état actuel des choses en raison de son passé historique et culturel, mais également du rythme de sa construction, l'Union Européenne à 27 pays (UE-27) est une mosaïque de langues officielles où le multilinguisme est souvent rencontré en raison notamment de la petitesse de certains territoires et de la multiplication des frontières linguistiques. L'objectif avoué que chaque citoyen européen possède des compétences linguistiques dans deux langues vivantes européennes autre que sa langue maternelle est très ambitieux, mais est certainement une condition nécessaire à la généralisation des échanges entre les cinq cents millions d'Européens². Les premières personnes visées sont les responsables du commerce européen. Si l'UE-27 veut devenir une zone de forte croissance économique, tous les aspects permettant une amélioration du commerce intra et extra communautaire doivent être mis en valeur. Le plurilinguisme est un des facteurs majeurs facilitant cet objectif. L'observation de la carte géographique des capacités plurilingues des Européens³ permet de dégager trois zones : une zone « nord » où ces capacités seraient importantes, une zone « centrale » où elles seraient moyennes, et une zone « sud » où elles seraient faibles. Un représentant des zones signalées précédemment à savoir les Pays-Bas pour la première, la France pour la seconde, et l'Espagne pour la dernière a été choisi.

Le meilleur outil afin de permettre un état de plurilinguisme de la part de certains salariés (l'administration des ventes, la direction, l'achat logistique, l'import/export, le marketing) est la mise en place d'une politique éducative des langues étrangères efficace qui répond à ces besoins. Chaque membre de l'UE-27 est responsable de sa politique éducative, mais doit s'efforcer de la rendre le plus efficace possible. Il existe donc au travers l'Europe autant de politiques éducatives des langues que de pays. Il n'en demeure pas moins qu'il est possible de les comparer selon des critères bien définis (l'âge de début légal de l'apprentissage des langues vivantes, le volume horaire, la formation des enseignants). La première partie de ce travail est consacrée à essayer de mettre en place des indices permettant de comparer entre elles les politiques éducatives des langues vivantes des différents membres de l'UE-27. Les résultats pour les trois pays représentatifs des zones seront particulièrement mis en valeur. Ainsi les caractéristiques des politiques éducatives des langues sont-elles les premiers éléments permettant de comprendre la diversité du degré de plurilinguisme des trois zones ?

¹ Conseil de l'Union européenne. 2004. « Education et formation 2010 » - *L'urgence des réformes pour réussir les stratégies de Lisbonne*. EDUC 43. 6905/04. Bruxelles: Conseil de l'Europe.

² Council of Europe. 2000. *Education Policies for Democratic Citizenship and Social Cohesion : Challenges and Strategies for Europe*. Cracow (Poland) 15-17. October 2000, 21-24.

Cette étude permettra également de situer l'apprentissage de la langue anglaise au travers de l'UE-27. Selon l'enquête Eurobaromètre 2006, cette langue qui est la plus connue (en tant que langue étrangère) par une majorité d'Européens pourrait postuler comme outil de communication entre les différents peuples. Il faut cependant noter que dans cette étude il s'agit d'une auto-évaluation portant sur la compréhension et l'expression orale. Les Français font-ils partie de cette majorité et si oui, lesquels (en fonction de l'exposition à la langue anglaise durant leur activité professionnelle)? Ainsi dans la deuxième partie de ce travail, les relations entre les Français et la langue anglaise seront envisagées, aussi bien dans le cadre de la vie personnel que dans le cadre de l'activité professionnelle. L'hypothèse que la manipulation de la langue anglaise pendant l'activité professionnelle permet la mise en place d'une utilisation accrue de la langue anglaise dans la vie courante, sera testée. Néanmoins quelle tranche de la population française la maîtrise (même partielle) de la langue anglaise concerne-t-elle ? Cette connaissance peut-elle être à l'origine d'un clivage des français ou la langue française est-elle encore un symbole fort de l'unité nationale? En d'autres termes la langue anglaise restera-t-elle uniquement un outil utilisé par des spécialistes dans le cadre de leur activité professionnelle, ou pourra-t-elle devenir une langue partagée par une majorité de Français. Enfin une étude des langues utilisées directement dans les PME et les grandes entreprises françaises exportatrices, et la structure des échanges internationaux français et européennes permettra de comprendre si la langue anglaise devient cet outil supposé de communication professionnelle ou si d'autres tendances favorisant le plurilinguisme se développent dans les entreprises.

À l'échelle européenne, les seules études disponibles sont fondées sur des auto-évaluations ne précisant en aucun cas les véritables compétences des individus. Le plurilinguisme des peuples européens doit être évalué selon des critères stricts, et précis. De plus, afin d'améliorer ce plurilinguisme, une évaluation doit permettre aux individus (salariés ou non) de connaître leurs niveaux en fonction des quatre macro-compétences de base⁴. Or, il n'existe pas à ce jour d'évaluation standardisée des compétences linguistiques, et encore moins de nature diagnostique. Effectivement seule une telle évaluation peut permettre aux individus de se situer en fonction des macro-compétences d'une langue. Un test permettant ceci aura une utilité toute particulière au cours de la recherche d'un emploi ou du choix d'un collaborateur.

La troisième partie de ce travail sera consacrée à l'élaboration d'un outil diagnostique permettant l'évaluation des compétences linguistiques des citoyens européens. Suite à l'analyse

³ Eurobaromètre spécial 243, / Vague 64.3 2006.

⁴ A savoir : la compréhension et l'expression orale et écrite.

des tests existant dans ce domaine et des besoins non couverts à ce jour, un cahier des charges sera établi. Il devra contenir des objectifs précis permettant à cette nouvelle évaluation d'être non seulement le moyen de vérifier l'efficacité de la politique éducative d'un pays (ce qui signifie que ce test sera adapté à toutes les langues officielles de l'UE-27), mais également le moyen pour un Européen salarié de connaître ses compétences plurilingues dans un secteur d'activité donné. L'existence d'une telle évaluation sera un dispositif nécessaire et efficace afin de promouvoir et d'atteindre les objectifs du plurilinguisme (ceux du programme «Education et Formation 2010») et donc d'améliorer la communication des peuples européens entre eux. Ainsi les échanges commerciaux au travers de l'UE-27 seront accrues facilitant les objectifs de la stratégie de Lisbonne.

PARTIE I

ANALYSE DES POLITIQUES ÉDUCATIVES
DES LANGUES VIVANTES ÉTRANGÈRES
EN EUROPE

1. L'EFFICIENCE INTERNE DES POLITIQUES ÉDUCATIVES

L'enseignement des langues étrangères au sein du système éducatif initial, peut-être considéré comme un instrument d'une politique linguistique qui se situe à un niveau plus général. La politique éducative de l'enseignement des langues étrangères, est dirigée par deux ensembles de critères⁵. Le premier consiste à envisager les modalités de l'enseignement aussi bien dans le cadre des moyens humains que matériels, mais également à répondre principalement à la question, quelles sont les exigences de niveau de connaissances et de compétences à la fin de l'enseignement ? En économie de l'éducation ces critères sont regroupés sous le terme « efficacité interne ».

Le second ensemble de critères, qui porte le nom « d'efficacité externe » de la politique éducative des langues étrangères, consiste à poser les questions : quelles langues enseigner ? pour quels élèves ? quel est le rendement marchand ? (principalement sur la base des salaires), de l'apprentissage d'une langue étrangère, aussi bien au niveau personnel, qu'au niveau d'un groupe et donc au niveau social. On parle alors de rendements privés et sociaux de la politique éducative des langues étrangères. Ces rendements doivent également prendre en compte les avantages de la production culturelle d'un pays⁶.

C'est « l'efficacité interne » de la politique éducative de l'enseignement des langues, qui retiendra notre attention dans ce travail. Cette analyse pour être complète à l'échelle européenne demanderait non seulement la disponibilité d'une énorme source d'information qui à ce jour n'est malheureusement pas disponible, mais également la mise en place de descripteurs permettant l'analyse comparée des 27 pays qui composent l'Union Européenne (EU-27). Il faut à cela ajouter les différentes communautés linguistiques qui sont abritées au sein d'un pays. Ce qui aboutit à une situation des langues particulièrement complexe qui doit tenir compte non seulement de l'aspect géographique des populations, mais également du poids de la culture, et de l'histoire⁷.

La mondialisation des échanges culturels et commerciaux, ont pour conséquence, à l'intérieur de l'UE-27, de provoquer une remarquable augmentation du brassage des populations,

⁵ F.Grin, *L'enseignement des langues étrangères comme politique publique*, rapport pour le Haut Conseil de l'évaluation de l'école, septembre 2005. François Grin est Professeur à l'Université de Genève et Directeur adjoint du Service de Recherche en Education (SRED).

⁶ Une analyse de « l'efficacité externe » a été développée par F. GRIN dans le cadre d'un rapport à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école en septembre 2005. « L'enseignement des langues étrangères comme politique publique ».

mais également du volume des échanges commerciaux entre les différents pays de l'Union⁸. Cette accélération contemporaine a permis de créer des motivations supplémentaires aussi bien à l'échelle de l'individu, qu'à l'échelle du groupe, vis à vis de l'apprentissage des langues vivantes, et ce au travers de l'ensemble des pays de l'UE-27. C'est bien cette motivation qui doit être le moteur principal de la politique éducative des langues étrangères. Les administrations en charge de la mise en place de l'aspect pratique, et humain de cet enseignement, doivent en amont de leur mission, analyser cette motivation qui est le reflet de « l'efficacité externe » afin d'en être au service, et en aval au terme leur mission, être capable d'analyser sous la forme d'une évaluation « l'efficacité interne » pour en temps réel modifier constamment les modalités d'apprentissage des langues vivantes. Cet aspect dynamique de l'apprentissage des langues vivantes est le reflet de l'évolution de notre société. Notons qu'il n'existe toujours pas à ce jour un « outil universel » capable de fournir un état des lieux précis, objectif et standardisé des compétences linguistiques des citoyens européens⁹.

Le temps d'une harmonisation de « l'efficacité interne » au sein des membres de l'UE-27 n'est pas d'actualité. À ce titre dans le cadre de la Stratégie de Lisbonne le Conseil Education de la Commission Européenne en 2001 a adopté un programme de travail pour 10 ans nommé « Education et Formation 2010 ». Approuvé par le Conseil Européen de Barcelone en mars 2002, ces accords prévoient :

- L'amélioration de la qualité et de l'efficacité des systèmes d'éducation et de formation dans l'UE.
- Permettre que tous les citoyens européens puissent profiter de l'ensemble des systèmes éducatifs.
- Ouvrir l'éducation et la formation au monde extérieur.

À la suite de ces accords qui restent assez peu explicites, treize objectifs plus spécifiques portant sur tous les aspects de l'éducation et de la formation ont été retenus et plus particulièrement parmi eux, l'enseignement des langues étrangères.

À ce jour, les pays de l'Union par l'intermédiaire des administrations compétentes, doivent donc mettre en place une politique éducative dont « l'efficacité interne » aura pour but de permettre aux citoyens européens d'apprendre au cours de leur scolarité, si possible obligatoire, deux langues étrangères, dont une depuis le plus jeune âge.

⁷ La première illustration de l'aspect de cette complexité est le nombre de 23 langues officielles à l'intérieur de l'UE-27

⁸ Les échanges commerciaux de la France et des autres pays de l'UE-27 sont analysés dans la seconde partie.

Quant à ce jour, existent-ils des politiques mises en oeuvre dans les différents pays ? Les chances de tous les citoyens européens d'atteindre ces objectifs, sont-elles équivalentes selon leur pays d'origine ? Il est impossible, essentiellement par manque de données précises, de comparer les 27 politiques éducatives de l'enseignement des langues.

De très nombreux critères ou indicateurs, permettant une analyse comparative des 27 pays, peuvent être envisagés. Les critères, retenus dans ce travail, sont de deux types. Les uns portent principalement sur des aspects structureaux de l'enseignement, tel que l'âge de début de l'apprentissage de la première, puis de la seconde langue étrangère, la durée dans le cadre de l'enseignement obligatoire, de cet enseignement, le volume horaire annuel alloué, le nombre d'élèves par cours de langue. La très grande diversité des systèmes éducatifs au travers l'UE-27 rend l'utilisation de ces critères pourtant simples, parfois délicate. La principale raison demeure l'héritage culturel et historique de certaines régions, qui permettent à des petites communautés d'avoir des règles différentes du reste des habitants d'un même pays.

D'autres critères portent à la fois sur des facteurs structureaux, mais également humains. Ainsi le problème de la formation des enseignants est certainement le plus difficile à appréhender. Il semble extrêmement délicat de comparer les systèmes de formations des enseignants. Les méthodes utilisées, les niveaux des examens préparés, les objectifs pédagogiques et les connaissances exigés de la part des enseignants sont pratiquement aussi variés qu'ils existent de pays au sein de l'UE-27.

Afin d'améliorer les données actuelles portant sur ces critères, une analyse démographique, basée sur les chiffres les plus récents des populations des différents pays de l'UE-27 ait été apportée dans ce travail, lorsque les données disponibles le rendaient possible. Elle permet de comprendre comment peuvent être regroupées les populations européennes. Cette « pondération démographique » des différents critères, a pour but à la fois de donner des résultats qui expriment à l'échelle de l'Union des nombres moyens, mais également de pouvoir comparer un ou plusieurs éléments de l'Union par rapport à la totalité du groupe ou par rapport à des sous-groupes qui deviennent alors évidents. Il devient ainsi possible d'analyser si des citoyens européens par l'intermédiaire de la politique éducative des langues étrangères qui leur est proposée dans leur pays d'origine appartiennent à une minorité ou à une majorité européenne. Il s'agira de mettre en place des indices calculés à partir des moyennes pondérées par le coefficient

⁹ Cet aspect sera développé dans la troisième partie, voir II 8.3.

démographique dont les objectifs sont de fournir une échelle sur laquelle les différents membres de l'Union peuvent être placés.

Ainsi au cours du décryptage de ces différents critères structuraux et humains, les trois pays étudiés (Les Pays-Bas, L'Espagne et la France) seront plus particulièrement mis en valeur.

Enfin sera analysé le comportement des élèves quant au choix (quand celui est possible) de la langue étudiée. Ce dernier point achève l'analyse de « l'efficience interne » de la politique éducative des langues étrangères, et replace la motivation des citoyens au centre de l'analyse en tant que reflet de « l'efficience externe » et moteur de « l'efficience interne ». Un trait d'union sera ainsi posé avec la seconde partie de ce travail qui abordera les relations des français avec la langue anglaise.

2. LA CLASSIFICATION DES NIVEAUX D'ÉDUCATION LA CITE 1997

Analyser les politiques éducatives des langues au sein des pays de l'Union Européenne à 27 Etats (UE-27), afin d'essayer d'établir des comparatifs d'ordre quantitatifs et qualitatifs, nécessite la présence d'une nomenclature permettant de classer les différents niveaux d'éducation. Pour ce faire, la communauté européenne utilise la Classification Internationale Type de l'Education (CITE) qui a été conçue par l'U.N.E.S.C.O.¹⁰ au début des années 1970, dans le but de constituer « un instrument de classement permettant de rassembler, de compiler et de mettre en forme les statistiques éducatives dans les différents pays que sur le plan international ». Elle a été approuvée par la conférence internationale de l'éducation lors de la trente cinquième session (Genève, 1975), puis par la conférence de l'U.N.E.S.C.O. lors de sa vingtième session (Paris, 1978).

L'expérience acquise au fil des ans par les autorités nationales et les organisations internationales lors de l'utilisation de la CITE a démontré que cette dernière nécessitait d'être adaptée à l'évolution de l'éducation moderne, et notamment au regard des points suivants :

- la multiplication et l'essor des différents modes d'enseignement et de formation professionnelle, ainsi que la diversité des prestataires
- le recours croissant de l'enseignement à distance et de l'utilisation des nouvelles technologies au sein de processus éducatifs. (TICE)

A cet effet, cette nomenclature a été révisée puis approuvée à la vingt neuvième session de la conférence générale de l'U.N.E.S.C.O., en novembre 1997 à Paris, et porte à présent le nom de CITE 1997. Cette nouvelle nomenclature porte sur deux variables de classification : les niveaux et les domaines d'éducation, les deux variables étant indépendantes. Pour cette étude, seule la variable « niveau » nous intéresse.

Dans le cadre de la CITE, la notion de "niveau d'éducation" est reliée à la progression des expériences d'apprentissage et des capacités que le contenu des programmes éducatifs exige des participants pour qu'ils aient une chance raisonnable d'acquérir les connaissances, le savoir-faire et les compétences que ces programmes visent à apporter. D'une manière générale, le niveau est lié à la complexité du contenu du programme. Ceci n'implique pas que les niveaux d'enseignement constituent une échelle où les participants doivent avoir terminé avec succès un niveau pour accéder au niveau suivant. Ceci n'exclut pas non plus la possibilité qu'un participant aux programmes éducatifs d'un niveau ait déjà suivi avec succès des programmes d'un niveau plus élevé.

¹⁰ United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, www.unesco.org

La notion de "niveau" d'éducation est donc essentiellement fondée sur l'hypothèse que les programmes éducatifs peuvent être regroupés, aux plans national et international, à l'intérieur d'un ensemble ordonné de catégories correspondant, dans l'ensemble, aux connaissances, au savoir-faire et aux compétences exigées des participants pour qu'ils puissent raisonnablement espérer suivre avec succès les programmes de ces catégories. Elles représentent de grandes étapes de la progression éducative, de l'élémentaire au complexe. Plus le programme est complexe, plus le niveau d'éducation est élevé.

Il est nécessaire cependant de garder à l'esprit que si la classification des programmes éducatifs par niveau doit être basée sur le contenu éducatif, il n'est ni possible d'évaluer celui-ci ni de le comparer directement de manière cohérente au plan international. Les programmes d'étude comportent beaucoup trop d'aspects différents et sont beaucoup trop divers et complexes pour permettre de déterminer nettement qu'un de ces programmes, destiné à des élèves d'un certain âge ou d'une certaine classe, relève d'un niveau d'éducation plus élevé qu'un autre. Les normes internationales applicables aux programmes d'étude qui étaiement ces jugements n'existent pas encore. Les programmes PISA¹¹ 2002 sont un début de réponse à ce problème.

La CITE 1997 prévoit sept niveaux d'éducation codés de 0 à 6 dont voici les détails :

- Niveau 0 Éducation pré-primaire

Le niveau 0 (pré-primaire) est défini comme la première étape de l'instruction organisée. Ces programmes visent essentiellement à préparer les très jeunes enfants à un environnement scolaire, c'est-à-dire à ménager une transition entre la maison et l'école. A la fin de ces programmes, les enfants entrent dans le niveau 1 d'enseignement (l'enseignement primaire ou du premier degré).

Critères de classification

Les programmes enseignés doivent être assurés par des professionnels dans le cadre d'une école ou dans un centre extérieur à la famille. Ce critère permet de distinguer l'éducation pré-primaire et les garderies pour lesquelles aucune qualification ou seule une qualification paramédicale est exigée. L'âge minimum est de 3 ans et l'âge supérieur est l'âge normal d'entrée dans l'enseignement primaire, à l'exception des écoles spéciales ou des hôpitaux destinés à

¹¹ PISA : Programme International pour le Suivi des Acquis des Elèves

l'éducation d'enfants déficients ayant des besoins éducatifs spéciaux. Le niveau 0 exclut les adultes.

Dans le système éducatif français le niveau 0 est clairement défini par les trois sections de l'école maternelle.

- Niveau 1 – Enseignement primaire ou premier cycle de l'éducation de base

Les programmes de niveau 1 visent à donner aux élèves un solide enseignement de base en lecture, en écriture et en mathématiques, mais également des connaissances élémentaires dans d'autres matières telles que l'histoire, la géographie, les sciences naturelles, les sciences sociales, le dessin et la musique. Remarquons que dans la nomenclature CITE 1997, l'enseignement des langues étrangères parmi la liste des matières n'apparaît pas.

L'âge minimum d'admission est de 5 cinq ans et maximum de 7. La durée habituelle de scolarité est en principe de six ans à plein temps. Dans ce niveau, les programmes sont structurés en unités ou en projets plutôt que par matières. Dans la plupart des pays, c'est là une des principales caractéristiques permettant de distinguer les programmes de ce niveau de ceux de niveau 2.

Critères de classification

- Le début d'études systématiques caractéristiques de l'enseignement primaire, par exemple la lecture, l'écriture et les mathématiques.
- Le début de la scolarité obligatoire dans les pays où elle existe.
- Sont également inclus dans ce niveau les programmes d'alphabétisation, mis en oeuvre à l'intérieur ou à l'extérieur du système scolaire, de contenu analogue à celui des programmes d'enseignement primaire et qui s'adressent à des personnes considérées comme trop âgées pour entrer à l'école élémentaire. Ils n'exigent en effet aucun enseignement formel préalable.

Dans le système éducatif français le niveau 1 est clairement défini par les cinq années de l'école primaire (remarquons qu'il est donc un an plus court que la moyenne).

- Niveau 2 – Premier cycle de l'enseignement secondaire ou deuxième cycle de l'éducation de base

Le contenu de l'enseignement à ce niveau est généralement destiné à compléter l'éducation de base commencée au niveau 1 de la CITE. Dans de nombreux pays, sinon la plupart, le but de l'enseignement est d'établir la base d'une éducation permanente et d'un développement humain. À ce niveau, les programmes ont généralement une structure davantage orientée vers les matières enseignées. Il est fait appel à des enseignants spécialisés et il est plus fréquent que plusieurs enseignants se chargent chacun d'une matière dans laquelle ils sont spécialisés. La fin de ce niveau coïncide souvent avec celle de la scolarité obligatoire dans les pays où celle-ci existe.

Critères de classification

- Début de l'enseignement par matière avec des enseignants qualifiés que pour le niveau 1.
- Pleine mise en oeuvre des compétences de base et fondement d'une éducation permanente.
- Admission après six ans environ d'enseignement primaire.
- Fin de ce niveau après neuf ans environ de scolarisation depuis le début de l'enseignement primaire.
- Fin de ce niveau coïncidant souvent avec la fin de la scolarité obligatoire dans les pays où elle existe.

Dimensions complémentaires

En fonction du type d'enseignement ou d'orientations ultérieures, le niveau 2 est divisé en trois parties.

- Niveau 2A : programmes conçus pour un accès direct au niveau 3 dans une filière menant à terme à l'enseignement supérieur, c'est-à-dire entrée dans les niveaux 3A ou 3B de la CITE.
- Niveau 2B : programmes conçus pour un accès direct au niveau 3C.
- Niveau 2C : programmes principalement conçus pour un accès direct au marché du travail à la fin de ce niveau (parfois dénommés programmes "terminaux").

Dans le système éducatif français, le niveau 2 correspond clairement au collège. Ainsi il existe bien 9 années de scolarisation après le début de l'école obligatoire. Le niveau 2A correspond à la troisième de collège, le niveau 2B à l'actuelle troisième DP3 ou DP6 (Découverte Professionnelle). Enfin le niveau 2C n'existe pas dans le système éducatif français.

- Niveau 3 – Enseignement secondaire (deuxième cycle)

Ce niveau d'enseignement commence normalement à la fin de la scolarisation obligatoire à plein temps dans les pays où celle-ci existe. On peut observer une plus grande spécialisation à ce niveau qu'au niveau 2 de la CITE et les enseignants doivent souvent être qualifiés ou spécialisés qu'au niveau 2. L'âge d'admission à ce niveau est normalement de 15 ou 16 ans.

Critères de classification

- Qualifications habituellement demandées pour l'admission (environ neuf ans d'études à plein temps depuis le début du niveau 1)
- Conditions minimales d'admission : habituellement, l'achèvement du niveau 2.

Dimensions complémentaires

- Niveau 3A : programmes conçus pour permettre d'accéder directement au niveau 5A, c'est à dire à un niveau d'enseignement supérieur où l'enseignement théorique est majoritaire.
- Niveau 3B : programmes conçus pour permettre d'accéder directement au niveau 5B, c'est à un niveau d'enseignement supérieur où l'enseignement technologique est majoritaire.
- Niveau 3C : programmes qui ne sont pas conçus pour permettre d'accéder directement aux niveaux 5A ou 5B. Ces programmes mènent donc directement au marché du travail, à des programmes de niveau 4 ou à d'autres programmes de niveau 3.

Dans le système éducatif français le niveau 3 correspond au lycée. Le niveau 3A au lycée d'enseignement général, le niveau 3B au lycée d'enseignement technologique, et le niveau 3C au lycée d'enseignement professionnel.

- Niveau 4 – Enseignement post-secondaire qui n'est pas du supérieur

Le niveau 4 de la CITE regroupe des programmes qui se situent du point de vue international de part et d'autre de la limite entre le deuxième cycle du secondaire et l'enseignement post-secondaire. Le contenu des programmes de niveau 4 de la CITE ne peut pas être considéré comme relevant du supérieur. Souvent, ils ne sont pas d'un niveau sensiblement plus élevé que les programmes de niveau 3, mais ils permettent d'élargir les connaissances des participants qui ont déjà terminé un programme au niveau 3. Par exemple, sont à classer à ce niveau des programmes destinés à préparer au niveau 5 des étudiants qui, ayant achevé le niveau

3, n'ont pas pour autant suivi un programme permettant d'accéder au niveau 5. Il peut s'agir de cours de base préalables à ceux qui mènent à un grade universitaire ou de programmes de formation professionnelle de courte durée. Il est possible d'y inclure également des programmes de second cycle du secondaire.

Critères de classification

- En général, avoir achevé avec succès le niveau 3, c'est-à-dire un programme de niveau 3A ou 3B, quel qu'il soit, ou un programme de niveau 3C d'une durée théorique cumulée qui est normalement de trois ans au moins.
- Durée normale du programme comprise entre six mois et deux ans en équivalent plein-temps.

Dimensions complémentaires

- Niveau 4A : Niveau permettant l'accès au niveau 5
- Niveau 4B : Niveau ne permettant pas un accès au niveau 5

Dans le système éducatif français ce niveau est extrêmement réduit, et le niveau 4B est inexistant. Pour le niveau 4A, il est possible de citer des enseignements dispensés dans des écoles spécifiques en vue de préparer un concours professionnel comme le concours d'infirmière. Dans l'hypothèse de leur création, une année préparatoire à l'issue du bac professionnel pour les candidats souhaitant préparer un diplôme de BTS ou même d'IUT viendrait se placer dans ce niveau 4 A.

- Niveau 5 – Premier cycle de l'enseignement supérieur (ne conduisant pas directement à un titre de chercheur de haut niveau)

Dans ce niveau sont classés les programmes d'enseignement supérieur ayant un contenu éducatif plus approfondi que celui des niveaux 3 et 4 de la CITE. L'admission à ces programmes exige normalement que l'étudiant ait achevé avec succès le niveau 3A ou 3B ou ait acquis une qualification comparable au niveau 4A.

Critères de classification

- Les programmes de niveau 5 ne conduisent pas directement à l'obtention d'un titre de chercheur hautement qualifié (niveau 6).

- Ces programmes doivent avoir une durée théorique cumulée de deux ans au moins à partir du début du niveau 5.

Dimensions complémentaires

- Niveau 5A Niveau dont les programmes d'enseignement supérieur sont fondés dans une large mesure sur la théorie et destinés à offrir des qualifications suffisantes pour être admis à suivre des programmes de recherche de pointe ou à exercer une profession exigeant de hautes compétences. Ils ont une durée théorique cumulée minimale (dans l'enseignement supérieur) de trois ans en équivalent plein-temps, bien qu'ils durent habituellement quatre ans ou plus. Ils exigent habituellement que les enseignants soient titulaires de diplômes de chercheur hautement qualifié. Ils peuvent impliquer la réalisation d'un projet de recherche ou la soutenance d'une thèse. Ils assurent les études nécessaires pour accéder à une profession exigeant de hautes compétences (Niveau 6).
- Niveau 5B Niveau dont les études sont généralement plus courtes que celles de la catégorie 5A et sont axées sur des compétences propres à une profession et de nature à permettre d'accéder au marché du travail. Toutefois, ces programmes peuvent aussi comprendre certaines bases théoriques. Achever avec succès ces programmes permet normalement aux participants d'obtenir un titre utilisable sur le marché du travail. Le niveau 5 B a une durée minimale de deux ans en équivalent plein-temps, mais prend en général deux ou trois ans.

Dans le système éducatif français ce niveau correspond :

- Pour le niveau 5A : aux Licences et aux Masters du système européens « LMD » dispensés dans les universités. Aux Ecoles supérieures préparant des diplômes d'ingénieurs par exemple.
- Pour le Niveau 5B : aux sections TS préparant le BTS, aux IUT, préparant le DUT et enfin aux établissements supérieurs préparant des Licences professionnelles.
- Niveau 6 – Deuxième cycle de l'enseignement supérieur (conduisant à un titre de chercheur hautement qualifié).

Ce niveau est réservé aux programmes d'enseignement supérieur qui conduisent à l'obtention d'un titre de chercheur hautement qualifié. Les programmes sont donc consacrés à des études approfondies et à des travaux de recherche originaux et ne sont pas fondés uniquement sur des cours.

Critères de classification

Ce niveau exige normalement que soit soutenue une thèse d'une qualité suffisante pour en permettre la publication, une thèse qui doit être le produit d'un travail de recherche original et représenter une contribution appréciable à la connaissance. Ce niveau prépare les étudiants déjà diplômés à occuper des postes d'enseignants dans des établissements offrant des programmes de niveau 5A, ainsi que des postes de recherche dans des services publics, des entreprises, etc.

Dans le système éducatif français ce niveau correspond uniquement au doctorat du système « LMD » européen. Il est alors important de préciser que dans ce cadre « LMD » le niveau 6 de la CITE 1997 correspond au troisième cycle de l'enseignement supérieur et non au second comme son titre l'indique.

La classification CITE 1997 est résumée dans le Tableau n°1.

Critères d'approximation du contenu		Intitulé du niveau	Niveaux	Dimensions complémentaires
Critères principaux	Critères subsidiaires			
Préparation à la scolarité Localisation dans une école ou dans un centre extérieur à la famille Age minimal 3 ans Limite d'âge supérieure 6 ans	Qualification du personnel enseignant	Education pré-primaire	0	Néant
Début de l'apprentissage systématique de la lecture, de l'écriture et des mathématiques	Entrée dans les établissements ou dans les programmes nationaux de l'enseignement primaire Début de la scolarité obligatoire	Enseignement primaire Premier cycle de l'éducation de base	1	Néant
Enseignement par matières Pleine mise en oeuvre des compétences de base et fondement d'une éducation permanente	Entrée après six ans environ d'enseignement primaire Fin du cycle neuf ans après le début de l'enseignement primaire Fin de la scolarité obligatoire Enseignement assuré par plusieurs spécialistes de disciplines différentes	Premier cycle de l'enseignement secondaire Deuxième cycle de l'éducation de base	2	Type d'enseignement ou d'orientation ultérieurs Orientation des programmes
Titres exigés pour l'admission au niveau 5		Enseignement secondaire (deuxième cycle)	3	Type d'enseignement ou d'orientation ultérieurs Orientation des programmes Durée cumulée depuis le début du niveau 3 de la CITE
Conditions d'admission Contenu Âge Durée		Enseignement post secondaire qui n'est pas du supérieur	4	Type d'enseignement ou d'orientation ultérieurs Durée cumulée depuis le début du niveau 3 de la CITE Orientation des programmes
Conditions minimum d'admission, Type de diplôme obtenu, Durée		Premier cycle de l'enseignement supérieur (ne conduisant pas directement à un titre de chercheur hautement qualifié)	5	Type de programmes Durée théorique cumulée dans l'enseignement supérieur Structure nationale des diplômes et des titres
Contenu orienté vers la recherche, soutenance de thèse	Préparation de diplômés à des postes d'enseignement et de recherche	Deuxième cycle de l'enseignement supérieur (conduisant à un titre de chercheur hautement qualifié)	6	Néant

Tableau 1 Résumé des critères permettant de définir les sept niveaux de la CITE 1997

3. LES LANGUES EN EUROPE : ÉTAT DES LIEUX

3.1 Le contexte actuel des langues en Europe

L'impressionnante diversité des langues en Europe est le fruit de son passé lointain et récent. Si certains pays connaissent une situation simple concernant la langue (un pays ne possédant qu'une seule langue officielle d'Etat¹²), en revanche pour d'autres pays où Communauté Géopolitiques Déclarantes¹³, la situation linguistique est plus complexe dans le sens où plusieurs langues officielles d'Etat cohabitent entre elles, mais également avec des langues régionales¹⁴. On peut donc dire que l'ensemble géopolitique que constitue l'Union Européenne à 27 états (UE 27) est un damier de langues. Pour un citoyen européen, il suffit parfois de parcourir quelques kilomètres pour que la langue parlée soit différente, on parle alors de « multilinguisme ». Ce terme sera plutôt réservé à désigner l'existence de plusieurs langues sur un territoire réduit, et possédera donc un sens « géographique ». Cet état de fait exige alors de la part de ces personnes de développer un « plurilinguisme »¹⁵. Dans ce cas les personnes doivent avoir la « connaissance de plusieurs langues vivantes » en ayant bien à l'esprit l'ambiguïté de ce mot. C'est bien ce passage entre le multilinguisme et le plurilinguisme qui est au centre des politiques éducatives. La question posée est de savoir comment, et avec quelle efficacité il est possible que le plus grand nombre de citoyens européens puissent devenir réellement des personnes plurilingues. Le plurilinguisme devient une compétence unique qui permet à un individu de puiser dans un répertoire de savoir faire afin d'être opérationnel face à des situations de communication très variées aussi bien écrites qu'orales.

Le plurilinguisme est à l'origine de la recommandation européenne de Barcelone précisant que chaque citoyen européen doit avoir la connaissance d'au moins deux langues vivantes étrangères européennes en plus de sa langue maternelle. Il est donc nécessaire d'établir l'état des lieux de la diversité des langues vivantes au sein de l'UE 27.

Depuis le 1 mai 2004, l'UE 27 reconnaît vingt-trois langues officielles¹⁶ qui bénéficient du statut de langue d'État dans les différents membres de l'Union. Néanmoins, certains États

¹²Langue officielle: Utilisée à des fins juridiques et administratives dans une région spécifique d'un État donné. Le statut officiel peut concerner une partie de l'État en question ou l'ensemble de son territoire.

¹³ Terme attribué par l'organisme Eurostat aux communautés linguistiques à l'intérieur d'un Etat. (La communauté francophone Belge par exemple)

¹⁴(Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, Article 1, 1992)

¹⁵F. Goullier « Qu'entend-on par 'plurilinguisme' ? ». *Les langues modernes vol.1*. 2006.

¹⁶ L'allemand, l'anglais, le bulgare, le danois, l'espagnol, l'estonien, le finnois, le français, le gaélique irlandais, le grec, le hongrois, l'italien, le letton, le lituanien, le maltais, le néerlandais, le polonais, le portugais, le roumain, le slovaque, le slovène, le suédois et le tchèque.

étendent le statut de langue officielle d'État à d'autres langues présentes sur leur territoire (le turc à Chypre ou le luxembourgeois au Luxembourg). Souvent les langues officielles d'État sont parlées par la majorité des habitants du pays en question, mais elles sont parfois utilisées par une minorité, comme le suédois en Finlande.

Peu de pays européens reconnaissent de façon officielle (notamment à des fins juridiques et administratives) l'existence de langues régionales ou minoritaires dans leurs territoires. Dans ces pays, les langues jouissent d'une reconnaissance officielle de la part de l'État, mais leur statut officiel est circonscrit uniquement au territoire habité par leurs locuteurs, souvent une région ou entité autonome. En Espagne, par exemple, le basque, le catalan, le galicien et le valencien sont des langues officielles dans leur Communauté autonome respective, à côté de l'espagnol (le castillan). Ce statut officiel partagé entre une langue d'État et d'autres langues du territoire national est aussi présent en Italie où plusieurs langues coexistent avec l'italien. Dans ces pays, la présence de personnes qui parlent des langues différentes entraîne des situations de bilinguisme¹⁷ plus ou moins marquées selon les politiques linguistiques mises en place.

L'introduction d'une langue régionale ou minoritaire dans l'enseignement joue certainement un rôle important dans sa sauvegarde et dans sa transmission aux plus jeunes générations. Pour compléter le panorama linguistique de l'Europe, il convient de mentionner l'existence de toutes les langues qui ne bénéficient pas de la reconnaissance officielle des instances publiques, mais qui sont parlées par des populations habitant dans les différents pays européens. Il s'agit des minorités linguistiques territoriales constituées, entre autre, par des populations séparées de leur territoire principal, que celui-ci soit un État ou une région, et des minorités non territoriales, dont la langue n'est pas liée à un territoire en particulier (tel que le peuple roma¹⁸). Enfin, il faut signaler la présence sur le territoire européen des langues parlées par des populations migrantes qui, dans certains pays, peuvent représenter un groupe important de locuteurs.

L'état des lieux des langues officielles parlées en Europe permet de dresser des listes regroupant les pays en fonction de quatre cas de figure possible. Il est également intéressant de

¹⁷ Terme qui sert à la fois pour désigner l'utilisation de deux langues par un même individu ou une démarche pédagogique c'est à dire l'enseignement des disciplines scolaires dans deux langues différentes

¹⁸ Le peuple roma : Véritable nom des « Gitans », « Gypsies », « Tziganes », « Bohémiens » Ce peuple est originaire du nord de l'inde, puis a migrer vers l'ouest à partir du XI siècle. La langue originale des Roma s'appelle le « romani », et se compose de 60% de sanskrit. Ce peuple de 12 à 15 millions de personnes est aujourd'hui dispersé sur cinq continents. www.troupecaravane.com

préciser le nombre d'habitants¹⁹ dans le but de déterminer les pourcentages de la population de l'UE 27 appartenant aux quatre cas de figure du paysage européen.

Ainsi il est possible de distinguer :

- 15 Pays ou Communautés Géopolitiques Déclarantes ayant une seule langue officielle d'Etat (Tableau n°2). Cet ensemble regroupe 251 084 385 habitants soit 51,05% de la population de l'UE 27.

Pays ou Communauté Géopolitique Déclarante	Population du pays ou de la Communauté Géopolitique Déclarante	Langue officielle d'Etat unique
L'Angleterre	49 245 831	L'anglais
La Bulgarie	7 739 900	Le bulgare
Le Danemark	5 419 432	Le danois
L'Estonie	1 346 097	L'estonien
La France	62 702 371	Le français
La Grèce	11 103 965	Le grec
La Hongrie	10 087 065	Le hongrois
l'Irlande du Nord	1 723 267	L'anglais
La Lettonie	2 300 512	Le letton
La Lituanie	3 414 304	Le lituanien
La Pologne	38 165 445	Le polonais
Le Portugal	10 549 424	Le portugais
La République Tchèque	10 235 828	Le tchèque
La Roumanie	21 634 371	Le roumain
La Slovaquie	5 387 001	Le slovaque
La Suède	9 029 572	Le suédois
Total	251 084 385 soit 51,05 % de la population de l'EU 27	

Tableau 2 Liste des pays ou Communautés Géopolitiques Déclarantes ne possédant qu'une seule langue d'Etat officielle²⁰.

- 8 Pays ou Communauté Géopolitiques Déclarantes ayant une langue officielle d'Etat accompagnée par une ou plusieurs langues régionales ou minoritaires avec statut officiel²¹ (Tableau n°3). Cet ensemble regroupe 219 288 577 habitants soit 44,58 % de la population de l'UE 27.

¹⁹ Source Eurostat (extraction du 19 juillet 2007, dernière mise à jour le 13 juillet 2007 basée sur la population en 2005).

²⁰ *Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe* (Eurydice : Bruxelles, 2005).

²¹ Langue régionale ou minoritaire: langue «pratiquée traditionnellement sur un territoire d'un État par des ressortissants de cet État qui constituent un groupe numériquement inférieur au reste de la population de l'État; elle est différente de la (des) langue(s) d'État. (Cette définition s'appuie sur la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, Conseil de l'Europe, 1992.) En règle générale, il s'agit de langues parlées par les populations qui ont leurs racines dans les territoires concernés ou qui y sont installées depuis des générations. Les langues régionales ou minoritaires peuvent avoir le statut de langues officielles, mais, par définition, leur rayonnement officiel se limite à leur zone de locution.

Pays ou Communauté Géopolitique Déclarante	Population du pays ou de la Communauté Géopolitique Déclarante	Langue officielle d'Etat	Langue régionale ou minoritaire avec statut officiel
L'Allemagne	82 469 422	L'allemand	Le danois , le sorabe
L'Autriche	8 236 225	L'allemand	Le tchèque, le croate, le hongrois, le slovaque, le slovène
L'Espagne	43 398 143	Le castillan	Le catalan, le valencien, le basque, le galicien
L'Italie	58 607 043	L'italien	Le catalan, l'allemand, le grec, le français, le frioulan, le croate, l'occitan, le provençal, le slovène, le sarde, l'albanais.
Les Pays-Bas	16 319 868	Le néerlandais	Le frison
La Slovénie	2 000 474	Le slovène	Le hongrois, l'italien
Pays de Galles	2 952 085	L'anglais	Le gallois
L'Ecosse	5 305 317	L'anglais	Le gaélique écossais
Total	219 288 577 soit 44,58 % de la population de l'EU 27		

Tableau 3 Liste des pays ou Communautés Géopolitiques Déclarantes possédant une seule langue d'Etat officielle accompagnée par une ou plusieurs langues régionales ou minoritaires avec statut officiel²².

- 5 Pays ayant deux (ou plus) langues officielles d'Etat (Tableau n°4). 16 256 265 personnes sont dans ce cas soit 3,3% de la population de l'UE.

Pays ou Communauté Géopolitique Déclarante	Population du pays ou de la Communauté Géopolitique Déclarante	Langue officielle d'Etat
La Belgique	10 478 617	Le français, l'allemand, le néerlandais
La République d'Irlande	4 159 096	L'anglais, le gaélique irlandais
Chypre	757 795	Le grec, le turque
Le Luxembourg	457 250	L'allemand, le français, le luxembourgeois
Malte	403 507	L'anglais, le maltais
Total	16 256 265 Soit 3,3 % de la population de l'UE 27	

Tableau 4 Liste des pays ou Communautés Géopolitiques Déclarantes possédant plusieurs langues d'Etat officielles²³.

- 1 Pays la Finlande ayant deux langues (ou plus) officielles d'Etat accompagnées par une ou plusieurs langues régionales ou minoritaires avec statut officiel (Tableau n°5). La population de cet état est de 5 246 096 habitants soit 1,07% de la population de l'UE.

Pays ou Communauté Géopolitique Déclarante	Population du pays ou de la Communauté Géopolitique Déclarante	Langues officielles d'Etat	Langues régionales ou minoritaires avec statut officiel
La Finlande	5 246 096	Le finnois, le suédois	Le sami (Lapon)
Total	5 246 096 Soit 1,07 % de la population de l'EU		

Tableau 5 Liste des pays ou Communautés Géopolitiques Déclarantes possédant plusieurs langues d'Etat officielles²⁴.

²² Eurydice, 2005.

²³ Eurydice, 2005.

Si l'on additionne le nombre d'habitants appartenant aux pays ou Communautés Géopolitiques Déclarantes de l'UE 27 où au minimum une situation de bilinguisme (ce qui est un cas particulier de multilinguisme) dans leur propre pays est possible, on obtient 240 790 938 habitants soit 48,95% de la population, totale. Il est donc possible d'affirmer qu'environ 50% de la population européenne est en situation au minimum de bilinguisme dans son propre état. En réalité ce chiffre est certainement supérieur si l'on prend en compte les populations frontalières, mais également les communautés immigrantes.

La France connaît une situation différente de celle de l'Espagne et des Pays-Bas : contrairement à ces deux pays, officiellement aucune situation de bilinguisme ne peut se rencontrer en France, de part la position de langue officielle d'Etat unique du français dans notre pays, et l'absence de langues régionales ou minoritaires ayant un statut officiel. Dans les faits les habitants de régions comme la Bretagne, le pays Basque, l'Alsace, et la Corse ont la possibilité de parler une langue locale.

3.2 Le ressenti de cette situation par les populations

Il est possible de traduire cette situation de multilinguisme en demandant aux populations européennes « quelle est votre langue maternelle ? ». Dans l'enquête Eurobaromètre publiée en 2006²⁵, où l'on pose cette question à un panel représentatif au sein de chaque pays, les résultats pour la France, l'Espagne et les Pays-Bas sont les suivants²⁶ (Tableau n°6):

Pays	Pourcentage de la population dont la langue maternelle est une langue officielle d'état du pays (y compris les langues régionales ou minoritaires	Pourcentage de la population dont la langue maternelle est une langue officielle de l'Union Européenne	Pourcentage de la population dont la langue maternelle est une autre langue
L'Espagne	espagnol 84%, catalan 8%, galicien 4%, basque 1%	1%	2%
La France	93%	5%	2%
Les Pays-Bas	95%	2%	3%

Tableau 6 Répartition des populations française, espagnole et néerlandaise en fonction de leur langue maternelle²⁷ (Source Eurobaromètre 2006).

²⁴ Eurydice, 2005.

²⁵ Eurobaromètre *Les Européens et leurs langues* spécial 243/ vague 64.3-2006 TNS opinion & social.

²⁶ Cette question permet des réponses multiples, les répondants peuvent citer plusieurs langues comme langue maternelle. L'option « ne sait pas » est également admise. Par conséquent la somme des pourcentages peut être différente de 100%

²⁷ Eurobaromètre, 2006.

La situation française est donc légèrement différente de celle des deux autres pays étudiés. En effet traditionnellement le taux d'immigration en France étant assez élevé, on enregistre en tout 9% de personnes vivant en France dont le français (langue officielle unique) n'est pas la langue maternelle. Ce chiffre n'est que 6% aux Pays-Bas (qui pourtant possède une langue officielle d'état et une langue régionale). Le multilinguisme le plus manifeste dans ces trois pays est observé en Espagne où cependant seule 3% de la population possèdent une langue maternelle issue d'une faible immigration dont l'origine est extra-communautaire.

Une conséquence directe de la présence du multilinguisme est le sentiment d'un plurilinguisme nécessaire en Europe. Pour appréhender ce sentiment, il est demandé aux Européens s'ils considèrent comme important de connaître d'autres langues officielles de l'EU-27 autre que leur langue maternelle²⁸. La réponse à cette question (Tableau n°7) permet de dégager les réflexions suivantes :

Pays	Nombre de personnes interrogées	Très utile	Assez utile	Peu utile	Pas du tout utile	Ne se prononce pas	Globalement utile	Globalement inutile
L'Espagne	1025	47%	33%	8%	10%	2%	80%	18%
La France	1012	53%	31%	6%	10%	0%	84%	16%
Les Pays-Bas	1031	63%	31%	4%	2%	0%	94%	6%
Ensemble de l'UE-27	24 682	53%	30%	8%	8%	1%	83%	16%

Tableau 7 Répartition des populations française, espagnole et néerlandaise sur la question « Pensez-vous que connaître des langues autres que votre langue maternelle est, ou pourrait-être très utile, assez utile, peu utile, pas du tout utile pour vous personnellement ». (Source Eurobaromètre 2006)

83% de la population européenne selon cette étude est consciente que la connaissance d'une ou de plusieurs langues européennes autre que sa langue maternelle est globalement utile. La compétence « plurilinguisme » est donc désirée par une très grande majorité d'européens. C'est au Portugal et en Grèce que ce pourcentage est le plus faible avec respectivement 73% et 75%. A l'inverse au Luxembourg, en Suède, et à Chypre des scores supérieurs à 97% sont enregistrés.

Parmi les trois pays plus particulièrement comparés, l'opinion des Néerlandais est plus franche que celle des Français et encore plus tranchée que celle des Espagnols. Est-il possible de

²⁸ Eurobaromètre *les Européens et leurs langues* spécial 243/Vague 64.3 février, 2006.

voir dans ces résultats une plus grande motivation de la part des habitants des Pays-Bas pour étudier d'autres langues ?

À la lecture de ces résultats, il est possible de penser que les objectifs fixés à Barcelone seront relativement faciles à atteindre au vu de l'importance accordée par les populations à la connaissance de langues étrangères. Malheureusement, la situation n'est pas aussi simple. En effet, lorsqu'au cours de cette même enquête « Eurobaromètre 2006 », il est demandé aux Européens « Tout le monde dans l'Union Européenne devrait être capable de parler deux langues en plus de sa langue maternelle » 50% des Européens sont plutôt d'accord avec cette affirmation, et 44% sont contre cette idée (Tableau n°8).

Pays	Nombre de personnes interrogées	Pourcentage de personnes plutôt favorable	Pourcentage de personnes plutôt contre	Pourcentage de personnes ne se prononçant pas
La France	1012	31%	65%	4%
L'Espagne	1025	63%	24%	13%
Les Pays-Bas	1031	33%	65%	2%
Ensemble de l'UE-27	24 682	50%	44%	6%

Tableau 8 Répartition des populations française, espagnole et néerlandaise sur la question « Tout le monde dans l'Union Européenne devrait être capable de parler deux langues en plus de sa langue maternelle ». (Source Eurobaromètre 2006)

Il est évident que les réponses présentent une très forte hétérogénéité selon les pays. Si les Espagnols semblent adhérer à cette proposition, comme les Belges, les Grecs, les Italiens, et surtout les Polonais, il en est tout autre pour les Français et des Néerlandais qui, avec les Suédois, les Allemands, et les Slovaques, sont les plus farouchement opposés à cette idée. On peut se demander si l'opposition à cette proposition a pour origine les mêmes raisons. Une hypothèse consiste à penser que les Néerlandais ne voient pas l'intérêt de parler deux langues étrangères dans la mesure où le pourcentage de personnes parlant l'anglais est voisin de 90%. Il est possible qu'après avoir fait l'effort d'apprendre cette langue, les Néerlandais pensent posséder un outil de communication universelle, et que l'apprentissage d'autres langues ne paraît pas utile. En revanche, si l'on descend l'exigence à une seule langue autre que la langue maternelle, les résultats sont unanimes puisque la moyenne européenne du pourcentage de personnes plutôt favorables à cette idée est de 84% et pour tous les pays ce pourcentage est très voisin de cette moyenne.

3.3 Le cas des élèves allophones²⁹

Afin de compléter l'état des lieux des langues parlées par les Européens, et si l'on s'intéresse plus particulièrement à la population collégienne ou lycéenne, il faut prendre en compte le pourcentage d'élèves de 15 ans affirmant parler à la maison une langue autre que la langue d'enseignement³⁰ (élèves allophones). (Résultats des enquêtes internationales PISA 2000)³¹. Ce chiffre assez faible est généralement compris entre 1% et 6% à l'exception de la communauté flamande en Belgique (27%). Dans ce cas, la langue utilisée dans le cadre familial est le dialecte flamand (langue non officielle du pays).

En France 1,1% des élèves de 15 ans disent utiliser chez eux une langue du pays sans statut officiel et 4% une langue non officielle étrangère au pays. On peut donc affirmer que 5,1% des élèves de 15 ans en France ne parlent pas le français dans leur cadre familial. En Espagne, en raison de la présence au moins d'un bilinguisme officiel, la situation est différente. 13,4 % des élèves prétendent parler une autre langue officielle que celle de leurs enseignants et 1,2% une autre langue sans statut officiel, ce qui fait un total de 14,6%. Pour les Pays-Bas, malheureusement le taux de réponse fourni lors de l'enquête PISA a été trop faible pour que les chiffres soient considérés comme significatifs.

Toujours selon l'enquête PISA 2000, si l'on compare la proportion d'élèves de 15 ans allophones avec le pourcentage d'élèves immigrants (élèves dont les deux parents ne sont pas nés dans le pays, l'élève étant né ou non dans le pays), dans la moitié des pays européens, ce pourcentage est très voisin. Dans ce cas, il est vraisemblable que les élèves allophones correspondent aux élèves immigrants. La situation de la France, n'est pas semblable car les élèves allophones ne représentent qu'un tiers des élèves immigrants, ce qui signifie qu'une grande majorité des élèves immigrants parlent le français au sein de leur foyer. En Espagne les pourcentages sont plus faibles. Les données pour les Pays-Bas ne sont pas disponibles (Tableau n°9). L'hypothèse que ces élèves allophones soient des élèves immigrants, peut donc être émise. Ce qui signifie qu'une grande majorité des élèves immigrants parle le français au sein de leur foyer.

²⁹ Elève allophone : Individu qui n'utilise pas dans son cadre famille la langue utilisée par ses enseignants et d'une façon plus générale dont la langue maternelle n'est pas celle d'instruction.

³⁰ Langue d'enseignement : Une des langues officielles du pays employée par les enseignants dans l'instruction des élèves.

³¹ PISA : Programme International pour le Suivi des Acquis des Elèves.

Pays	Pourcentage d'élèves immigrants (dont les parents sont nés à l'étranger)	Pourcentage d'élèves allophones
Espagne	2%	1,2%
France	12%	4%
Pays-Bas	DND ³²	DND

Tableau 9 Pourcentage d'élèves immigrants et allophones en France, en Espagne et aux Pays-Bas³³.

Enfin notons que les élèves allophones se concentrent majoritairement dans les villes de plus de 100 000 habitants plutôt que dans les zones rurales³⁴.

³² DND : Données non disponibles.

³³ Eurydice, 2005.

³⁴ L'Espagne, l'Italie et surtout la Bulgarie ont des profils différents en raison du nombre de langues officielles ou non qui cohabitent dans ces pays.

4. POLITIQUES DE L'ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES ÉTRANGÈRES DANS LES DIFFÉRENTS PAYS EUROPÉENS

4.1 Facteurs institutionnels et facteurs humains

Comme le Tableaux n°7 et 8 nous le laissent supposer, il apparaît que les Européens placent la connaissance des langues étrangères et donc l'acquisition d'un certain degré de plurilinguisme, comme une priorité, et ceci pour eux, mais également pour leurs enfants. Comment traduisent-ils cette attente vis-à-vis de leurs gouvernements ou de leurs autorités respectives?

L'enquête Eurobaromètre 2006 apporte peut-être un élément de réponse. Selon cette étude, lorsque l'on pose la question aux Européens « L'enseignement des langues devrait être une priorité politique dans votre pays ? » (Tableau n° 10), 67% d'entre eux le pensent, contre 28% qui y sont opposés.

Pays	Nombre de personnes interrogées	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord	Ne se prononcent pas	Somme des personnes d'accord	Somme des personnes pas d'accord
L'Espagne	1025	39%	36%	10%	5%	10%	75%	15%
La France	1012	26%	38%	22%	9%	5%	64%	31%
Les Pays-Bas	1031	26%	44%	22%	4%	4%	70%	28%
Ensemble de l'UE-27	24 682	29%	38%	19%	9%	5%	67%	28%

Tableau 10 Répartition des populations française, espagnole et néerlandaise sur la question « L'enseignement des langues devrait être une priorité politique ?³⁵ » (Source Eurobaromètre 2006)

Des divergences sont possibles selon les pays en réponse à cette question. Les Hongrois et les Finlandais sont les plus hostiles, en revanche les Allemands, les Espagnols, les Danois, les Tchèques, et les Polonais sont les plus favorables. Les Français sont globalement favorables comme les Néerlandais à cette idée. Les Européens sont donc tout à fait disposés à voir leurs gouvernements ou leurs autorités compétentes prendre des mesures en faveur de l'apprentissage des langues vivantes étrangères.

Quelles mesures les gouvernements peuvent-ils prendre pour faciliter et encourager l'apprentissage des langues par les citoyens Européens ? Si de nombreuses réponses peuvent être apportées, les citoyens eux-même plébiscitent l'une d'entre elles à savoir favoriser l'apprentissage des langues à l'école. La formation initiale pour 65% des Européens³⁶ est le moyen le plus adapté et le plus fiable pour leur assurer une connaissance des langues étrangères. Ceci procure donc une importance évidente à la qualité de l'enseignement des langues au sein de l'UE-27, et donc donne une importance toute particulière aux politiques éducatives choisies par les différents gouvernements et autorités compétentes pour assurer cette formation.

L'enseignement d'une langue vivante étrangère est un mécanisme pédagogique complexe dont la réussite va largement dépendre de la politique éducative mise en place dans chaque Pays ou Communauté Géopolitiques Déclarantes. Par politique éducative, il faut comprendre à la fois l'organisation matérielle et humaine de l'enseignement des langues vivantes étrangères. Il est donc possible de distinguer les facteurs institutionnels d'une part et humains d'autre part, mis en place par les autorités pour assurer cet enseignement. Les premiers regroupent les facteurs mis en place par les autorités et possèdent donc un aspect officiel. Parmi ceux-ci, il est possible de citer :

- L'âge officiel de début de l'apprentissage de la première, puis de la seconde langue.
- Le nombre d'années et le nombre d'heures annuelles allouées à l'apprentissage des langues.
- Le nombre d'élèves par classe de langue vivante.
- Les programmes et les langues dont l'apprentissage est rendu parfois obligatoire.

Parmi les facteurs humains, il est possible de citer :

- La qualité de la formation des enseignants, et des personnes encadrant la pédagogie.
- La qualité de l'évaluation de l'enseignement et du niveau des élèves.
- L'importance et l'évaluation des expériences de type EMILE³⁷.

³⁵ Questionnaire portant uniquement sur des personnes âgées de plus de 15 ans.

³⁶ Eurobaromètre 2006.

³⁷ EMILE : Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère. Fondamentalement, il s'agit d'un enseignement effectué dans deux langues différentes au moins (certaines matières étant enseignées dans une première langue, et d'autres matières dans une seconde).

4.2 Études des aspects institutionnels de l'enseignement des langues vivantes étrangères dans les différents pays de l'UE 27

4.2.1 **Etude de l'âge du début de l'enseignement de la première langue vivante étrangère en tant que matière obligatoire**

Avant 2002 dans de nombreux pays, l'âge de début obligatoire de l'apprentissage d'une langue étrangère correspondait plus ou moins avec la fin du niveau 1 de la CITE. Depuis cette date on assiste à une spectaculaire évolution de cet âge qui diminue considérablement grâce à des réformes en profondeur. Ainsi en France depuis 2002, l'apprentissage des langues débute dès le primaire³⁸. Une nouvelle étape est franchie en 2005 avec l'apparition du plan de rénovation de l'enseignement des langues³⁹ et leur mise en place progressive dès la rentrée de septembre 2005⁴⁰.

À ce jour, dans certains pays, une langue étrangère est enseignée comme matière obligatoire dès la première année du niveau primaire (niveau 1 de la CITE) comme par exemple au Luxembourg, à Malte et en Norvège, voire même plus tôt dans quelques Communautés Autonomes en Espagne, ainsi que dans quelques établissements scolaires en Estonie, aux Pays-Bas, en Finlande et en Suède, qui disposent d'une certaine autonomie pour fixer l'année d'introduction de la première langue comme matière obligatoire. Cependant tous les élèves ne commencent pas cet apprentissage au tout début de leur scolarité primaire (Tableau n°11). Suite aux réformes menées dans plusieurs pays, la situation évolue rapidement. En effet, l'apprentissage obligatoire d'une langue étrangère au niveau primaire a été introduit depuis 2003/2004 en Bulgarie et depuis 2004/2005 en Belgique (Communauté flamande). Il a été avancé à l'âge de 9 ans au Danemark et à 8 ans en Grèce. En Belgique (Communauté germanophone), dans le Bade-Wurtemberg en Allemagne, en Italie et en Autriche, l'enseignement d'une langue étrangère est désormais obligatoire dès la première année du primaire. En France, à partir de la rentrée scolaire de septembre 2007, cet enseignement est rendu obligatoire à partir de la classe de CE1⁴¹. Notons enfin que la République d'Irlande est le seul pays de l'UE 27 qui ne rend pas obligatoire l'apprentissage d'une langue étrangère.

³⁸ Programme d'apprentissage des langues étrangères dans le primaire, arrêté du 28 juin 2002, B.O. Hors série n°4 du 29 août 2002.

³⁹ Décret n° 2005-1011 du 22 août 2005.

⁴⁰ Ministère de l'enseignement National « Lettre Flash du 20 octobre 2005 » et B.O. n° 23 du 8 juin 2006. « Enseignement des langues vivantes, rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères ».

⁴¹ Arrêté du 25 juillet 2005 relatif aux horaires des écoles maternelles et primaires (B.O. n°31 du 1 septembre 2005 – J.O. du 5 août 2005.

Pays ou Communauté Déclarante	Age du début de l'apprentissage obligatoire d'une langue vivante étrangère ⁴²
L'Allemagne	8 ⁴³
L'Angleterre, Irlande du Nord, et Pays de Galles	11
L'Autriche	6
Belgique (Communauté française)	10 ⁴⁴
Belgique (Communauté allemande)	6 ⁴⁵
Belgique (Communauté néerlandaise)	8
La Bulgarie	11
Le Danemark	9
Chypre	9
L'Ecosse	En principe 10 ⁴⁶
L'Espagne	8 ⁴⁷
L'Estonie	7
La Finlande	7
La France	7 ⁴⁸
La Grèce	9
La Hongrie	9
L'Italie	6 ⁴⁹
La Lettonie	9
La Lituanie	9
Le Luxembourg	6
Malte	5
La Pologne	10
Les Pays-Bas	5
Le Portugal	10
La République d'Irlande	Néant
La République Tchèque	9
La Roumanie	9
La Slovaquie	10
La Slovénie	9
La Suède	7

Tableau 11 Age de début de l'apprentissage de la première langue vivante étrangère en tant que matière obligatoire dans les différents pays ou Communauté Géopolitique Déclarante de l'UE-27. (Source Eurydice, 2005)

À partir du Tableau n°11, il est possible de construire une analyse quantitative en prenant en compte les populations de chaque Pays ou Communauté Géopolitique Déclarante, la

⁴² Eurydice, 2005.

⁴³ Dans le Bade-Wurtemberg, depuis août 2003, une langue étrangère est obligatoire dès 6 ans.

⁴⁴ A l'exception de la région de Bruxelles où l'âge de début obligatoire de l'apprentissage d'une langue étrangère est de 8 ans.

⁴⁵ A partir de septembre 2004, l'apprentissage d'une langue étrangère est obligatoire dès la première année de l'enseignement primaire. Le nouveau décret ne fait qu'officialiser une situation existant dans la quasi-totalité des écoles depuis plusieurs décennies. Il impose également des activités en langue étrangère dès 3 ans.

⁴⁶ Le programme d'études est non statutaire. Les établissements scolaires et les autorités locales sont libres d'interpréter et d'adapter les lignes directrices selon le contexte particulier de l'école et de la communauté. Selon les recommandations du groupe d'action ministériel sur les langues (2000), l'apprentissage des langues étrangères devrait commencer au plus tard à l'âge de 10 ans et devrait couvrir un minimum de 6 années d'études ou son équivalent en heures (correspondant à plus ou moins 500 heures).

⁴⁷ Selon le programme d'études commun à l'ensemble de l'État, tous les élèves doivent apprendre une langue étrangère dès 8 ans. Depuis 2002, dans certaines Communautés autonomes, ils peuvent commencer dès 3 ans.

⁴⁸ A partir de la rentrée de septembre 2007, l'apprentissage d'une langue étrangère doit débiter en classe de CE1.

⁴⁹ Depuis 2003/2004, une langue étrangère comme matière obligatoire est introduite dès la première année du primaire. Les élèves qui fréquentent le *liceo artistico* n'ont pas de langue étrangère obligatoire, sauf s'ils s'inscrivent dans une classe expérimentale pour laquelle l'école peut rendre obligatoire l'enseignement d'une langue étrangère.

population des individus de moins de 15 ans⁵⁰. En effet cette tranche de la population représente la génération qui est actuellement scolarisée, (allant du niveau 1 au niveau 2 de la CITE) et qui depuis 2002 a pu profiter des nouvelles réglementations mises en place dans les différents pays. (l'âge de 10 ans a été pris pour l'Ecosse) (Tableau n° 12 à 14). Les pourcentages sont calculés par rapport à la population des jeunes de moins de 15 ans de l'UE- 27.⁵¹

Age de début de l'apprentissage obligatoire d'une première langue étrangère					
5 ans		6 ans		7 ans	
Pays ou Communauté Déclarante	Population âgée de moins de 15 ans	Pays ou Communauté Déclarante	Population âgée de moins de 15 ans	Pays ou Communauté Déclarante	Population âgée de moins de 15 ans
Les Pays-Bas	2 996 580	L'Autriche	1 317 617	L'Estonie	103 451
Malte	70 169	La Belgique (Communauté allemande)	7 623	La Finlande	910 732
		L'Italie	8 269 825	La France	11 680 926
		Le Luxembourg	85 264	La Suède	1 572 179
Total	3 066 749		9 680 329		14 267 288
% de la population totale UE 27 ⁵²	3,89%		12,27%		18,09%

Tableau 12 Répartition des Pays ou des Communautés Géopolitiques Déclarantes pour lesquelles l'âge de début de l'apprentissage obligatoire d'une première langue vivante étrangère est de 5, 6 ou 7 ans.

En analysant ces différents tableaux quelques remarques s'imposent.

- ❖ Au travers de ces tableaux la diversité de l'UE-27 apparaît puisque l'âge de début de l'apprentissage obligatoire d'une langue vivante étrangère s'étale de 5 à 11 ans. Lorsque l'on sait que l'étude d'une langue étrangère dans des conditions d'encadrement stricte avec des enseignants formés est fondamentale pour atteindre l'objectif du plurilinguisme des citoyens européens⁵³, seuls 34,25% des jeunes européens ont la chance de débiter cet apprentissage entre 5 et 7 ans (Figure n°1). Il faut remarquer à ce sujet que l'exception historique des pays qui appartiennent plutôt au Nord de l'Europe (Pays-Bas, Autriche, Estonie, Belgique (Communauté Allemande), Luxembourg, Finlande, Suède) est toujours présente mais que de plus en plus de pays situés au sud de l'Europe les imitent, comme la France, l'Italie et Malte.
- ❖ L'âge prépondérant (24,18% de la population de l'Union Européenne) de début de l'apprentissage obligatoire d'une langue étrangère au sein de l'UE-27 est de 8 ans. On retrouve dans ce cas, l'Allemagne, la Belgique (Communauté néerlandaise), et l'Espagne.

⁵⁰ Données Eurostat (extraction du 27 juillet 2007, dernière mise à jour le 17 juillet 2007 portant sur les populations en 2005).

⁵¹ La somme des pourcentages ne fait pas 100%. En effet la République d'Irlande n'a pas d'enseignement obligatoire des langues.

⁵² Pour les Tableaux n°12, 13 et 14, les pourcentages sont basés sur le total de la population âgée de moins de 15 ans de l'UE 27 soit 78 969 767 individus en 2005. Chiffres obtenus le 19 juillet 2007 suite à une extraction de la base de données disponible sur le site Eurostat.

⁵³ Congrès International du Plurilinguisme Européen Sarrebruck, le 17 et 18 septembre 2007.

Age de début de l'apprentissage obligatoire d'une première langue étrangère					
8 ans		9 ans		10 ans	
Pays ou Communauté Géopolitiques Déclarantes	Population âgée de moins de 15 ans	Pays ou Communautés Géopolitiques Déclarantes	Population âgée de moins de 15 ans	Pays ou Communautés Géopolitiques Déclarantes	Population âgée de moins de 15 ans
L'Allemagne	11 787 265	Le Danemark	1 017 013	Belgique (Communauté française)	796 741
La Belgique (Communauté néerlandaise)	992 117	Chypre	142 488	L'Ecosse	860 542
L'Espagne	6 291 071	La Lettonie	334 982	La Pologne	6 283 206
		La Lituanie	572 759	Le Portugal	1 645 835
		La Roumanie	3 398 305	La Slovaquie	906 611
		La Slovénie	284 951		
		La République Tchèque	1 514 139		
		La Hongrie	1 566 571		
		La Grèce	1 595 857		
Total	19 070 453		10 427 065		10 492 935
% du total UE 27	24,18%		13,22%		13,30%

Tableau 13 Répartition des Pays ou des Communautés Géopolitiques Déclarantes pour lesquelles l'âge de début de l'apprentissage obligatoire d'une première langue vivante étrangère est de 8, 9 ou 10 ans⁵⁴.

Age de début de l'apprentissage obligatoire d'une première langue étrangère	
11 ans	
Pays ou Communauté Déclarante	Population âgée de moins de 15 ans
L'Angleterre, Irlande du nord, et Pays de Galles	9 946 708
La Bulgarie	1 060 132
Total	11 006 840
% du total UE 27	13,96%

Tableau 14 Répartition des Pays ou des Communautés Géopolitiques Déclarantes pour lesquelles l'âge de début de l'apprentissage obligatoire d'une première langue vivante étrangère est de 11 ans.

- ❖ 40,48 % de la population des jeunes de moins de 15 ans de l'UE 27 débutent leur apprentissage entre 9 et 11 ans. Il faut citer notamment l'Angleterre, l'Irlande du Nord, le Pays de Galles, et la Bulgarie qui ensemble représentent un pourcentage de près de 14% de la population âgée de moins de 15 ans et qui ne commence leur apprentissage linguistique qu'à partir de 11 ans.
- ❖ Enfin les jeunes de moins de 15 ans de la République d'Irlande soit un peu plus de 1% des jeunes de l'Union Européenne, n'ont aucune chance d'apprendre dans leur cursus scolaire une langue vivante étrangère.
- ❖ Alors que 8 pays ont fixé cet âge à 9 ans, l'âge moyen simplement calculé en prenant les âges indiqués dans le Tableau n° 11 divisé par 30 (nombre total de pays et de

⁵⁴ Pour les Tableaux 12, 13 et 14, les pourcentages sont basés sur le total de la population âgée de moins de 15 ans de l'UE 27 soit 78 969 767 individus en 2005. Chiffres obtenus le 19 juillet 2007 suite à une extraction de la base de données disponible sur le site Eurostat.

Communautés Géopolitiques Déclarantes) est de 7,93. Si cet âge moyen est calculé par pondération de la population âgée de moins de 15 ans⁵⁵ pour chaque pays, la valeur de 8,18 ans est alors obtenue.

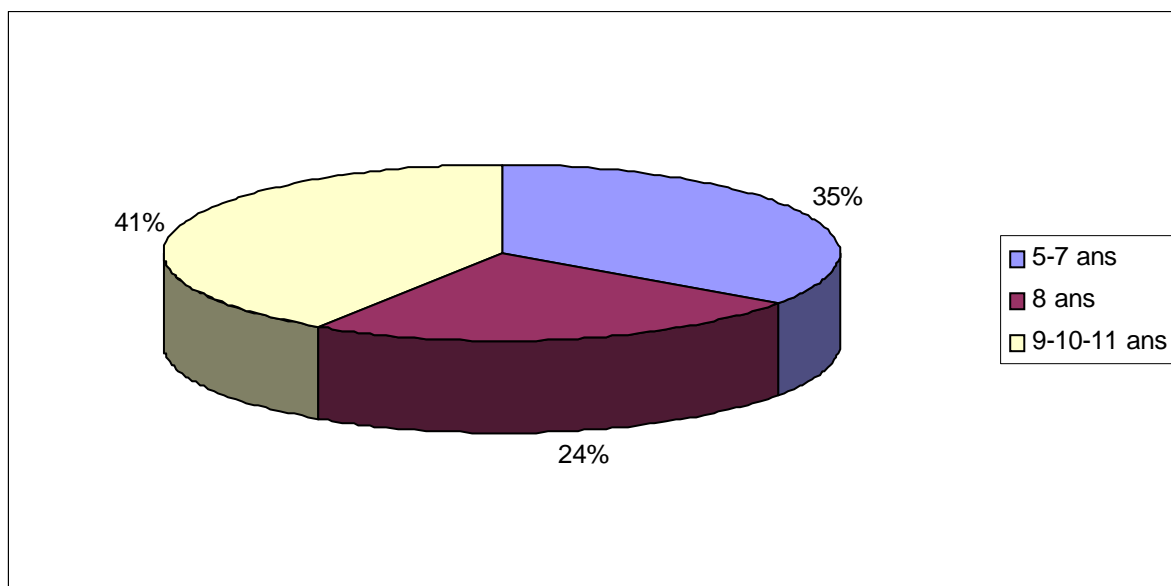


Figure 1 Répartition de la population âgée de moins de 15 ans de l'UE27 en fonction de l'âge de début d'apprentissage de la première langue vivante étrangère en tant que matière obligatoire⁵⁶.

Afin d'attribuer un indice à chaque Pays ou Communauté Géopolitique Déclarante, il est possible de calculer l'indice par rapport à la moyenne pondérée par la population de moins de 15 ans, en attribuant la note de 100 à cette moyenne pondérée⁵⁷. (modèle mathématique de l'indice base 100). Plus l'indice est faible, plus l'âge de début de l'apprentissage est faible. Le classement des pays et Communautés Géopolitiques Déclarantes en fonction de leur indice apparaît dans le Tableau n° 15.

⁵⁵ L'âge moyen de début de l'apprentissage de la première langue vivante, pondéré par la population est obtenu par la formule : âge moyen

$$= \frac{\text{somme des couples (âge de début d'enseignement de la première langue} \times \text{population)}}{\text{population totale}}$$

⁵⁶ Le graphique de la figure n°1 ne tient pas compte de la population de moins de 15 ans de la République d'Irlande où l'enseignement d'une langue vivante étrangère n'est pas obligatoire.

⁵⁷ L'indice est donné par la formule : $Indice = \frac{100 \times \text{Âge de début de l'enseignement de la langue du pays}}{\text{Âge moyen pondéré par la population de moins de 15 ans}}$

Pays ou Communauté Géopolitique Déclarante	Age du début de l'apprentissage obligatoire de la première langue vivante étrangère	Indice (base 100) par rapport à l'âge moyen pondéré par la population de moins de 15 ans.	Commentaire
Malte	5	61	Age de début l'enseignement de la première langue vivante étrangère inférieur de plus de 20% par rapport à la moyenne de l'UE 27 Nombre d'élèves : 12 747 078 soit 16,14% de la population des moins de 15 ans de l'UE 27
Les Pays-Bas	5	61	
L'Autriche	6	73	
Belgique (Communauté Allemande)	6	73	
L'Italie	6	73	
Le Luxembourg	6	73	
L'Estonie	7	86	Age de début l'enseignement de la première langue vivante étrangère inférieur de 0 à 20% par rapport à la moyenne de l'UE 27 Nombre d'élèves : 35 035 418 soit 44,37% de la population des moins de 15 ans de l'UE 27
La Finlande	7	86	
La France	7	86	
La Suède	7	86	
L'Allemagne	8	98	
Belgique (Communauté Néerlandaise)	8	98	
L'Espagne	8	98	Age de début l'enseignement de la première langue vivante étrangère supérieur de 0 à 20% par rapport à la moyenne de l'UE 27 Nombre d'élèves : 8 831 208 soit 11,18% de la population des moins de 15 ans de l'UE 27
La Grèce	8	98	
Le Danemark	9	110	
Chypre	9	110	
La Hongrie	9	110	
La Lettonie	9	110	
La Lituanie	9	110	
La République Tchèque	9	110	
La Roumanie	9	110	
La Slovaquie	9	110	
Belgique (Communauté Française)	10	122	Age de début l'enseignement de la première langue vivante étrangère à supérieur plus de 20% par rapport à la moyenne de l'UE 27 Nombre d'élèves 22 356 063 soit 28,31% de la population des moins de 15 ans de l'UE 27
L'Ecosse	10	122	
La Pologne	10	122	
Le Portugal	10	122	
La Slovaquie	10	122	
L'Angleterre, l'Irlande du nord, et le Pays de Galles	11	134	
La Bulgarie	11	134	
La République d'Irlande	néant	néant	

Tableau 15 Répartition et classement des Pays ou des Communautés Géopolitiques Déclarantes en fonction de leur indice base 100 par rapport à l'âge moyen pondéré par la population âgée de moins de 15 ans de l'UE-27.

L'apprentissage précoce des langues est de plus en plus une solution vers laquelle les gouvernements se tournent afin d'augmenter les chances des futurs citoyens de devenir plurilingues. 60,5% de la population européenne âgée de moins de 15 ans débutent l'apprentissage de la première langue vivante avant l'âge moyen de 8,18 ans. Il est donc possible de constater que les recommandations de Barcelone ont largement été mises en place dans les différents pays de l'UE-27. Les trois pays particulièrement mis en valeur se trouvent dans cette partie du tableau. Malheureusement 28,31% des moins de 15 ans de l'UE-27 débutent cet

enseignement après l'âge de 10 ans. Ces adolescents ont donc une chance relativement limitée de devenir plurilingue.

A ce sujet les zones frontalières sont des aires expérimentales intéressantes, car les échanges entre enseignants⁵⁸ sont facilités par les faibles distances. A cette occasion, ils peuvent partager leurs expériences pédagogiques portant sur les programmes et sur les méthodes.

4.2.2 Étude de l'âge du début de l'enseignement de la seconde langue vivante étrangère en tant que matière obligatoire

Il est impossible de réaliser une étude identique à l'étude de l'âge du début de l'apprentissage de la première langue, pour plusieurs raisons.

- ❖ La très grande autonomie laissée dans la plupart des pays européens aux établissements pour enseigner une seconde voire une troisième langue vivante étrangère. En France, selon le plan de rénovation des langues vivantes étrangères, l'enseignement de la seconde langue vivante aurait dû commencer dès la cinquième, c'est à dire environ à l'âge de 12 ans à partir de la rentrée scolaire 2007. Jusqu'à présent, cet enseignement débutait en quatrième et donc environ à l'âge de 13 ans. Cette modification a été introduite progressivement dès la rentrée 2006, accentuée septembre 2007, et devrait être généralisée à l'ensemble des établissements scolaires à la rentrée 2008. Il faut également noter que de plus en plus d'établissements proposent dès la sixième des classes où deux langues vivantes sont enseignées. Ces classes prennent parfois l'appellation de classes européennes. Dans ce cas la seconde langue vivante débute dès l'âge de 11 ans. Il est également possible de prendre comme exemple des programmes d'étude d'une langue étrangère comme alternative⁵⁹ notamment au Portugal, en Espagne, et dans la totalité de la Belgique.
- ❖ En fonction de l'orientation d'un élève il est possible qu'il n'étudie jamais une seconde langue étrangère. Pour continuer avec l'exemple français, certains élèves de quatrième en difficulté scolaire n'étudient pas de seconde langue étrangère.

⁵⁸ Congrès International « Le plurilinguisme précoce : un passeport pour un parcours de vie réussie » 17 et 18 septembre 2007 Sarrebruck.

⁵⁹ Les autorités éducatives centrales donnent la liberté aux établissements scolaires et/ou aux municipalités de décider d'enseigner une langue étrangère pendant un pourcentage du temps scolaire normalement alloué à l'enseignement d'une ou plusieurs matières du programme d'études minimal. Cet enseignement est donc rendu obligatoire par l'établissement scolaire et/ou la municipalité pour tous les élèves.

En ce qui concerne l'âge du début de l'enseignement d'une seconde langue, il est possible de donner les grandes orientations pour chaque pays (Tableau n°16), mais pour les raisons citées précédemment, il est plus prudent de ne pas faire une étude quantitative comme celle qui a été faite pour l'âge de début de l'apprentissage de la première langue étrangère.

Pays ou Communauté Déclarante	Age du début de l'apprentissage obligatoire d'une seconde langue étrangère ⁶⁰
L'Allemagne	14 ou 16 ans en fonction de l'orientation
L'Angleterre, Irlande du nord, et Pays de Galles	Néant
L'Autriche	15
Belgique (Communauté française)	16
Belgique (Communauté allemande)	15
Belgique (Communauté néerlandaise)	13
La Bulgarie	14
Le Danemark	13
Chypre	12
L'Ecosse	Néant
L'Espagne	Néant
L'Estonie	10
La Finlande	13
La France	Entre 11 et 12 ans
La Grèce	12
La Hongrie	14
L'Italie	Néant
La Lettonie	11
La Lituanie	12
Le Luxembourg	7
Malte	13 en fonction de l'orientation
Les Pays-Bas	13
La Pologne	12
Le Portugal	12
La République d'Irlande	Néant
La République Tchèque	15
La Roumanie	11
La Slovaquie	15
La Slovénie	15
La Suède	12

Tableau 16 Age le plus répandu du début de l'apprentissage de la seconde langue vivante étrangère pour les différents Pays et Communauté Géopolitiques Déclarantes de l'UE 27. (Source Eurydice, 2005)

A partir de ce tableau, il est possible d'émettre les remarques suivantes :

- ❖ Si au sein de l'UE-27, depuis 2002, un effort tout particulier a été porté sur l'apprentissage de la première langue, en ce qui concerne la seconde langue, on peut dire à ce jour que beaucoup d'efforts restent à fournir. Force est de constater que l'objectif énoncé à Barcelone en 2002 ne peut pas dans ces conditions être atteint. La grande majorité des citoyens européens n'ont pas les moyens à l'issue de leur cursus scolaire de maîtriser deux langues vivantes étrangères. Selon le plan de rénovation de l'enseignement des langues⁶¹, le niveau A₂ du Cadre Européen Commun de Référence

⁶⁰ Eurydice, 2005.

⁶¹ Ministère de l'enseignement National « Lettre Flash du 20 octobre 2005 » et B.O. n° 23 du 8 juin 2006. « Enseignement des langues vivantes, rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères ».

pour les Langues, (CECR⁶²) doit être atteint à la fin de la scolarité obligatoire (niveau 2 de la CITE). Il est probable que les élèves se dirigeant dans l'enseignement général, en bénéficiant de 3 années d'enseignement supplémentaires, atteignent le niveau B₁ du CECR. Cependant en France, seul 65% d'une tranche d'âge atteint le niveau 3 de la CITE.

- ❖ Un pays, le Luxembourg, fait figure de très bon élève en imposant l'étude obligatoire d'une seconde langue vivante à partir de 7 ans soit un an après la première langue étrangère (Niveau 1 de la CITE). Ce cas reste tout à fait une exception dans le paysage européen. Il s'explique en raison de la composition des groupes linguistiques du pays et de sa petite superficie. Ces groupes étroitement mêlés sur le même territoire engendrent une parfaite situation de multilinguisme, débouchant sur une forte compétence plurilingue de la population. De plus l'expansion économique du pays essentiellement basée sur l'activité bancaire, le domaine des assurances, et de la finance, a pour conséquence d'imposer une connaissance au minimum de la langue anglaise. Il en résulte que pour ces habitants le fait de parler les trois langues officielles du pays plus l'anglais, est un facteur indispensable d'intégration sociale. On peut donc parler ici d'un parfait exemple de plurilinguisme au sein de l'Union Européenne.

- ❖ Un groupe de 16 pays dont l'âge d'apprentissage de la seconde langue est comprise entre 11 et 14 ans à savoir : la Belgique (Communauté néerlandaise), la Bulgarie, le Danemark, Chypre, l'Estonie, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, la Lettonie, la Lituanie, la Pologne, les Pays-Bas, le Portugal, la Roumanie, et enfin la Suède. Remarquons que ces âges correspondent environ au niveau 2 de la CITE.

- ❖ Un groupe de 6 pays ou de Communautés Géopolitiques Déclarantes dont l'apprentissage de la seconde langue est comprise entre 15 et 16 ans. A savoir : l'Autriche, la Belgique (Communauté française), la Belgique (Communauté allemande), la République Tchèque, la Slovaquie, la Slovénie. Remarquons que ces âges correspondent environ au niveau 3 de la CITE. La population âgée de moins de 15 ans de l'ensemble de ces 6 entités représente 6,12% de la population identique de l'Union Européenne.

⁶² Cadre Européen Commun de Référence des Langues. Elaboré par le Conseil de l'Europe entre 1991 et 2001, et publié en 1997, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues est un texte de référence et un support à la réflexion sur les pratiques pédagogiques. Le CECR propose une description détaillée des niveaux de compétences dans la progression de l'apprentissage d'une langue vivante. Voir www.coe.int/lang/fr . La grille du CECR d'évaluation des compétences orales se trouve en Annexe n°3.

- ❖ Deux pays où en fonction de l'orientation l'âge du début de l'apprentissage d'une seconde langue étrangère est extrêmement variable à savoir l'Allemagne et Malte, soit 15,03% de la population âgée de moins de 15 ans de l'Union Européenne
- ❖ Un groupe de 4 pays où l'apprentissage d'une seconde langue vivante n'est en aucun cas obligatoire à savoir : la totalité du Royaume Uni, l'Espagne, l'Italie, et la République d'Irlande, soit 33,25% de la population âgée de moins de 15 ans de l'Union Européenne. Ce chiffre est particulièrement important et donc inquiétant.

Il serait impératif afin de pouvoir répondre à l'objectif de Barcelone que la totalité des pays de l'Union Européenne prennent des mesures pour que l'apprentissage obligatoire de la seconde langue vivante étrangère débute à l'intérieur du niveau 2 de la CITE. Douze pays ou Communautés Géopolitiques Déclarantes dont la population âgée de moins de 15 ans représente 54,41% de la population âgée de moins de 15 ans de l'union européenne, ne respectent pas à ce jour ce principe. Plus d'un jeune habitant de l'Union Européenne sur deux à ce jour n'a pas les moyens satisfaisants de maîtriser au niveau B₁ du CECR⁶³ une seconde langue vivante dans le cadre de son enseignement initial à l'issue du niveau 2 de la CITE.

4.2.3 Etude de la durée de l'enseignement de la première langue vivante étrangère

Entre 1974 et 2003, l'augmentation de la durée de l'apprentissage de la première langue étrangère comme matière obligatoire est supérieure à deux années dans plusieurs pays. En Espagne, en Italie, en Autriche, en Suède et en Norvège, elle s'élève à quatre années voire plus. Dans tous ces pays, sauf en Suède, cette augmentation résulte uniquement de la mise en place d'un enseignement plus précoce de la première langue étrangère en tant que matière obligatoire.

Cette tendance générale est toutefois beaucoup moins nette dans plusieurs pays d'Europe centrale et orientale. Dans la grande majorité de ces pays, l'apprentissage obligatoire d'une première langue étrangère commençait déjà relativement tôt, dès les années 1970 et 1980. Dans la plupart des cas, c'était le russe qui était enseigné de manière assez précoce. Dans les pays baltes, le phénomène de russification était particulièrement prononcé et l'enseignement du russe débutait très tôt au cours de l'enseignement obligatoire. Cette langue n'était toutefois pas

⁶³ Cadre Européen Commun de Référence des Langues. Elaboré par le Conseil de l'Europe entre 1991 et 2001, et publié en 1997, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues est un texte de référence et un support à la réflexion sur les pratiques pédagogiques. Le CECR propose une description détaillée des niveaux de compétences dans la progression de l'apprentissage d'une langue vivante. Voir www.coe.int/lang/fr. La grille du CECR d'évaluation des compétences orales se trouve en Annexe n°3

considérée comme une langue étrangère. Les changements intervenus dans l'organisation générale de l'enseignement depuis le début de la décennie 1990 peuvent aussi expliquer des variations dans certains pays.

Il est possible de comparer la durée de l'enseignement obligatoire de la première langue vivante étrangère (Tableau n°17), définie comme le temps en année séparant le début de l'enseignement comme matière obligatoire et la fin du niveau 3 de la CITE correspondant au secondaire général supérieur (classe de terminale par exemple en France)⁶⁴.

Pays ou Communauté Géopolitique Déclarante	Durée en année de l'enseignement obligatoire de la première langue étrangère du niveau 1 jusqu'à la fin du niveau 3 de la CITE ⁶⁵
L'Allemagne	10
L'Angleterre, et Irlande du nord,	5
L'Autriche	12
Belgique (Communauté française)	8
Belgique (Communauté allemande)	10
Belgique (Communauté néerlandaise)	10
La Bulgarie	8
Le Danemark	9
Chypre	9
L'Ecosse	2 à 3 ans
L'Espagne	10
L'Estonie	12
La Finlande	12
La France	11
La Grèce	9
La Hongrie	9
L'Italie	8
La Lettonie	9
La Lituanie	9
Le Luxembourg	13
Malte	11
Les Pays-Bas	13
Le Pays de Galles	3
La Pologne	9
Le Portugal	7
La République d'Irlande	0
La République Tchèque	10
La Roumanie	10
La Slovaquie	9
La Slovénie	10
La Suède	12

Tableau 17 Durée de l'apprentissage de la première langue vivante étrangère pour les différents Pays et Communauté Géopolitiques Déclarantes de l'UE 27. (Source Eurydice, 2005)

⁶⁴ Dans ce tableau ne sont pas pris en compte les possibles orientations qui interviennent dans la vie d'un élève. Ainsi le chiffre de 11 ans pour la France (soit de 7 ans à 18 ans) correspond à un élève qui suit un lycée technologique ou général jusqu'en classe de terminal. Les chiffres du Tableau n°18 correspondent à l'année scolaire 2002-2003 à l'exception de la France pour qui, à partir de septembre 2007, l'enseignement de la première langue vivante débute à l'âge de 7 ans.

⁶⁵ Eurydice, 2005.

La durée de l'enseignement obligatoire de la première langue vivante étrangère du niveau 1 de la CITE jusqu'au niveau 3 varie au sein de l'UE-27 de 0 à 13 ans. Encore une fois, l'énorme diversité des membres de l'UE-27 au sujet de l'apprentissage des langues apparaît clairement. En regroupant ces Pays et ces Communautés Géopolitiques Déclarantes en fonction du nombre d'année d'enseignement (Tableau n° 18 à 21) il est possible de combiner la population des jeunes de moins de 15 ans, pays par pays, afin d'obtenir une étude quantitative portant sur les jeunes européens.

Durée en année de l'enseignement obligatoire de la première langue étrangère du niveau 1 jusqu'à la fin du niveau 3 de la CITE					
0 ans		3 ans		5 ans	
Pays ou Communauté Géopolitique Déclarante	Population âgée de moins de 15 ans	Pays ou Communauté Géopolitique Déclarante	Population âgée de moins de 15 ans	Pays ou Communauté Géopolitique Déclarante	Population âgée de moins de 15 ans
La République d'Irlande	856 288	Le Pays de Galles	493 524	L'Angleterre, et l'Irlande du nord	9 453 184
		L'Ecosse	860 542		
Total	856 288		1 354 066		9 453 184
% du total UE-27	1,1%		1,72%		11,99%

Tableau 18 Pays ou Communauté Géopolitiques Déclarantes dont la durée de l'enseignement de la première langue vivante est comprise entre 0 et 5 ans⁶⁶.

Durée en année de l'enseignement obligatoire de la première langue étrangère du niveau 1 jusqu'à la fin du niveau 3 de la CITE					
7 ans		8 ans		9 ans	
Pays ou Communauté Géopolitique Déclarante	Population âgée de moins de 15 ans	Pays ou Communauté Géopolitique Déclarante	Population âgée de moins de 15 ans	Pays ou Communauté Géopolitique Déclarante	Population âgée de moins de 15 ans
Le Portugal	1 645 835	Belgique (Communauté Française)	796 741	Le Danemark	1 017 013
		La Bulgarie	1 060 132	Chypre	142 488
		L'Italie	8 269 825	La Grèce	1 595 857
				La Hongrie	1 566 571
				La Lettonie	334 982
				La Lituanie	572 759
				La Pologne	6 283 206
				La Slovaquie	906 611
Total	1 645 835		10 126 698		12 419 487
% du total UE-27	2,09%		12,84%		15,75%

Tableau 19 Pays ou Communauté Géopolitiques Déclarantes dont la durée de l'enseignement de la première langue vivante est comprise entre 7 et 9 ans.

⁶⁶ Pour les Tableaux n°18 à n°21, source Eurydice, 2005.

Durée en année de l'enseignement obligatoire de la première langue étrangère du niveau 1 jusqu'à la fin du niveau 3 de la CITE					
10 ans		11 ans		12 ans	
Pays ou Communauté Géopolitique Déclarante	Population âgée de moins de 15 ans	Pays ou Communauté Géopolitique Déclarante	Population âgée de moins de 15 ans	Pays ou Communauté Géopolitique Déclarante	Population âgée de moins de 15 ans
L'Allemagne	11 787 265	La France	11 680 926	L'Autriche	1 317 617
Belgique (Communauté Allemande)	7 623	Malte	70 169	L'Estonie	103 451
Belgique (Communauté Néerlandaise)	992 117			La Finlande	910 732
L'Espagne	6 291 071			La Suède	1 572 179
La République Tchèque	1 514 139				
La Roumanie	3 398 305				
La Slovaquie	284 951				
Total	24 275 471		11 751 095		3 903 979
% du total UE-27	30,78%		14,90%		4,95%

Tableau 20 Pays ou Communauté Géopolitiques Déclarantes dont la durée de l'enseignement de la première langue vivante est comprise entre 10 et 12 ans.

Durée en année de l'enseignement obligatoire de la première langue étrangère du niveau 1 jusqu'à la fin du niveau 3 de la CITE.	
13 ans	
Pays ou Communauté Déclarante	Population âgée de moins de 15 ans
Le Luxembourg	85 264
Les Pays-Bas	2 996 580
Total	3 081 844
% du total UE-27	3,91%

Tableau 21 Pays ou Communauté Géopolitiques Déclarantes dont la durée de l'enseignement de la première langue vivante est 13 ans

Dans ces conditions la Figure n°2 permet d'analyser les pourcentages de la population de moins de 15 de l'UE 27 en fonction de la durée en année de l'enseignement obligatoire de la première langue vivante étrangère du niveau 1 jusqu'à la fin du niveau 3 de la CITE.

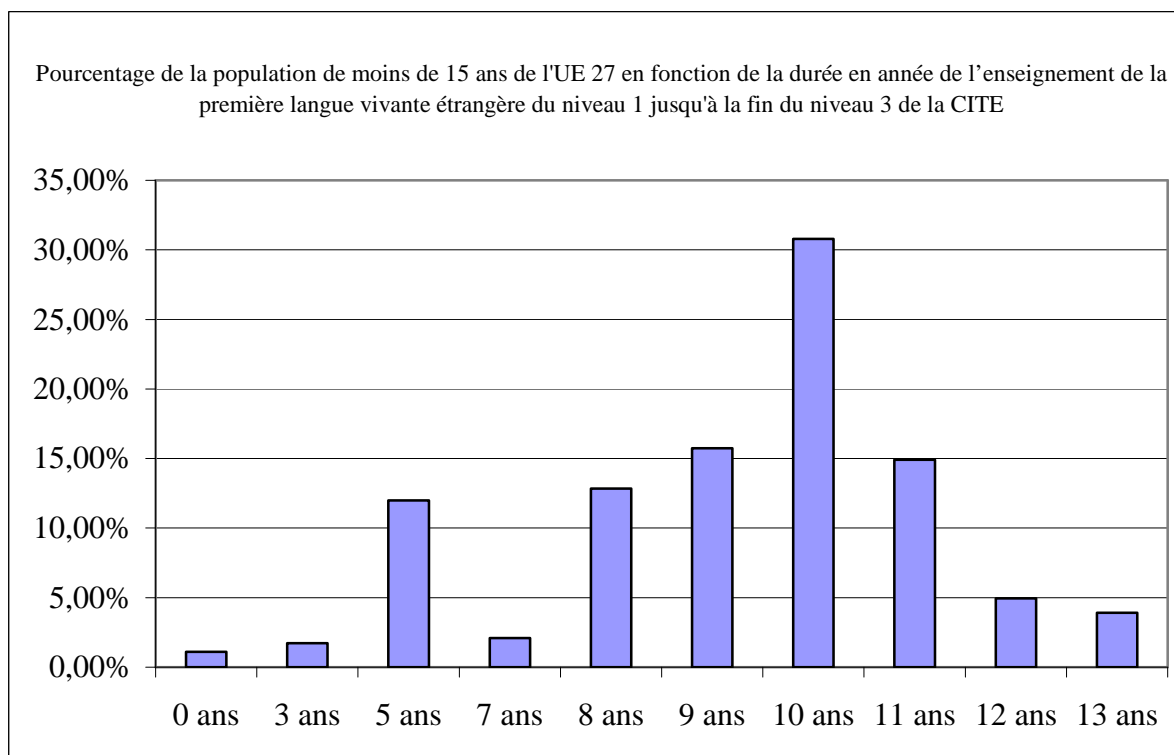


Figure 2 Pourcentage de la population de moins de 15 ans de l'UE 27 en fonction de la durée en année de l'enseignement de la première langue vivante étrangère du niveau 1 jusqu'à la fin du niveau 3 de la CITE.

Si l'on calcule le temps moyen d'apprentissage de la première langue vivante simplement en prenant les données du Tableau n°17 et le nombre de systèmes éducatifs on obtient la valeur de 8,91 ans. Si en revanche le calcul de la durée moyenne est effectué en pondérant la classe d'âge par la population de moins de 15 ans, on obtient alors une durée moyenne en fonction de la population de l'UE-27 de 9,06 ans. Les remarques suivantes peuvent être formulées :

- ❖ La République d'Irlande et le Royaume Uni, dont les populations de moins de 15 ans ne représentent que 14, 81 % de la population de moins de 15 ans de l'Union Européenne, tirent fortement ce chiffre vers le bas. En effet si cette moyenne pondérée est recalculée sans ces deux pays on obtient alors, un chiffre moyen de 9,87 ans soit pratiquement une année de plus.
- ❖ Avec une durée d'apprentissage de 11 ans, (à partir de septembre 2008) la France grâce aux mesures prises en 2002 et en 2005, se situe à un niveau supérieur de près de deux ans par rapport à la moyenne européenne.
- ❖ Sachant que pour la très grande majorité des citoyens européens la durée de l'apprentissage d'une langue vivante est limitée par la borne supérieure du niveau 3 de la

CITE, elle ne pourra donc augmenter dans l'avenir que si l'âge du début de cet apprentissage diminue. A ce sujet deux remarques s'imposent :

- Il n'est pas étonnant de retrouver dans les pays ayant une durée d'apprentissage longues les Pays-Bas, et le Luxembourg puisque respectivement le début de l'apprentissage se situe dès 5 ans et 6 ans. Le cas des pays où la durée est de 12 ans, c'est à dire l'Autriche, l'Estonie, la Finlande, et la Suède, peut éventuellement trouver des explications dans le fait que ces pays ont été historiquement fortement soumis à de grandes puissances (la Finlande, et l'Estonie vis à vis de la Russie, et l'Autriche vis-à-vis de l'Allemagne) ou fortement dépendant en raison de leur isolement commercial avec un petit nombre d'autres pays, ce qui est certainement le cas de la Suède.
- Les 12 pays ou Communautés Géopolitiques Déclarantes ayant une durée d'apprentissage comprise entre 7 et 9 ans (le Portugal, la Belgique (Communauté française), la Bulgarie, l'Italie, le Danemark, Chypre, la Grèce, la Hongrie, la Lettonie, la Lituanie, la Pologne et la Slovaquie) dont la jeunesse représente 30,68% des moins de 15 ans de l'Union Européenne, doivent faire, dans la majorité des cas, un effort pour abaisser le début initial de l'apprentissage. Une exception de taille : l'Italie qui doit en revanche augmenter vers le haut la durée de l'apprentissage puisque sa fin obligatoire se situe dès 14 ans, ce qui est l'âge le plus précoce au sein de l'Union Européenne pour mettre un terme à l'enseignement obligatoire des langues étrangères. La très grande majorité des autres pays ont fixé cet âge à 18 ans. Pour l'Italie il sera difficile d'abaisser l'âge initial de l'apprentissage qui a été fixé à 6 ans. Si ces 12 Pays ou Communauté Géopolitiques Déclarantes augmentaient d'une année la durée d'apprentissage, la moyenne pondérée européenne dépasserait 10 ans, ce qui serait alors une excellente chose pour ses peuples, et cette mesure serait incontestablement un facteur déterminant pour atteindre l'objectif de Barcelone, et en tout état de cause permettrait aux peuples européens de devenir un peu plus plurilingues.

Comme pour l'âge initial de l'apprentissage de la première langue vivante, il est possible de calculer pour chaque Pays ou Communauté Géopolitiques Déclarantes un indice base 100⁶⁷

⁶⁷ L'indice est donné par la formule : $Indice = \frac{100 \times \text{Durée de l'enseignement de la première langue vivante}}{\text{Âge moyen pondéré par la population de moins de 15 ans}}$

concernant la durée en année de l'apprentissage de la première langue vivante étrangère (Tableau n° 22). Le classement suivant est alors obtenu :

Pays ou Communauté Géopolitique Déclarante	Durée de l'apprentissage de la première langue vivante étrangère	Indice (base 100) par rapport à l'âge moyen pondéré par la population de moins de 15 ans.	Commentaires
Le Luxembourg	13	143	Durée de l'enseignement de la première langue vivante étrangère supérieure de plus de 20% par rapport à la moyenne de l'UE 27 Nombre d'élèves : 18 838 738 soit 23,86% de la population des moins de 15 ans de l'UE 27
Les Pays-Bas	13	143	
L'Autriche	12	132	
L'Estonie	12	132	
La Finlande	12	132	
La Suède	12	132	
La France	11	121	
Malte	11	121	
L'Allemagne	10	110	Durée de l'enseignement de la première langue vivante étrangère supérieure de 0 à 20% par rapport à la moyenne de l'UE 27 Nombre d'élèves : 24 275 471 soit 30,74% de la population des moins de 15 ans de l'UE 27
Belgique (Communauté allemande)	10	110	
Belgique (Communauté néerlandaise)	10	110	
L'Espagne	10	110	
La République Tchèque	10	110	
La Roumanie	10	110	
La Slovénie	10	110	Durée de l'enseignement de la première langue vivante étrangère inférieure de 0 à 20% par rapport à la moyenne de l'UE 27 Nombre d'élèves : 22 546 185 soit 28,55% de la population des moins de 15 ans de l'UE 27
Le Danemark	9	99	
Chypre	9	99	
La Grèce	9	99	
La Hongrie	9	99	
La Lettonie	9	99	
La Lituanie	9	99	
La Pologne	9	99	
La Slovaquie	9	99	
Belgique (Communauté française)	8	88	
La Bulgarie	8	88	
L'Italie	8	88	
Le Portugal	7	77	
L'Angleterre, et Irlande du nord,	5	55	
L'Ecosse	3	33	
Le Pays de Galles	3	33	
La République d'Irlande	0	0	

Tableau 22 Répartition et classement des Pays ou des Communautés Géopolitiques Déclarantes en fonction de leur indice base 100 par rapport à la durée moyenne de l'apprentissage de la première langue vivante pondérée par la population âgée de moins de 15 ans.

La France et les Pays-Bas font parti des huit pays européens dont la population des jeunes de moins de 15 ans représente 24% de la population à l'échelle européenne. Ce quart environ des jeunes européens ont la chance de pouvoir directement à l'issue de leur scolarité atteindre un degré de plurilinguisme assez élevé du moins pour leur première langue étrangère. En revanche un peu moins de 17 % de ces jeunes n'ont pas cette possibilité.

4.2.4 Etude du volume horaire par année scolaire dédié à l'enseignement des langues étrangères

Une distinction doit être faite entre le niveau 1 et le niveau 2 de la CITE lors de l'étude du nombre d'heures annuelles allouées à l'enseignement des langues étrangères dans le cadre d'un enseignement obligatoire. Dans les deux cas, les derniers chiffres à l'échelle européenne disponibles à ce jour concernent l'année scolaire 2002-2003⁶⁸.

- Etude du nombre d'heures annuelles⁶⁹ allouées à l'enseignement des langues étrangères dans le cadre d'un enseignement obligatoire au niveau CITE 1 (Enseignement Primaire)

Afin de réaliser cette étude, il est possible d'associer le nombre d'heures annuelles allouées à l'enseignement d'une ou de plusieurs langues vivantes étrangères, et la population d'élèves appartenant au niveau 1 de la CITE (Tableau n°23).

La moyenne du nombre d'heures annuelles dédiées à l'enseignement des langues étrangères au primaire (niveau CITE 1), simplement calculée en additionnant les heures de chaque pays et en divisant par le nombre de pays est de 49,51 heures. Si l'on calcule une moyenne pondérée pour chaque Pays ou Communautés Géopolitiques Déclarantes, par la population d'élèves au niveau 1 de la CITE du pays, on obtient alors une moyenne 34,7 heures. Cette seconde moyenne reflète beaucoup plus précisément la réalité à l'échelle de la population de l'UE-27. D'autre part, il est de nouveau possible de calculer un indice base 100 par rapport à la moyenne européenne⁷⁰ (UE-27). Les résultats sont alors les suivants (Tableau n°24)⁷¹

⁶⁸ Les données disponibles sur le site www.eurydice.org en date du 27 juillet 2007, sont les mêmes que celles données dans le document « Chiffres clés de l'enseignement des langues édition 2005, Eurydice »

⁶⁹ Par heures annuelles, on entend année scolaire (le nombre de mois dépend du pays)

⁷⁰ L'indice base 100 est donné par la formule :

$$\text{Indice} = \frac{100 \times \text{Nombre d'heures annuelles du pays}}{\text{Heures annuelles moyenne pondérée par la population de la CITE 1}}$$

⁷¹ Les pays ont été classés par ordre décroissant de leur indice

Pays ou Communautés Géopolitiques Déclarantes	Nombre d'heures annuelles allouées pour l'enseignement des langues étrangères comme matières obligatoires au niveau 1 de la CITE ⁷²	Population d'élèves au niveau 1 de la CITE ⁷³
L'Allemagne	28	3 306 100
L'Autriche	30	362 800
Belgique (Communauté française)	20	315 500
Belgique (Communauté allemande)	101	2 400
Belgique (Communauté néerlandaise)	0	420 700
La Bulgarie	0	290 000
Le Danemark	40	414 100
Chypre	24	61 200
L'Espagne	57	2 619 900
L'Estonie	66	85 500
La Finlande	38	381 800
La France	32	4 015 500
La Grèce	39	650 300
La Hongrie	28	430 900
L'Italie	80	2 790 300
La Lettonie	35	84 400
La Lituanie	13	158 100
Le Luxembourg	351	35 000
Malte	159	29 600
Les Pays-Bas	50	1 278 000
La Pologne	37	2 723 800
Le Portugal	40	772 200
La République d'Irlande	0	454 100
La République Tchèque	33	502 800
La Roumanie	29	970 300
Royaume Uni	0	4 635 000
La Slovaquie	0	242 500
La Slovénie	39	93 300
La Suède	67	718 700

Tableau 23 Nombre d'heures annuelles dédiées à l'apprentissage de la première langue vivante étrangère au niveau 1 de la CITE, pour les différents Pays et Communauté Géopolitiques Déclarantes de l'UE-27.

⁷² Eurydice, 2005.

⁷³ Données Eurostat date d'extraction le 25 juillet 2007, dernière mise à jour le 17 juillet 2007, chiffres portant sur l'année 2005.

Pays ou Communautés Géopolitiques Déclarantes	Indice (base 100) par rapport à la moyenne du nombre d'heures dédiées à l'apprentissage des langues vivantes au primaire de l'UE 27	Commentaires
Le Luxembourg	1012	Nombre d'heures supérieures à 20% par rapport à la moyenne de l'UE 27 Nombre d'élèves : 7 559 400 soit 26,21 % de l'ensemble des élèves de l'UE 27 appartenant au niveau I de la CITE
Malte	458	
Belgique (Communauté allemande)	291	
L'Italie	231	
La Suède	193	
L'Estonie	190	
L'Espagne	164	
Les Pays-Bas	144	Nombre d'heures supérieures de 0 à 20% par rapport à la moyenne de l'UE 27 Nombre d'élèves : 5 119 900 soit 17,75 % de l'ensemble des élèves de l'UE 27 appartenant au niveau I de la CITE
Le Danemark	115	
Le Portugal	115	
La Grèce	112	
La Slovénie	112	
La Finlande	110	
La Pologne	107	
La Lettonie	101	Nombre d'heures inférieures de 0 à 20% par rapport à la moyenne de l'UE 27 Nombre d'élèves : 9 588 400 soit 33,24 % de l'ensemble des élèves de l'UE 27 appartenant au niveau I de la CITE
La République Tchèque	95	
La France	92	
L'Autriche	86	
La Roumanie	84	
L'Allemagne	81	
La Hongrie	81	
Chypre	69	Nombre d'heures inférieures à plus de 20% par rapport à la moyenne de l'UE 27 Nombre d'élèves : 6 577 100 soit 22,8 % de l'ensemble des élèves de l'UE 27 appartenant au niveau I de la CITE
Belgique (Communauté française)	58	
La Lituanie	37	
Belgique (Communauté néerlandaise)	0	
La Bulgarie	0	
La République d'Irlande	0	
Le Royaume Uni	0	
La Slovaquie	0	

Tableau 24 Répartition et classement des Pays ou des Communautés Géopolitiques Déclarantes en fonction de leur indice base 100 par rapport au nombre moyen d'heures dédiées à l'apprentissage des langues vivantes au niveau I de la CITE, pondéré par la population appartenant à ce niveau.

Les élèves du primaire issus des Pays ou Communautés Géopolitiques Déclarantes suivants, Chypre, Belgique (Communauté Française), Lituanie, Belgique (Communauté Néerlandaise), Bulgarie, République d'Irlande, Royaume Uni, Slovaquie, ont visiblement un volume horaire dédié à l'apprentissage des langues étrangères trop faible (voire inexistant). La Bulgarie, le Royaume-Uni, la République d'Irlande et la Communauté Néerlandaise Belge ne permettent pas l'apprentissage d'une langue étrangère au primaire. Ainsi près de 23% des élèves du primaire de l'UE 27 ne peuvent accéder à une langue étrangère dans les premières années de leur scolarité. La position de la France n'est pas très brillante par rapport à la moyenne

européenne. Il faut espérer que le plan de rénovation des langues soit appliqué de façon rigoureuse et le plus vite possible par les enseignants du primaire.

En revanche l'Espagne et les Pays-Bas accordent beaucoup plus de temps à l'enseignement des langues étrangères au primaire, respectivement deux fois et une fois et demi plus de temps.

- Etude du nombre d'heures annuelles allouées à l'enseignement des langues étrangères dans le cadre d'un enseignement obligatoire au niveau 2 de la CITE (Enseignement secondaire obligatoire à temps plein)

D'une façon générale, le volume horaire annuel consacré à l'apprentissage des langues vivantes est considérablement plus élevé au niveau 2 de la CITE par rapport au niveau 1, ceci bien sûr en raison de l'introduction de la seconde langue vivante dans de nombreux pays d'une part et d'une augmentation du volume horaire de présence en classe de l'élève au niveau 2 par rapport au niveau 1 de la CITE. Comme pour l'étude de la situation en primaire, les populations d'élèves sont prises en compte (Tableau n° 25).

La moyenne du nombre d'heures annuelles dédiées à l'enseignement des langues étrangères dans le cadre du secondaire obligatoire sur une année (niveau CITE 2), simplement calculée en additionnant les heures de chaque pays et en divisant par le nombre de système éducatif est de 134,97 heures. Si l'on calcule une moyenne pondérée pour chaque Pays ou Communautés Géopolitiques Déclarantes, par la population d'élèves au niveau 2 de la CITE du pays, on obtient alors une moyenne 140,41 heures. Cette seconde moyenne reflète beaucoup plus précisément la réalité à l'échelle de la population de l'UE-27. Ce nombre plus élevé est pour partie importante dû à l'Allemagne, dont le nombre d'heures est de 216 et le nombre d'élèves au niveau de la CITE de 5 452 600 soit un peu moins d'un quart de la population totale à elle seule.

D'autre part, il est de nouveau possible de calculer un l'indice base 100⁷⁴ par rapport à la moyenne européenne (UE-27). Les résultats sont alors les suivants (Tableau n°26)⁷⁵.

⁷⁴ L'indice est donné par la formule :

$$\text{Indice} = \frac{100 \times \text{Nombre d'heures annuelles du pays}}{\text{Heures annuelles moyenne pondérée par la population de la CITE niveau 2}}$$

⁷⁵ Les pays ont été classés par ordre décroissant de leur indice.

Pays ou Communautés Géopolitiques Déclarantes	Nombre d'heures annuelles allouées pour l'enseignement des langues étrangères comme matières obligatoires au niveau 2 de la CITE	Population d'élèves au niveau 2 de la CITE ⁷⁶
L'Angleterre, le Pays de Galles, et l'Irlande du Nord	80	2 069 400
L'Allemagne	216	5 452 600
L'Autriche	180	399 200
Belgique (Communauté française)	121	181 100
Belgique (Communauté allemande)	162	2 500
Belgique (Communauté néerlandaise)	150	247 000
La Bulgarie	108	317 400
Le Danemark	200	234 300
Chypre	117	32 600
L'Ecosse	0	278 000
L'Espagne	113	1 982 800
L'Estonie	158	63 500
La Finlande	133	200 900
La France	132	3 352 000
La Grèce	140	337 700
La Hongrie	163	491 200
L'Italie	101	1 830 500
La Lettonie	123	162 000
La Lituanie	132	323 800
Le Luxembourg	310	17 800
Malte	239	28 200
Les Pays-Bas	231	789 200
La Pologne	84	1 663 600
Le Portugal	125	380 900
La République d'Irlande	0	175 300
La République Tchèque	91	495 400
La Roumanie	117	1 026 300
La Slovaquie	105	360 100
La Slovénie	85	83 100
La Suède	133	418 800

Tableau 25 Nombre d'heures annuelles dédiées à l'apprentissage des langues vivantes étrangères au niveau 2 de la CITE, pour les différents Pays et Communauté Géopolitiques Déclarantes de l'UE 27.

⁷⁶ Données Eurostat date d'extraction le 25 juillet 2007, dernière mise à jour le 17 juillet 2007, chiffres portant sur l'année 2005

Pays Ou communauté Géopolitiques Déclarantes	Indice par rapport à la moyenne de l'UE 27	Commentaires ⁷⁷
Le Luxembourg	221	Nombre d'heures supérieur à 20% par rapport à la moyenne de l'UE 27 Nombre d'élèves : 6 921 300 soit 29,58 % de l'ensemble des élèves de l'UE 27 appartenant au niveau 2 de la CITE
Malte	170	
Les Pays-Bas	165	
L'Allemagne	154	
Le Danemark	142	
L'Autriche	128	
La Hongrie	116	Nombre d'heures supérieur de 0 à 20% par rapport à la moyenne de l'UE 27 Nombre d'élèves : 1 141 900 soit 4,88% de l'ensemble des élèves de l'UE 27 appartenant au niveau 2 de la CITE
Belgique (Communauté allemande)	115	
L'Estonie	113	
Belgique (Communauté néerlandaise)	107	
La Grèce	100	Nombre d'heures inférieur de 0 à 20% par rapport à la moyenne de l'UE 27 Nombre d'élèves : 8 061 200 soit 34,45 % de l'ensemble des élèves de l'UE 27 appartenant au niveau 2 de la CITE
La Finlande	95	
La Suède	95	
La France	94	
La Lituanie	94	
Le Portugal	89	
La Lettonie	88	
Belgique (Communauté française)	86	
Chypre	83	
La Roumanie	83	
L'Espagne	80	
La Bulgarie	77	Nombre d'heures inférieur de 20% par rapport à la moyenne de l'UE 27 Nombre d'élèves : 7 272 800 soit 31,08 % de l'ensemble des élèves de l'UE 27 appartenant au niveau 2 de la CITE
La Slovaquie	75	
L'Italie	72	
La République Tchèque	65	
La Slovénie	61	
La Pologne	60	
L'Angleterre, le Pays de Galles, et l'Irlande du Nord	57	
L'Ecosse	0	
La République d'Irlande	0	

Tableau 26 Répartition et classement des Pays ou des Communautés Géopolitiques Déclarantes en fonction de leur indice base 100 par rapport au nombre moyen d'heures dédiées à l'apprentissage des langues vivantes au niveau 2 de la CITE, pondéré par la population appartenant à ce niveau.

- ❖ Les élèves issus des Pays ou Communautés Géopolitiques Déclarantes suivants, la Bulgarie, la Slovaquie, l'Italie, la République Tchèque, la Slovénie, la Pologne, l'Angleterre, le Pays de Galles, l'Irlande du Nord, l'Ecosse, et la République d'Irlande, ont un indice inférieur de plus de 20% par rapport à la moyenne (indice inférieur à 80). L'ensemble des élèves du niveau CITE 2 appartenant à ces pays est de 7 272 800 soit 31,08 % de l'ensemble de la population des élèves niveau 2 de la CITE.

⁷⁷ Données Eurostat date d'extraction le 25 juillet 2007, dernière mise à jour le 17 juillet 2007, chiffres portant sur l'année 2005.

- ❖ Le nombre total d'élèves de l'UE-27 dont le nombre d'heures d'enseignement annuel des langues étrangères est égal à plus ou moins 20% par rapport à la moyenne de l'UE-27 est de 9 203 100, soit 39,33 % de la population d'élèves appartenant au niveau 2 de la CITE. Enfin les Pays ou Communautés Géopolitiques Déclarantes suivantes : le Luxembourg, Malte, les Pays-Bas, l'Allemagne, le Danemark et l'Autriche, possèdent un nombre d'heures supérieur de 20 % à la moyenne de l'UE 27 soit un ensemble de 6 921 300 d'élèves représentant 29,58% de l'ensemble des élèves européens.
- ❖ Si la France se situe au-dessus de l'Espagne, elle compte pratiquement 100 heures annuelles de moins que les Pays-Bas. C'est un très lourd handicap aussi bien pour la France que pour l'Espagne. C'est la plus grande différence structurelle entre les politiques éducatives des trois pays étudiés. Il serait donc particulièrement important pour la France d'augmenter encore le volume horaire alloué à l'apprentissage des langues étrangères et plus particulièrement au cours du niveau 2 de la CITE. Ce retard sera en partie comblé quand la généralisation de l'enseignement de la seconde langue vivante en cinquième sera effectuée.
- ❖ En comparant les indices obtenus pour le niveau 1 et 2 de CITE (Tableau n°24 et 25), Il est possible de remarquer que certains pays font porter leurs efforts pédagogiques structurels de leur politique éducative plutôt en direction des jeunes élèves, au détriment des élèves plus âgés. C'est le cas de l'Espagne, de la Suède, de l'Estonie et surtout de l'Italie. En revanche l'Allemagne et l'Autriche orientent leurs efforts plutôt en direction des élèves appartenant au niveau 2 de la CITE.
- ❖ Trois pays, le Luxembourg, Malte, et les Pays-Bas ont une politique éducative des langues particulièrement généreuse au niveau du volume horaire aussi bien à destination des élèves appartenant au niveau 1 de la CITE que ceux appartenant au niveau 2. Ceci dénote une très grande volonté non seulement d'éduquer le plus tôt possible les enfants, mais également de leur permettre de consolider leurs connaissances au cours de la suite de leur scolarité. Il en découle une population de jeunes adultes, qui à l'issue de leurs études, possède des compétences plurilingues qui pourront être utilisées aussi bien à l'intérieur du pays, qu'à l'extérieur du pays d'origine.
- ❖ Enfin la Bulgarie, le Royaume-Uni, la République d'Irlande, et la Slovaquie, possèdent des volumes horaires insuffisants aussi bien au niveau primaire qu'au niveau secondaire obligatoire pour permettre aux élèves d'acquérir des connaissances linguistiques

satisfaisantes. Pour les deux pays ayant l'anglais comme langue maternelle (le Royaume-Uni, et la République d'Irlande) il se peut que la population n'ait pas la volonté d'apprendre d'autres langues vivantes, en considérant que l'anglais est la langue internationale. Dans ce cas, la demande devient faible. En conséquence la politique éducative ne favorise pas l'apprentissage des langues. Pour les deux autres pays (la Bulgarie et la Slovaquie), les causes résident soit dans un manque de professeurs, soit dans un manque de moyens financiers, soit dans un manque de stratégie à long terme.

Les indices obtenus par le Luxembourg, Malte et les Pays-Bas posent obligatoirement comme conséquence la place réservée à l'enseignement des langues par rapport aux autres matières. Pour mieux comprendre, il est possible de comparer la part relative du temps total minimal alloué à l'enseignement des langues étrangères en tant que matière obligatoire par rapport au temps total d'enseignement au niveau primaire et secondaire obligatoire (Tableau n°27)⁷⁸.

⁷⁸ Eurydice, 2005.

Pays ou Communautés Géopolitiques Déclarantes	Temps alloué à l'enseignement des langues étrangères comme matière obligatoire <u>au primaire</u> par rapport au temps total d'enseignement (exprimé en %)	Temps alloué à l'enseignement des langues étrangères comme matière obligatoire <u>au secondaire</u> obligatoire par rapport au temps total d'enseignement (exprimé en %)
L'Angleterre, le Pays de Galles, et l'Irlande du Nord	0	13,2
L'Allemagne	4	22,1%
L'Autriche	4,4	18,8
Belgique (Communauté française)	2,4	14,8
Belgique (Communauté allemande)	11,9	16,7
Belgique (Communauté néerlandaise)	0	15,2
La Bulgarie	0	12,2
Le Danemark	5,6	22
Chypre	2,9	15
L'Ecosse	0	0
L'Espagne	6,9	11,9
L'Estonie	9,9	18,8
La Finlande	5,8	14,6
La France	3,4	13,6
La Grèce	5,5	15,4
La Hongrie	3,5	15,9
L'Italie	8,2	11,1
La Lettonie	7,3	16,8
La Lituanie	2,2	16,9
Le Luxembourg	39,3	34,4
Malte	20,4	27,8
Les Pays-Bas	6,5	26,5
La Pologne	5	13,4
Le Portugal	5	13,4
La République d'Irlande	0	0
La République Tchèque	5,3	10,7
La Roumanie	5,3	15
La Slovaquie	0	12,9
La Slovénie	5,9	10,4
La Suède	9,3	17
Pourcentages moyens	6,2	14,82

Tableau 27 Pourcentage du temps alloué à l'enseignement des langues étrangères en tant que matières obligatoires au primaire et au secondaire obligatoire à temps plein, par rapport au temps total d'enseignement. (Source Eurydice, 2005).

La situation de la France n'est donc pas brillante et ses pourcentages sont inférieurs aux moyennes européennes aussi bien au primaire qu'au niveau secondaire obligatoire. Si l'Espagne rivalise avec les Pays-Bas pour le niveau primaire, son pourcentage au secondaire obligatoire représente moins de la moitié de celui des Pays-Bas. La France possède des pourcentages égaux à la moitié de ceux des Pays-Bas au primaire et au secondaire obligatoire.

On comprend mieux ainsi les scores obtenus par le Luxembourg et Malte. Dans ces deux pays, environ un cours sur trois (un peu plus pour le Luxembourg) sont des cours

d'enseignement des langues étrangères. Si l'on calque cette situation en France, on aboutit par exemple à un volume horaire obligatoire de la sixième à la troisième environ de 10 heures par semaine. Rappelons qu'il n'est que de 4 heures pour la sixième et cinquième pour une seule langue obligatoire, et de 7 heures de la quatrième à la troisième pour deux langues. Une conclusion s'impose donc et consiste à introduire une seconde langue obligatoire dès le début de la sixième. Ceci est déjà le cas dans les programmes des classes dites « Européennes » où les élèves étudient deux langues dès la classe de sixième⁷⁹. Dans ce cas le volume horaire par semaine est environ de 6 à 7 heures. En ce qui concerne l'enseignement primaire, il faut donc doubler au minimum le temps d'apprentissage des langues étrangères soit en le commençant encore plus précocement, soit en l'intensifiant dans les classes de CE1, CE2, CM1 et CM2 où il est en cours de généralisation actuellement.

4.2.5 Calcul d'un coefficient d'efficience globalisé des pays au regard de leurs politiques d'enseignement des langues étrangères.

Grâce aux facteurs institutionnels qui viennent d'être étudiés, serait-il possible de construire un coefficient permettant d'avoir un reflet des efforts proposés par une politique d'enseignement des langues étrangères ? Il est à coup sûr impossible de prendre tous les facteurs en compte, car bien évidemment la qualité de la formation des enseignants, les formes que peuvent prendre les programmes pédagogiques et d'ailleurs l'ensemble des facteurs humains qui seront par la suite traités ne sont guère propices à être traduits par des nombres. En revanche une partie des facteurs institutionnels préalablement étudiés ont pu être traduits par des indices base 100. Ces nombres pourraient-ils être combinés pour aboutir à un coefficient qui donnerait un reflet, certes très incomplet, de la qualité de la politique d'enseignement des langues étrangères proposée aux citoyens afin qu'ils puissent acquérir dès la sortie de l'école une certaine capacité de plurilinguisme directement utilisable dans le monde professionnel ?

Le coefficient calculé est le résultat d'un rapport construit comme suit :

Soit PE^{80} le coefficient d'efficience de la politique éducative linguistique.

Soit I_1 l'indice concernant l'âge d'apprentissage de la première langue.

Soit I_2 l'indice concernant le volume horaire annuel d'enseignement des langues.

Soit I_3 l'indice concernant la durée en année d'enseignement de la première langue.

⁷⁹ Les deux langues sont alors considérées comme deux premières langues (LV1).

⁸⁰ PE: Indice de la Politique Educative.

On pose :

$$PE = \frac{I_3 \times I_2}{I_1^2}$$

Le choix d'élever I_1 au carré est guidé par deux raisons :

- Donner une grande importance à l'apprentissage précoce des langues. Il est important de rappeler que plus cet indice est faible plus l'âge de début d'apprentissage de la première langue est précoce, (c'est pourquoi cet indice est placé au dénominateur du rapport) et donc la politique d'enseignement des langues étrangères du pays est efficiente.
- Ces trois indices (I_1 , I_2 , I_3) sont des indices base 100 basés sur les moyennes pondérées, ce qui signifie que l'indice PE-moyen de l'ensemble des pays de l'UE-27 est très aisé à calculer :

$$PE\text{-moyen} = \frac{100 \times 100}{100^2}$$

$$PE\text{-moyen} = 1$$

On constate donc que la formule retenue permet d'obtenir un PE-moyen pour l'UE-27 de 1. Ainsi tout PE supérieur à 1 est supérieur à la moyenne européenne et inversement toute valeur de l'indice inférieure à 1 est inférieure à la moyenne européenne. Etant donné que l'indice I_2 possède pour un pays ou une Communauté Géopolitique Déclarante deux valeurs, une pour le primaire et une pour le secondaire, deux valeurs de PE seront donc calculées pour chaque pays (PE-primaire, et PE-secondaire)

Les valeurs de PE-primaire sont regroupées dans le Tableau n°28 et celles de PE-secondaire dans le Tableau n°29. Dans les deux cas les pays ont été classés par ordre décroissant de la valeur de leurs coefficients. Pour chaque indice ont été associés par pays les nombres d'élèves respectivement appartenant aux niveaux 1 et 2 de la CITE afin de définir les pourcentages d'élèves au sein de l'UE-27 qui peuvent bénéficier d'une politique éducative linguistique plus ou moins satisfaisante.

Pays ou Communautés Géopolitiques Déclarantes	Coefficient PE-primaire	Population d'élève appartenant au niveau 1 de la CITE	Commentaires
Le Luxembourg	27,16	35 000	Coefficient PE-primaire supérieur de 20% par rapport à la moyenne de l'UE-27 Nombre d'élèves : 12 319 500 soit 42,71% des élèves appartenant au niveau 1 de la CITE de l'UE-27
Malte	14,89	29 600	
Belgique (Communauté allemande)	6,01	2 400	
Les Pays-Bas	5,53	1 278 000	
L'Italie	3,81	2 790 300	
La Suède	3,44	718 700	
L'Estonie	3,39	85 500	
L'Autriche	2,13	362 800	
La Finlande	1,96	381 800	
L'Espagne	1,88	2 619 900	
La France	1,51	4 015 500	
La Grèce	1,15	650 300	Coefficient PE-primaire supérieur de 0 à 20% par rapport à la moyenne de l'UE-27 Nombre d'élèves : 743 600 soit 2,58% des élèves appartenant au niveau 1 de la CITE de l'UE-27
La Slovénie	1,02	93 300	
Le Danemark	0,94	414 100	Coefficient PE-primaire inférieur de 0 à 20% par rapport à la moyenne de l'UE-27 Nombre d'élèves : 4 307 400 soit 14,93% des élèves appartenant au niveau 1 de la CITE de l'UE-27
L'Allemagne	0,93	3 306 100	
La République Tchèque	0,86	502 800	
La Lettonie	0,83	84 400	
La Roumanie	0,76	970 300	Coefficient PE-primaire inférieur de plus de 20% par rapport à la moyenne de l'UE-27 Nombre d'élèves : 11 474 300 soit 39,78% des élèves appartenant au niveau 1 de la CITE de l'UE-27
La Pologne	0,71	2 723 800	
La Hongrie	0,66	430 900	
Le Portugal	0,59	772 200	
Chypre	0,56	61 200	
Belgique (Communauté française)	0,34	315 500	
La Lituanie	0,30	158 100	
Belgique (Communauté néerlandaise)	0,00	420 700	
L'Angleterre, l'Irlande du nord	0,00	3 999 500	
L'Ecosse	0,00	408 300	
La Bulgarie	0,00	290 000	
La Slovaquie	0,00	242 500	
Le Pays de Galles	0,00	227 200	
La République d'Irlande	néant	454 100	

Tableau 28 Répartition par ordre décroissant des Pays et Communautés Géopolitiques Déclarantes de leurs coefficients PE-primaire.

Pays ou Communautés Géopolitiques Déclarantes	Coefficient PE-secondaire	Population d'élève appartenant au niveau 2 de la CITE	Commentaires
Les Pays-Bas	6,34	789 200	Coefficient PE-secondaire supérieur de 20% par rapport à la moyenne de l'UE-27 Nombre d'élèves : 10 971 700 soit 46,89% des élèves appartenant au niveau 2 de la CITE de l'UE-27
Le Luxembourg	5,93	17 800	
Malte	5,53	28 200	
L'Autriche	3,17	399 200	
Belgique (Communauté allemande)	2,37	2 500	
L'Estonie	2,02	63 500	
L'Allemagne	1,76	5 452 600	
La Finlande	1,70	200 900	
La Suède	1,70	418 800	
La France	1,54	3 352 000	
Belgique (Communauté néerlandaise)	1,23	247 000	
L'Italie	1,19	1 830 500	Coefficient PE-secondaire supérieur de 0 à 20% par rapport à la moyenne de l'UE-27 Nombre d'élèves : 2 402 500 soit 10,27% des élèves appartenant au niveau 2 de la CITE de l'UE-27
Le Danemark	1,16	234 300	
La Grèce	1,03	337 700	
La Hongrie	0,95	491 200	Coefficient PE-secondaire inférieur de 0 à 20% par rapport à la moyenne de l'UE-27 Nombre d'élèves : 2 474 000 soit 10,57% des élèves appartenant au niveau 2 de la CITE de l'UE-27
L'Espagne	0,92	1 982 800	
La Lituanie	0,77	323 800	Coefficient PE-secondaire inférieur de plus de 20% par rapport à la moyenne de l'UE-27 Nombre d'élèves : 7 549 100 soit 32,26% des élèves appartenant au niveau 2 de la CITE de l'UE-27
La Roumanie	0,75	1 026 300	
La Lettonie	0,72	162 000	
Chypre	0,68	32 600	
La République Tchèque	0,59	495 400	
La Slovénie	0,55	83 100	
Belgique (Communauté française)	0,51	181 100	
La Slovaquie	0,50	360 100	
Le Portugal	0,46	380 900	
La Pologne	0,40	1 663 600	
La Bulgarie	0,38	317 400	
L'Angleterre, l'Irlande du nord	0,17	2 025 600	
Le Pays de Galles	0,10	115 100	
L'Ecosse	0,00	206 800	
La République d'Irlande	néant	175 300	

Tableau 29 Répartition par ordre décroissant des Pays et Communautés Géopolitiques Déclarantes de leurs coefficients PE-secondaire.

Afin d'obtenir un coefficient global regroupant le primaire et le secondaire pour un pays donné, la moyenne des deux coefficients est calculée, et nommée PE-global. Les résultats sont regroupés dans le Tableau n°30, où les pays sont classés par ordre décroissant en fonction de leur

coefficient PE-global. Les sommes des populations d'élèves du primaire et du secondaire sont calculées pour chaque groupe de pays.

Pays ou Communautés Géopolitiques Déclarantes	Coefficient PE-global	Population d'élève appartenant au niveau 1 et 2 de la CITE	Commentaires
Le Luxembourg	16,54	35 000	Coefficient PE-global supérieur à deux fois la moyenne de l'UE-27 Nombre d'élèves : 7 494 900 soit 14,73% des élèves de l'UE-27 appartenant à la fois au niveau 1 et 2 de la CITE
Malte	10,21	57 800	
Les Pays-Bas	5,94	2 067 200	
Belgique (Communauté allemande)	4,19	4 900	
L'Estonie	2,70	149 000	
L'Autriche	2,65	762 000	
La Suède	2,57	1 137 500	
L'Italie	2,50	3 281 500	
La Finlande	1,83	582 700	Coefficient PE-global supérieur de 1 à 2 fois la moyenne de l'UE-27 Nombre d'élèves : 22 948 000 soit 45,10% des élèves de l'UE-27 appartenant au niveau 1 et 2 de la CITE
La France	1,52	7 367 500	
L'Espagne	1,40	4 602 700	
L'Allemagne	1,35	8 758 700	
La Grèce	1,09	988 000	
Le Danemark	1,05	648 400	
La Hongrie	0,81	922 100	
La Slovaquie	0,79	176 400	
La Lettonie	0,77	246 400	Coefficient PE-global inférieur de 0 à 50% par rapport à la moyenne de l'UE-27 Nombre d'élèves : 11 123 600 soit 21,86% des élèves de l'UE-27 appartenant au niveau 1 et 2 de la CITE
La Roumanie	0,76	1 996 600	
La République Tchèque	0,73	502 801	
Chypre	0,62	93 800	
Belgique (Communauté néerlandaise)	0,61	667 700	
La Pologne	0,56	4 387 400	
La Lituanie	0,54	481 900	
Le Portugal	0,53	1 153 100	
Belgique (Communauté française)	0,43	496 600	Coefficient PE-global inférieur de plus de 50% par rapport à la moyenne de l'UE-27 Nombre d'élèves : 9 318 500 soit 18,31% des élèves de l'UE-27 appartenant au niveau 1 et 2 de la CITE
La Slovaquie	0,25	602 600	
La Bulgarie	0,19	607 400	
L'Angleterre, Irlande du nord,	0,09	6 025 100	
Le Pays de Galles	0,05	342 300	
L'Ecosse	0,00	615094	
La République d'Irlande	néant	629 400	

Tableau 30 Répartition par ordre décroissant des Pays et Communautés Géopolitiques Déclarantes de leurs coefficients PE-global

À la lecture des Tableaux 28 et 29, il apparaît que le Luxembourg et Malte sont les deux pays européens qui proposent aux élèves des politiques linguistiques éducatives globales du primaire à la fin du secondaire obligatoire les plus propices à atteindre l'objectif de plurilinguisme. La performance des Pays-Bas surtout au niveau 2 de la CITE est remarquable, il est donc possible de conclure que sur le plan des facteurs constitutionnels des trois pays étudiés,

ce pays est de loin le plus efficace. Il serait donc parfaitement normal que les Néerlandais soient particulièrement efficaces dans la compétence « plurilingue ».

Les résultats de la France sont honorables (globalement 1,52 fois la moyenne européenne) et certainement en amélioration avec la mise en place progressive du plan de rénovation de l'enseignement des langues. En toute logique, la capacité de plurilinguisme des Français devraient progresser dans les années futures. Enfin les résultats concernant l'Espagne confirment que ce pays fait porter le plus gros de ces efforts au niveau 1 de la CITE. Il lui faudrait améliorer ses résultats en direction du niveau 2, car les Espagnols risquent que ne posséder une compétence plurilingue assez basique, et il est dommage de ne pas profiter d'une excellente politique d'apprentissage précoce des langues.

Globalement 60% des élèves arrivant en fin du secondaire général, ont eu au cours de leur scolarité une possibilité supérieure aux conditions moyennes au sein de l'UE-27, d'atteindre un niveau de compétence de plurilinguisme, au moins pour la première langue vivante, assez performant. Comme cela a été précisé dans le plan de rénovation de l'enseignement des langues, il est souhaitable que le niveau B₁ du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR)⁸¹ soit atteint à l'issue du secondaire obligatoire pour la première langue vivante. Il semble donc que la grande majorité des élèves de l'UE-27 soit placée dans des conditions permettant d'atteindre cet objectif.

À l'inverse, les plus mal placés sont les futurs citoyens du Royaume-Uni, de la République de l'Irlande, de la Bulgarie, de la Slovaquie, et de la Communauté francophone Belge. Dans ces pays, les conditions requises pour atteindre le niveau B₁ ne sont pas présentes. Ainsi presque 20% des élèves de l'UE-27 sont pratiquement condamnés à n'avoir qu'une faible compétence plurilingue. Il est impossible de ne pas noter parmi ces pays la présence des deux états de l'UE-27 dont l'anglais est la langue maternelle. Il est vraisemblable que les gouvernements de ces pays pensent que cette langue est déjà une langue suffisamment parlée au sein de l'Union Européenne pour devenir un outil de communication entre les différents peuples européens. Il ne serait donc pas alors nécessaire selon eux de faire les efforts souhaitables pour apprendre d'autres langues.

⁸¹ Cadre Européen Commun de Référence des Langues. Elaboré par le Conseil de l'Europe entre 1991 et 2001, et publié en 1997, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues est un texte de référence et un support à la réflexion sur les pratiques pédagogiques. Le CECR propose une description détaillée des niveaux de compétences dans la progression de l'apprentissage d'une langue vivante. Voir www.coe.int/lang/fr. La grille du CECR d'évaluation des compétences orales se trouve en Annexe n°3.

Ce choix est-il le bon à long terme ? Il va à l'encontre de la volonté des autorités de l'Union et du choix qui a été fait à Barcelone en 2002 par les chefs de gouvernements. Selon l'étude Eurobaromètre sortie en 2006⁸², 51% des citoyens de l'UE 27 seraient capables soit au titre de la langue maternelle, soit au titre de langue étrangère de soutenir une conversation en anglais. Cette affirmation est particulièrement floue, et il n'est surtout pas précisé à l'inverse du CERC si cette « conversation » doit avoir lieu avec une personne anglophone native ou non. Ce manque de précision et le terme même de « conversation » rend très difficile d'interpréter ce chiffre. De plus il s'agit d'un sondage et non du résultat d'une évaluation standardisée à l'échelle européenne. Il est donc très possible que ce chiffre soit surévalué. Quand bien même il serait correct, cela signifierait que l'autre moitié des citoyens européens soit condamnée à ne pas participer au dialogue ? Ou a étudier obligatoirement l'anglais ?

Comme nous le verrons dans la seconde partie, les adultes n'ont ni le temps ni l'envie dans de nombreux pays, d'apprendre l'anglais au titre de la formation continue et cela même pour des motifs professionnels. Il semblerait que la situation qui consiste à l'installation d'une langue commune à tous les citoyens européens, même en tant qu'outil de communication basique est une hypothèse qui n'a que peu de chance de se réaliser. Dans ce cas plus le nombre de langues parlées par les Européens sera important (compétence plurilingue élevée), plus la communication entre les Européens pourra s'installer facilement. Le commerce et l'industrie seront les premiers bénéficiaires de ce dialogue. On voit donc apparaître les raisons évidentes du plurilinguisme concernant deux langues étrangères et non une seule pour un individu donné.

4.3 Études des facteurs humains de l'enseignement des langues vivantes étrangères dans les différents pays de l'UE-27

4.3.1 **Généralités sur les compétences langagières**

Il est évident que la qualité pédagogique et la compétence des enseignants sont des aspects fondamentaux de l'enseignement des langues vivantes étrangères (à l'image des autres matières).

La communication dans une langue étrangère exige la maîtrise de toute une série de compétences. Tous les programmes officiels d'enseignement des langues étrangères regroupent l'essentiel des objectifs liés aux compétences communicatives autour des quatre macro-compétences langagières : Compréhension de l'oral (écouter), expression orale (parler),

⁸² Eurobaromètre 2006.

compréhension écrite (lire) et expression écrite (écrire). Les objectifs d'enseignement et d'apprentissage liés à ces macro-compétences ne sont pas toujours traités sur un pied d'égalité. Lorsque des priorités s'expriment, elles le sont pratiquement toujours en faveur des compétences orales (parler et écouter), notamment au niveau primaire, et donc dans les pays où l'enseignement obligatoire des langues débute suffisamment tôt. À ce niveau d'enseignement, les pays où le programme d'enseignement indique explicitement que les quatre macro-compétences sont équivalentes en termes de priorité dans le processus d'apprentissage sont, en majorité, des pays où le début de l'enseignement de la première langue étrangère obligatoire s'effectue relativement tard, c'est-à-dire à 9 ans ou plus.

Dans plusieurs pays, les programmes qui accordent une priorité explicite aux macro-compétences «écouter» et «parler» au début de l'enseignement obligatoire de la première langue donnent explicitement une importance égale aux quatre macro-compétences ou n'abordent plus cette question à la fin de l'enseignement obligatoire.

Le plan de rénovation de l'apprentissage des langues vivantes étrangères en France prévoit à ce sujet de nombreuses mesures concrètes⁸³.

- ❖ La répartition dans des groupes de compétence des élèves. Cette répartition doit être effectuée en fonction des besoins et donc des points faibles des élèves dans l'une ou l'autre des quatre macro-compétences énoncées. On voit donc ici l'impérative nécessité de passer par une phase d'évaluation diagnostique de chaque élève afin de lui attribuer un groupe de travail. A partir de septembre 2006, les programmes au collège sont basés sur le CECR. Une autre évaluation consiste à attribuer un niveau du CECR, qui évoluerait au cours de la scolarité. Pour mémoire en ce qui concerne la première langue vivante l'élève doit atteindre le niveau B1 à la fin du collège et le niveau B2 à la fin du lycée. Pour la seconde langue vivante le niveau A2 est requis à la fin du collège et le niveau B1 ou B2 en fonction de l'orientation doit être atteint à la fin du lycée.
- ❖ L'exposition à la langue étrangère et le développement de l'apprentissage en autonomie. Les séjours dans le ou un pays d'origine de la langue étudiée seront facilités. L'utilisation des nouvelles technologies soit par l'intermédiaire de DVD, CD-ROM, soit par l'intermédiaire d'Internet sera facilitée.

⁸³ Ministère de l'enseignement National « Lettre Flash du 20 octobre 2005 » et B.O. n° 23 du 8 juin 2006. « Enseignement des langues vivantes, rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères ».

- ❖ Le recours à des assistants de langue étrangère. Ces personnes sont des locuteurs natifs de la langue étudiée. Ils apporteront une aide précieuse notamment pour les compétences orales, aussi bien d'expression que de compréhension. Ces assistants sont recrutés dans le primaire et le secondaire pour des contrats de 7 à 9 mois (notamment au primaire). Ils sont dans tous les cas placés sous l'autorité du professeur titulaire. Leur présence est également souhaitable dans les IUFM⁸⁴ afin d'améliorer la formation des futurs enseignants du primaire.

4.3.2 Le nombre d'élèves par classe dans un cours de langues vivantes

Comme nous l'avons vu, les macro-compétences langagières faisant appel à l'oral doivent être privilégiées pour l'apprentissage des langues étrangères. Dans ces conditions, le nombre d'élèves au sein de la classe est primordial. Prenons par exemple une classe de 30 élèves, en secondaire général obligatoire ayant environ 150 heures d'enseignement dans l'année (et donc environ 75 heures pour une langue s'il en étudie deux). Son espérance de prendre la parole pour développer son expression orale est en moyenne d'une minute par heure de cours (en réalité elle est certainement plus faible si l'on comptabilise les heures de cours nécessaire à l'évaluation des compétences écrites). Ainsi en France sur les quatre années du secondaire obligatoire, un élève au mieux peut s'exprimer oralement pendant cinq heures pour une langue vivante. Il est évident que ce chiffre est beaucoup trop faible.

La majorité des pays de l'UE 27 définissent un nombre maximum d'élèves pouvant suivre un cours de langues (Tableau n° 31). Il est intéressant de comparer cette norme avec le nombre moyen d'élèves au primaire et au secondaire obligatoire.

⁸⁴ Institut universitaire de formation des maîtres

Pays ou Communautés Géopolitiques Déclarantes	Norme concernant le nombre maximum d'élèves dans un cours de langues étrangères au primaire.	Nombre moyen d'élèves par classe au primaire ⁸⁵	Norme concernant le nombre maximum d'élèves dans un cours de langues étrangères au secondaire obligatoire	Nombre moyen d'élèves par classe au secondaire obligatoire ⁸⁶
L'Allemagne	28	22	29	24,7
L'Autriche	30	20,1	30	24,2
La Belgique	Pas de norme	D N D ⁸⁷	Pas de norme	D N D
La Bulgarie	22	20,2	36	22
Le Danemark	28	19,5	28	19,7
Chypre	32	21,1	30	23,8
L'Espagne	20	20,8	20	24,7
L'Estonie	36	19,7	Pas de norme	22,8
La Finlande	Pas de norme	D N D	Pas de norme	D N D
La France	Pas de norme	D N D	Pas de norme	23,7
La Grèce	30	19,7	35	24,5
La Hongrie	13	20	13	21,4
L'Italie	25	18,3	25	20,9
La Lettonie	25	15,6	25	19
La Lituanie	20	14,8	20	22,1
Le Luxembourg	26	15,8	D N D	19,5
Malte	30	21,6	30	22,7
Les Pays-Bas	Pas de norme	22	Pas de norme	D N D
La Pologne	24	20,4	24	24,9
Le Portugal	22	18,5	D N D	22,6
La République d'Irlande	30	24,3	D N D	19,7
La République Tchèque	24	20,5	24	23,4
La Roumanie	25	18,4	25	20,5
Le Royaume-Uni	33	24,2	30	22,1
La Slovaquie	34	19,8	24	23
La Slovénie	28	18,2	28	20,6
La Suède	Pas de norme	D N D	Pas de norme	D N D
Moyennes	26,59	19,8	26,44	22,28

Tableau 31 Norme concernant le nombre d'élèves présents au maximum dans un cours de langues vivantes étrangères. Les nombres d'élèves moyens par pays sont données pour indication. (Source Eurydice, 2005).

Sur les 27 états de l'union européenne⁸⁸, seuls 5 pays à savoir : la Belgique, la France, la Finlande, les Pays-Bas, et la Suède ne définissent pas de norme concernant le nombre maximum d'élèves par classe ou par cours de langues. Cependant le nombre d'élèves dans une classe quelle que soit la matière dans tous les pays de l'UE-27 ne peut excéder 36. Ceci ne veut d'ailleurs pas dire que dans ces pays le nombre moyen d'élèves par classe soit élevé.

⁸⁵ Données Eurostat extraction du 26 juillet 2007 mise à jour du 18 juillet 2007, chiffres portant sur l'année 2005.

⁸⁶ Données Eurostat extraction du 26 juillet 2007 mise à jour du 18 juillet 2007, chiffres portant sur l'année 2005.

⁸⁷ Données non disponibles.

⁸⁸ Pas de divergence à l'intérieur d'un état, par conséquent la prise en compte des Communautés Géopolitiques Déclarantes n'est pas nécessaire .

Cette norme portant sur le nombre maximum d'élèves est un garde fou précieux qui améliore certainement la qualité de l'enseignement. Il faut néanmoins le comparer au nombre moyen d'élève par classe pour chaque pays. On constate alors que très généralement (à l'exception de la Hongrie), que ce nombre moyen d'élèves est toujours inférieur à la norme.

4.3.3 La qualité de la formation des enseignants, et des personnes encadrant la pédagogie

Dans la majorité des pays européens, les enseignants généralistes qualifiés pour enseigner toutes (ou presque toutes) les matières du programme sont chargés d'enseigner les langues étrangères au niveau primaire. Cette situation s'observe quel que soit le statut de l'enseignement de langues étrangères dans le programme: matière obligatoire ou matière à option obligatoire. On distingue à l'échelle européenne trois types d'enseignants :

1- Enseignant généraliste (non-spécialiste) : Enseignant qualifié pour enseigner toutes (ou presque toutes) les matières du programme d'études, y compris les langues étrangères. L'enseignement des langues étrangères lui est confié, qu'il ait reçu ou non une formation dans ce domaine.

2- Enseignant semi-spécialiste (de langues étrangères) : enseignant qualifié pour dispenser un groupe d'au moins trois matières différentes dont la ou les langues étrangères constituent une matière.

3- Enseignant spécialiste (de langues étrangères) : enseignant qualifié pour dispenser deux matières différentes, dont la matière «langue(s) étrangère(s)», ou enseignant uniquement qualifié pour enseigner les langues étrangères.

En fonction de ces trois types d'enseignants, les différents Pays ou Communautés Géopolitiques Déclarantes peuvent se répartir comme suit concernant les enseignants responsables de l'enseignement des langues étrangères au niveau primaire : (Tableau n°32)⁸⁹

⁸⁹ Eurydice, 2005.

Degré croissant d'exigence de qualification des enseignants →					
Aucune recommandation détaillée concernant la spécialisation de l'enseignant	Enseignant généraliste	Enseignant généraliste et parfois enseignant spécialiste	Enseignant semi-spécialiste	Enseignant spécialiste et enseignant semi-spécialiste	Enseignant spécialiste
L'Angleterre Le Pays de Galles L'Irlande du Nord La République d'Irlande La Lettonie Le Lituanie La Finlande	L'Ecosse Les Pays-Bas Le Danemark L'Allemagne La Belgique (Communauté néerlandaise) L'Autriche La Hongrie L'Italie La Slovaquie	La France Le Portugal La Belgique (Communauté française)	Malte	La Suède L'Estonie	La Pologne La République Tchèque La Grèce L'Espagne La Slovaquie La Bulgarie La Roumanie

Tableau 32 Répartition des Pays et Communauté Géopolitiques Déclarantes en fonction du type d'enseignants responsables de l'enseignement des langues étrangères en primaire. (Source Eurydice, 2005).

Il est donc possible de constater que l'Espagne est plus exigeante que la France et les Pays-Bas pour dispenser les cours de langues vivantes étrangères au primaire.

Au niveau du secondaire obligatoire, la situation est plus homogène au sein de l'UE-27. La grande majorité des pays recommandent ou imposent des enseignants spécialistes chargés de l'enseignement des langues étrangères (Tableau n°33)⁹⁰. Cependant dans les Pays ou Communautés Géopolitiques Déclarantes suivants : l'Angleterre, le pays de Galles, l'Irlande du Nord, la République d'Irlande, l'Estonie, et la Lituanie, aucune recommandation détaillée concernant la spécialisation n'est demandée. (même si des normes existent pour tous les enseignants).

La définition des enseignants spécialistes prévoit qu'ils soient qualifiés pour une matière correspondant à une langue étrangère, mais également pour une autre matière. Ils peuvent également être qualifiés uniquement pour enseigner une seule langue étrangère. Dans ce cas leur formation est plus approfondie et on peut les qualifier alors de « super-spécialiste ». Il faut noter que la Belgique (communauté néerlandaise) ne possède pas d'enseignants spécialistes des langues étrangères.

⁹⁰ Eurydice, 2005.

Degré croissant d'exigence de qualification des enseignants →			
Pays n'ayant aucune recommandation sur la qualification des enseignants	Pays employant uniquement des enseignants qualifiés pour enseigner deux matières dont une langue étrangère	Pays employant à la fois les deux types d'enseignants spécialistes	Pays employant des enseignants qualifiés uniquement pour enseigner une langue étrangère (enseignants « super spécialiste »)
Le Royaume-Uni La Lettonie La Lituanie La République d'Irlande	L'Allemagne L'Autriche La Hongrie La Roumanie La Slovénie Belgique (Communauté allemande)	La Suède La Finlande L'Estonie La République Tchèque La Slovaquie La Bulgarie Le Portugal	L'Espagne La France La Belgique (Communauté française) Les Pays-Bas La Pologne L'Italie La Grèce Malte

Tableau 33 Répartition des Pays et Communautés Géopolitiques Déclarantes en fonction du type d'enseignants responsables de l'enseignement des langues étrangères au secondaire obligatoire. (Source Eurydice, 2005).

Dans tous les pays, la formation initiale des enseignants spécialistes ou semi-spécialistes de langues étrangères est dispensée au niveau de l'enseignement supérieur et mène, dans la plupart des pays, à une qualification universitaire (niveau 5A de la CITE). En général, cette formation dure quatre ou cinq années. En plus de cette formation, 7 pays exigent que le futur enseignant spécialiste de langue étrangère réalise une phase finale qualifiante en emploi⁹¹ à savoir l'Allemagne, la France, le Luxembourg, l'Autriche, le Portugal, La Slovénie, le Royaume-Uni. Deux pays ont rendu obligatoire la réalisation d'un stage dans le pays de la langue ciblée, à savoir l'Ecosse et le Luxembourg.

⁹¹ Phase finale qualifiante en emploi: Période de transition obligatoire entre la formation initiale des enseignants et leur entrée de plain-pied dans la vie professionnelle. Elle constitue généralement la dernière phase de la formation initiale. Cette phase contient un important volet de soutien, de contrôle et d'évaluation de la compétence professionnelle de l'enseignant. Pendant cette période, l'enseignant n'est pas encore pleinement qualifié et est considéré le plus souvent comme un «candidat» ou un «stagiaire». Il passe une part importante de son temps dans un environnement réel de travail (un établissement scolaire), en menant en tout ou en partie les tâches qui incombent à un enseignant pleinement qualifié et perçoit une rémunération pour son travail.

4.3.4 Le développement de l'enseignement de type Enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère «EMILE»

Le profil linguistique de l'enseignement de type «EMILE» en Europe est complexe et varié. Dans la très grande majorité des pays, il existe un enseignement de type «EMILE»⁹² où les langues utilisées comme langues d'instruction sont, d'une part, la (ou une des) langue(s) officielle(s) d'État et, d'autre part, une langue non autochtone. C'est le cas aux Pays-Bas où la langue d'enseignement utilisée en plus du néerlandais est généralement l'anglais. En Irlande, à Malte et en Finlande, des écoles organisent également un enseignement où les deux langues officielles d'État sont utilisées comme langues d'enseignement. Au Luxembourg, l'allemand et le français, langues officielles d'État, sont utilisées comme langues d'enseignement en plus du luxembourgeois: l'allemand aux niveaux primaire et secondaire inférieur, et le français au niveau secondaire supérieur.

La situation du Luxembourg est très particulière dans la mesure où il s'agit du seul pays où l'enseignement de type «EMILE» est généralisé à l'ensemble des établissements scolaires. En Belgique (Communauté germanophone), en Slovénie, au Royaume-Uni (pays de Galles et Irlande du Nord), et en Norvège, seules des langues régionales ou minoritaires sont utilisées comme langue d'enseignement à côté de la langue officielle d'État. Il s'agit du français en Belgique (Communauté germanophone), du hongrois et de l'italien en Slovénie, de l'irlandais et du gallois au Royaume-Uni et du sami (lapon) et du finnois en Norvège.

L'enseignement de type «EMILE» est un facteur qui accélère considérablement l'acquisition de la compétence plurilingue des citoyens européens. Malheureusement cet enseignement n'est pas simple à organiser et en tout premier lieu en raison des capacités des enseignants. A ce titre, la formation des enseignants dont les matières d'enseignement ne sont pas des langues vivantes est un facteur primordial.

⁹² Les pays où un enseignement de type «EMILE» n'est pas proposé sont le Portugal, la Grèce, et la Belgique (Communauté néerlandaise)

5. RÉALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ET COMPORTEMENT DES ÉLÈVES AU REGARD DU CHOIX DES LANGUES ÉTUDIÉES DANS LES DIFFÉRENTS PAYS EUROPÉENS

Malgré la mise en place de mesure par les autorités centrales ou régionales, il existe toujours un décalage entre les textes officiels et la réalité du terrain. Il est donc intéressant d'étudier la situation réelle dans les établissements scolaires. Plusieurs paramètres peuvent être étudiés :

- Le pourcentage d'élèves en fonction des niveaux de la CITE qui étudient une ou plusieurs langues vivantes étrangères.
- Le pourcentage d'élèves étudiant une langue donnée

Pour ces deux paramètres, il est possible de faire une distinction entre les différents niveaux de la CITE.

5.1 Étude des pourcentages d'élèves étudiant une ou plusieurs langues vivantes étrangères

Depuis une dizaine d'années, le nombre d'élèves étudiant des langues vivantes étrangères augmentent régulièrement au sein de l'UE 27 à tous les niveaux de la CITE.

5.1.1 Situation pour le niveau 1 de la CITE

Les Pays ou Communautés Géopolitiques Déclarantes sont classés en fonction du pourcentage d'élèves⁹³ étudiant au moins une langue vivante étrangère⁹⁴ (Tableau n°34⁹⁵). L'âge légal du début de l'apprentissage d'une première langue a été ajouté.

⁹³ Le pourcentage d'élèves apprenant des langues étrangères est calculé sur la base de l'ensemble des élèves de toutes les années du primaire, même si cet apprentissage ne commence pas dès la première année de ce niveau

⁹⁴ Ce pourcentage est obtenu en additionnant les pourcentages des élèves qui apprennent deux langues et plus et une seule langue.

⁹⁵ Source Eurostat date d'extraction le 4 août 2007, dernière mise à jour du site le 14 avril 2007, données portant sur l'année 2005 (année la plus récente disponible).

Pays ou Communautés Géopolitiques Déclarantes	Pourcentage d'élèves étudiant 2 langues étrangères ou plus	Pourcentage d'élèves étudiant 1 langue étrangère	Pourcentage d'élèves étudiant au moins une langue étrangère	Pourcentage d'élèves étudiant aucune langue étrangère	Age légal du début de l'apprentissage obligatoire d'une langue étrangère
Le Luxembourg	82,9	17,1	100	0	6
Malte	1	99	100	0	5
L'Italie	1,8	98	99,8	0,2	6
L'Espagne	4,3	87,1	91,4	8,6	8
La Grèce	2,2	86,8	89	11,1	9
La Suède	13,5	67,1	80,6	19,4	7
L'Estonie	26,2	53,3	79,5	20,5	7
La Finlande	14,1	56,9	71	28,9	7
Le Danemark		67,2	67,2	32,8	9
La Bulgarie	0,6	65,9	66,5	33,5	11
La Lituanie	0,1	60,3	60,4	39,6	9
La Roumanie	0,7	57,5	58,2	41,8	9
La Lettonie	1,2	55,8	57	42,9	9
Belgique (Communauté française et allemande)	0	56,2	56,2	43,8	10
La Slovaquie	2,2	47,3	49,5	50,5	10
La République Tchèque	2,3	44,2	46,5	53,5	9
Le Royaume - Uni	8	37	45	55	10 ou 11
La Slovénie	0	36,4	36,4	63,6	9
Le Portugal	0	34,7	34,7	65,3	10
Belgique (Communauté néerlandaise)	0	33,9	33,9	66,1	10
L'Autriche	0	33,3	33,3	66,7	6
Les Pays-Bas	0	33,3	33,3	66,7	5
La République d'Irlande	0	4,6	4,6	95,4	Néant
L'Allemagne	DND ⁹⁶	DND	DND	DND	8
Chypre	DND	DND	DND	44,4	9
La France	DND	DND	DND	DND	7
La Hongrie	DND	DND	DND	DND	9
La Pologne	DND	DND	DND	DND	10
Pourcentage moyen	7,32	53,60	60,61	39,60	8,23

Tableau 34 Pourcentage d'élèves du niveau 1 de la CITE en fonction du nombre de langues vivantes étudiées. Classement en fonction du pourcentage d'élèves qui étudient au moins une langue. (Source Eurostat 2005)

Les pourcentages étant calculés sur l'ensemble des élèves du niveau 1 de la CITE, il est donc normal que les pays où l'âge de début de l'enseignement est précoce, possèdent des pourcentages élevés. C'est notamment le cas pour le Luxembourg, Malte, et l'Italie. En ce qui concerne l'Espagne, l'enseignement de la première langue vivante étrangère peut dans certaines communautés commencer dès l'âge de 3 ans. Le cas de la Grèce est plus surprenant, puisque

⁹⁶ DND : Données Non Disponibles

l'âge officiel de début d'apprentissage est de 9 ans or 89%, des élèves du primaire étudient une langue étrangère. A l'inverse, le cas de l'Autriche et des Pays-Bas est également surprenant. Pour le second, l'explication vient du fait que les établissements ne suivent pas ou très peu les recommandations officielles. Le Royaume-Uni obtient un pourcentage de 45% d'élèves apprenant au moins une langue au primaire alors que l'âge légal n'est que 10 ou 11 ans. Il est malheureusement possible que les nouveaux textes datant de 2004 qui rendent encore plus aléatoire l'enseignement des langues provoquent une baisse de ce pourcentage dans les années à venir.

Malheureusement les données de la France ne sont pas disponibles comme celles de l'Allemagne, Chypre, la Hongrie, et la Pologne. L'absence de ces données représentant un tiers des élèves du primaire de l'UE-27 interdit une analyse quantitative approfondie. Il est à souhaiter notamment pour la France que l'abaissement de l'âge de début d'apprentissage à 7 ans puisse augmenter le pourcentage d'élèves apprenant une langue étrangère. Les dernières données disponibles datant de 2000, faisait état de 45% d'élèves dans ce cas. Par comparaison avec les trois pays ayant choisit l'âge identique de 7 ans (la Suède, l'Estonie, et la Finlande) comme début d'apprentissage, ce pourcentage devrait monter entre 70% et 80%.

5.1.2 Situation pour le niveau 2 de la CITE

Les Pays ou Communauté Géopolitiques Déclarantes sont classés en fonction du pourcentage d'élèves⁹⁷ étudiant au moins deux langues vivantes étrangères⁹⁸ (Tableau n°35⁹⁹).

⁹⁷ Le pourcentage d'élèves apprenant des langues étrangères est calculé sur la base de l'ensemble des élèves de toutes les années du primaire, même si cet apprentissage ne commence pas dès la première année de ce niveau.

⁹⁸ Ce pourcentage est obtenu en sommant les pourcentages des élèves qui apprenant trois langues et plus et deux langues.

⁹⁹ Source Eurostat, date d'extraction le 4 août 2007, dernière mise à jour le 14 avril 2007 données portant sur l'année 2005. (année la plus récente disponible).

Pays ou Communautés Géopolitiques Déclarantes	Pourcentage d'élèves étudiant 3 langues étrangères ou plus	Pourcentage d'élèves étudiant 2 langues étrangères	Pourcentage d'élèves étudiant au moins 2 langues étrangères	Pourcentage d'élèves étudiant 1 langue étrangère	Pourcentage d'élèves étudiant au moins 1 langue étrangère	Pourcentage d'élèves étudiant aucune langue étrangère
Le Luxembourg	52,9	47,1	100	0	100	0
Les Pays-Bas	66,9	33,1	100	0	100	0
Le Danemark	2,3	97,1	99,4	0,6	100	0
La Finlande	23,6	73,8	97,4	2	99,4	0,6
Malte	21,3	73,9	95,2	4,8	100	0
La Roumanie	0,2	94,8	95	3,6	98,6	1,4
La Grèce	0	94,3	94,3	5,5	99,8	0,2
Le Portugal	0	90,7	90,7	8,8	99,5	0,5
L'Estonie	16,7	67,1	83,8	16,2	100	0
La Lituanie	0,5	78	78,5	21,1	99,6	0,4
La Suède	1,6	70,5	72,1	27,9	100	0
La Lettonie	0,9	60,3	61,2	38	99,2	0,8
La France	0	50,2	50,2	49,5	99,7	0,3
Belgique (Communauté néerlandaise)	DND ¹⁰⁰	48,1	48,1	47,5	DND	4,3
L'Italie	0,1	43,8	43,9	56,1	100	0
L'Espagne	0,1	40,4	40,5	58,6	99,1	0,9
La Slovénie	0,9	28,4	29,3	65,9	95,2	4,8
La Bulgarie	DND	23,8	23,8	76	DND	0,2
La Slovaquie	0,1	12,6	12,7	87,1	99,8	0,2
La République d'Irlande	0,2	11,8	12	75,7	87,7	12,3
L'Autriche	0,2	9,1	9,3	90,4	99,7	0,3
Le Royaume -Uni	0,3	6,4	6,7	54,1	60,8	39,3
La République Tchèque	0,4	5,3	5,7	91,5	97,2	2,7
Belgique (Communauté française et allemande)	DND	0,6	0,6	99,2	DND	0,2
L'Allemagne	DND	DND	0	DND	DND	DND
Chypre	DND	DND	0	DND	DND	0
La Hongrie	DND	DND	0	DND	DND	DND
La Pologne	DND	DND	0	DND	DND	DND
Pourcentages moyens	9,01	48,38	48,23	40,84	96,92	2,78

Tableau 35 Pourcentages d'élèves du niveau 2 de la CITE en fonction du nombre de langues vivantes étudiées. Classement en fonction du pourcentage d'élèves qui étudient au moins deux langues vivantes étrangères. (Source Eurostat, 2005).

Le niveau 2 de la CITE est la période au cours de l'apprentissage où les acquis du primaire sont consolidés et largement approfondis. Pour un certain nombre d'élèves sa fin correspond à la fin de la scolarité obligatoire, et en cela il est donc encore commun à toute la population. Dans un objectif consistant à ce que les citoyens européens puissent environ atteindre le niveau B1 du

¹⁰⁰ DND : Données Non Disponibles.

CECR au moins pour une langue et le niveau A2 pour une seconde langue, à la fin de l'enseignement obligatoire, on comprend pourquoi ce niveau de la CITE est fondamental.

Malheureusement encore une fois le nombre de pays dont les données sont indisponibles est trop important pour qu'une étude quantitative portant sur la population des élèves apprenant au niveau 2 de la CITE soit représentative. Le pourcentage moyen d'élèves¹⁰¹ étudiant au moins deux langues à l'échelle de l'UE-27 est de 48,23%. Ce pourcentage est exprimé par rapport à la totalité des élèves appartenant au niveau 2 de la CITE. Il ne faut pas comprendre qu'un élève sur deux environ n'apprend qu'une seule langue étrangère pendant cette période. Le chiffre de 48,23% est obtenu en raison du moment de début d'apprentissage de la seconde langue. Ainsi si l'on se réfère à la situation en France, jusqu'en septembre 2007 le début d'apprentissage de la seconde langue se situe en classe de quatrième, et donc les élèves étudient cette langue pendant la moitié de la période du niveau 2 de la CITE (de la sixième à la troisième). Il est donc normal que 50,2% des élèves du niveau 2 de la CITE étudient au moins deux langues.

Deux pays sont particulièrement efficaces dans l'apprentissage des langues au niveau 2 de la CITE, le Luxembourg et les Pays-Bas (100% des élèves étudient au moins deux langues vivantes). Six pays obtiennent des pourcentages satisfaisants compris entre 90% et 100%, le Danemark, la Finlande, Malte, la Roumanie, la Grèce, et le Portugal.

À l'inverse cinq pays : la Slovaquie, la République d'Irlande, l'Autriche, le Royaume-Uni, la République Tchèque, sont particulièrement déficients dans l'apprentissage notamment de la seconde langue étrangère, car ils possèdent d'assez faibles pourcentages d'élèves étudiant au moins deux langues (inférieur à 20%) en présentant des pourcentages satisfaisants pour l'apprentissage d'une langue qui correspond à la première langue.

La situation de la France est donc très voisine de la moyenne européenne. Encore une fois, la décision de débiter l'apprentissage de la seconde langue vivante dès la cinquième va mécaniquement faire progresser ce pourcentage qui devrait être proche de 75% (3 niveaux sur 4). L'augmentation du nombre d'élèves pouvant bénéficier d'une classe européenne dès la sixième pourrait également faire croître ce pourcentage. Cependant le nombre d'enseignants de langues sera-t-il suffisant pour assurer ces nouveaux besoins ?

¹⁰¹ Pourcentage obtenu simplement par moyenne arithmétique.

Autant la situation de l'Espagne est bonne lorsque l'on observe le niveau 1 de la CITE, autant elle est décevante pour le niveau 2. Seuls environ 40% des élèves étudient deux langues pendant cette période. Il n'est donc possible d'avancer que si les jeunes espagnols possèdent des rudiments de connaissance pour certaines langues étrangères, la majorité d'entre eux n'auront pas la possibilité d'atteindre le niveau A2 pour la seconde langue choisie.

Une source de satisfaction sur l'ensemble des données disponibles, environ 97% des élèves de l'UE-27 appartenant au niveau 2 de la CITE étudient au moins une langue vivante étrangère. Et donc seulement 3% ne possèdent pas cette chance.

5.2 Étude des pourcentages d'élèves étudiant une ou plusieurs langues vivantes étrangères en fonction de cette langue

La nature des langues étudiées peut avoir comme origine la proximité du pays d'origine de la langue, l'âge à partir duquel l'apprentissage est rendu obligatoire, et le fait qu'une langue soit imposée ou non par les autorités du pays au cours du parcours scolaire. Dans un premier temps, la situation au primaire sera étudiée, puis celle au niveau 2 et 3 de la CITE. L'étude portera sur l'apprentissage de l'anglais, du français, de l'allemand, de l'espagnol et du russe.

5.2.1 **Situation pour le niveau 1 de la CITE**

Afin de repérer la ou les langues les plus enseignées au sein de l'UE-27, le nombre d'élèves étudiants une des langues vivantes citées au primaire¹⁰², est comparé au nombre d'élèves du primaire apprenant une langue étrangère¹⁰³ (Tableau n°36) :

¹⁰² Source Eurostat extraction du 25 juillet 2007, dernière mise à jour le 23 avril 2007.

¹⁰³ Ce nombre est obtenu en additionnant les nombres d'élèves apprenant l'anglais, le français, l'allemand, l'espagnol et le russe, au primaire.

Pays ou Communautés Géopolitiques Déclarantes	anglais		français		allemand		espagnol		russe		Somme
	Nombre d'élèves apprenant l'anglais	% ¹⁰⁴	Nombre d'élèves apprenant le français	%	Nombre d'élèves apprenant l'allemand	%	Nombre d'élèves apprenant l'espagnol	%	Nombre d'élèves apprenant le russe	%	
L'Allemagne	1 554 926	91,21	141 993	8,33	L.M. ¹⁰⁵	L.M.	469	0,03	7 451	0,44	1 704 839
L'Autriche	347 708	98,62	4 082	1,16	L.M.	L.M.	235	0,07	560	0,16	352 585
Belgique (Communauté française)	32 379	91,93	L.M.	L.M.	2 844	8,07	0	0,00	0	0,00	35 223
Belgique (Communauté néerlandaise)	0	0,00	133 514	100	0	0,00	0	0,00	0	0,00	133 514
La Bulgarie	153 104	80,74	5 778	3,05	8 990	4,74	488	0,26	21 255	11,21	189 615
Le Danemark	278 351	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	278 351
Chypre	33 924	96,76	1 009	2,88	0	0,00	0	0,00	128	0,37	35 061
L'Espagne	2 242 338	95,21	101 126	4,29	11 680	0,50	L.M.	L.M.	0	0,00	2 355 144
L'Estonie	58 818	75,20	1 077	1,38	5 694	7,28	0	0,00	12 622	16,14	78 211
La Finlande	259 945	89,70	7 609	2,63	21 089	7,28	0	0,00	1 163	0,40	289 806
La France	D.N.D. ¹⁰⁶	D.N.D.	L.M.	L.M.	D.N.D.	D.N.D.	D.N.D.	D.N.D.	D.N.D.	D.N.D.	D.N.D.
La Grèce	386 806	97,35	6 875	1,73	3 663	0,92	0	0,00	0	0,00	397 344
La Hongrie	122 739	58,78	1 203	0,58	84 449	40,44	196	0,09	223	0,11	208 810
L'Italie	2 657 216	94,36	98 586	3,50	55 392	1,97	4 713	0,17	0	0,00	2 815 907
La Lettonie	46 369	94,78	346	0,71	1 411	2,88	0	0,00	798	1,63	48 924
La Lituanie	90 242	95,59	827	0,88	3 070	3,25	0	0,00	271	0,29	94 410
Le Luxembourg	0	0,00	27 000	45,31	32 586	54,69	0	0,00	0	0,00	59 586
Malte	29 596	99,62	92	0,31	3	0,01	19	0,06	0	0,00	29 710
Les Pays-Bas	399 490	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	399 490
La Pologne	1 382 210	71,74	16 418	0,85	453 984	23,56	664	0,03	73 392	3,81	1 926 668
Le Portugal	264 179	98,66	3 577	1,34	0	0,00	0	0,00	0	0,00	267 756
La République d'Irlande	L.M.	L.M.	11 303	57,76	4 298	21,96	3 967	20,27	0	0,00	19 568
La République Tchèque	174 896	71,16	3 191	1,30	65 924	26,82	364	0,15	1 394	0,57	245 769
La Roumanie	341 955	59,81	210 907	36,89	16 848	2,95	1 027	0,18	991	0,17	571 728
Le Royaume-Uni	L.M.	L.M.	299 264	80,00	29 926	8,00	44 890	12,00	0	0,00	374 080
La Slovaquie	83 280	79,72	283	0,27	20 529	19,65	44	0,04	325	0,31	104 461
La Slovénie	28 868	86,03	19	0,06	4 667	13,91	0	0,00	0	0,00	33 554
La Suède	523 988	87,76	18 061	3,02	24 073	4,03	30 959	5,19	0	0,00	597 081
Somme	11 493 327		1 094 140		851 120		88 035		120 573		13 647 195
% ¹⁰⁷	84,22		8,02		6,24		0,65		0,88		

Tableau 36 Etude du nombre d'élèves qui étudient l'anglais, le français, l'allemand, l'espagnol et le russe en primaire (Source Eurostat, 2005)

¹⁰⁴ Pourcentage calculé par rapport à la somme des élèves qui apprennent une des cinq langues prises en compte dans ce tableau (somme en bout de ligne du tableau).

¹⁰⁵ L.M. : Langue maternelle.

¹⁰⁶ D.N.D. : Données non disponibles.

¹⁰⁷ Pourcentage des élèves qui étudient la langue en fonction du nombre d'élèves qui étudient une langue vivante.

A la lecture de ce tableau les remarques suivantes peuvent être apportées :

- ❖ L'anglais est la langue la plus étudiée au primaire au sein de l'UE-27, en effet, 84,22% des élèves qui étudient une langue vivante étrangère apprennent l'anglais. Cette langue est la plus étudiée dans 23 pays ou Communautés Géopolitiques Déclarantes sur les 28 prises en compte dans cette étude. (Précisons que l'anglais est la langue maternelle de deux sur les vingt-huit). Au Danemark, et au Pays-Bas elle exerce une situation de monopole puisque 100% des élèves qui étudient une langue apprennent l'anglais. Dans 11 pays (dont l'Espagne), parmi les 23, elle est très près de cette situation de monopole, car le pourcentage d'élèves est compris entre 90 et 99%. Il faut préciser également que dans certains pays l'enseignement de la langue anglaise est considéré dès le primaire comme une matière obligatoire (Malte, l'Autriche, et l'Italie).
- ❖ Uniquement au Luxembourg et en Belgique (Communauté néerlandaise), l'anglais n'est pas appris, certainement pour des questions de cohérence interne pour ces deux pays, où il est fondamental que les ressortissants des différentes communautés connaissent la totalité des langues officielles pratiquées dans le pays.
- ❖ Le français est la seconde langue la plus étudiée au sein de l'UE-27 avec 8,02% des élèves qui apprennent une langue vivante étrangère. Il est la langue la plus étudiée en Belgique (Communauté néerlandaise) en République d'Irlande et au Royaume-Uni. Il est également étudié par plus de 10% des élèves au Luxembourg (45,31%) et en Roumanie (36,89%). Il n'est pas étudié au Danemark et au Pays-Bas.
- ❖ L'allemand, arrive en troisième position au sein de l'UE-27 avec 6,24% des élèves. C'est la langue la plus apprise au Luxembourg, et plus de 10% des élèves étudient cette langue en République d'Irlande, mais également dans nombreux pays de l'Europe centrale et orientale comme la Hongrie, la Pologne, la République Tchèque, la Slovaquie, et la Slovaquie.
- ❖ Le russe est appris par 0,88% des élèves qui étudient une langue étrangère. Cette langue est étudiée par plus de 10% des élèves en Bulgarie, et en Estonie.

- ❖ Enfin l'espagnol est étudié par 0,65% des élèves qui étudient une langue étrangère. C'est en République d'Irlande et au Royaume-Uni que cette langue est apprise par plus de 10% des élèves.

- ❖ Il est regrettable de ne pas disposer des données pour la France.

La situation en place dans les écoles primaires de l'UE-27 semble être en accord avec l'opinion des citoyens de plus de 15 ans. En effet lorsque la question « quelles sont les deux langues vivantes étrangères que vous souhaitez que les enfants étudient à l'école », 77% des Européens répondent l'anglais, 33% le français, suivi de 28% pour l'allemand¹⁰⁸.

5.2.2 Situation pour le niveau 2 de la CITE

A ce niveau de la CITE, le nombre d'élèves qui étudient parallèlement plusieurs langues est important, il n'est donc pas possible de calculer les pourcentages par rapport au nombre d'élèves qui apprennent une langue, mais au contraire par rapport aux nombres d'élèves qui appartiennent à ce niveau de la CITE. Les nombres d'élèves apprenant les cinq langues étrangères étudiées pour le niveau 2 de la CITE pour chaque Pays ou Communauté Géopolitiques Déclarantes sont regroupés dans le Tableau n°37 :

¹⁰⁸ Eurobaromètre 2006.

Pays ou Communautés Géopolitiques Déclarantes	Nombre d'élèves appartenant au niveau 2 de la CITE ¹⁰⁹	anglais		français		allemand		espagnol		russe	
		Nombre d'élèves apprenant l'anglais ¹¹⁰	% ¹¹¹	Nombre d'élèves apprenant le français	%	Nombre d'élèves apprenant l'allemand	%	Nombre d'élèves apprenant l'espagnol	%	Nombre d'élèves apprenant le russe	%
L'Allemagne	5 452 600	5 159 474	94,62	1 265 067	23,20	L.M. ¹¹²	L.M.	97 016	1,78	95 520	1,75
L'Autriche	399 200	385 326	96,52	20 375	5,10	L.M.	L.M.	1 716	0,43	1 845	0,46
Belgique (C. française)	183 600	40 188	21,89	L.M.	L.M.	1 726	0,94	0	0,00	0	0,00
Belgique (C. néerlandaise)	247 000	70 758	28,65	139 563	56,50	0	0,00	0	0,00	0	0,00
La Bulgarie	317 400	200 592	63,20	33 823	10,66	50 874	16,03	3 374	1,06	84 058	26,48
Le Danemark	234 300	233 922	99,84	27 129	11,58	210 867	90,00	0	0,00	0	0,00
Chypre	32 600	32 158	98,64	30 303	92,95	349	1,07	43	0,13	28	0,09
L'Espagne	1 982 800	1 887 096	95,17	745 278	37,59	46 258	2,33	L.M.	L.M.	0	0,00
L'Estonie	63 500	59 032	92,96	1 262	1,99	12 639	19,90	54	0,09	38 770	61,06
La Finlande	200 900	195 751	97,44	14 834	7,38	31 094	15,48	DND	DND	1 824	0,91
La France	3 352 000	3 062 838	91,37	L.M.	L.M.	461 004	13,75	1 074 980	32,07	3 963	0,12
La Grèce	337 700	331 400	98,13	198 788	58,87	119 524	35,39	0	0,00	0	0,00
La Hongrie	491 200	266 728	54,30	3 044	0,62	203 214	41,37	333	0,07	1 331	0,27
L'Italie	1 830 500	1 596 194	87,20	830 671	45,38	87 316	4,77	64 474	3,52	0	0,00
La Lettonie	162 000	155 843	96,20	1231	0,76	27 808	17,17	39	0,02	73441	45,33
La Lituanie	323 800	283 255	87,48	14280	4,41	81 279	25,10	102	0,03	184592	57,01
Le Luxembourg	17 800	8 653	48,61	16344	91,82	16 344	91,82	0	0,00	0	0,00
Malte	28 200	28 200	100,0	11960	42,41	2 383	8,45	690	2,45	10	0,04
Les Pays-Bas	¹¹³	D.N.D. ¹¹⁴	D.N.D.	D.N.D.	D.N.D.	D.N.D.	D.N.D.	D.N.D.	D.N.D.	D.N.D.	D.N.D.
La Pologne	1 663 600	1 189 448	71,50	28596	1,72	503 728	30,28	1 783	0,11	53903	3,24
Le Portugal	380 900	374 409	98,30	335493	88,08	2 202	0,58	4 333	1,14	0	0,00
La République d'Irlande	175 300	L.M.	L.M.	117823	67,21	39 372	22,46	12 647	7,21	3	0,00
La République Tchèque	495 400	354 398	71,54	11 957	2,41	141 008	28,46	2 523	0,51	3 727	0,75
La Roumanie	1 026 300	955194	93,07	883985	86,13	111752	10,89	5109	0,50	27797	2,71
Le Royaume-Uni	2 347 400	L.M.	L.M.	300709	12,81	114 542	4,88	59 430	2,53	D.N.D.	D.N.D.
La Slovaquie	360 100	226 966	63,03	6197	1,72	129 825	36,05	437	0,12	13569	3,77
La Slovénie	83 100	75 393	90,73	1489	1,79	24 771	29,81	274	0,33	0	0,00
La Suède	418 800	373 292	89,13	66220	15,81	99 372	23,73	107 580	25,69	36	0,01
Nombre total d'élèves	22 608 000	17 546 512		5 106 421		2 519 251		1 436 937		584 417	
Pourcentage exprimé par rapport au nombre total d'élèves		77,61¹¹⁵		22,59		11,14		6,36		2,59	

Tableau 37 Etude du nombre d'élèves qui étudient l'anglais, le français, l'allemand, l'espagnol, et le russe en niveau 2 de la CITE. (Source Eurostat, 2005).

¹⁰⁹ Source Eurostat, date d'extraction le 25 juillet 2007, dernière mise à jour le 17 juillet 2007, chiffres portant sur l'année 2005.

¹¹⁰ Source Eurostat date d'extraction le 25 juillet 2007, dernière mise à jour le 23 avril 2007, chiffres portant sur l'année 2005.

¹¹¹ Calcul du pourcentage d'élèves du pays qui apprennent la langue par rapport au nombre total d'élèves de ce pays.

¹¹² L.M.: Langue maternelle.

¹¹³ Toutes les données concernant les Pays-Bas n'étant pas disponibles, le nombre d'élèves de ce pays appartenant au niveau 2 de la CITE n'a pas été pris en compte.

¹¹⁴ D.N.D. : Données non disponibles.

¹¹⁵ Calcul du pourcentage d'élèves qui apprennent la langue par rapport au nombre total d'élèves appartenant au niveau 2 de la CITE.

- ❖ L'anglais est la langue la plus étudiée dans tous les pays à l'exception de la Belgique (les deux communautés) et le Luxembourg. Près de 78% des élèves appartenant au niveau 2 de la CITE au sein de l'UE-27 étudient cette langue. Dans 12 pays, dont l'Espagne et la France, plus de 90% des élèves suivent des cours d'anglais. Lorsque ce pourcentage est plus faible comme c'est le cas en Bulgarie, Hongrie, Luxembourg, Pologne, et Slovaquie, c'est au profit de l'allemand.
- ❖ Le français est étudié par 22,59% des élèves de l'UE-27 du secondaire général. Les pourcentages les plus importants (supérieur à 30%) sont en Belgique (Communauté néerlandaise), dans un groupe de pays plutôt situés en Europe du sud : Chypre (où son enseignement est obligatoire à ce niveau de la CITE), en Espagne, Grèce, Italie, Portugal, Roumanie, et République d'Irlande.
- ❖ L'allemand est étudié par 11,14% des élèves de l'UE-27 du secondaire général. Cette langue est particulièrement populaire dans les pays de l'Europe centrale et orientale, dans le prolongement de l'enseignement fait au primaire.
- ❖ L'espagnol est étudié par 6,36% des élèves du niveau 2 de la CITE. C'est en France (32,07%) suivi de la Suède (25,69%) que cette langue est la plus étudiée.
- ❖ Le russe n'est étudié que par 2,59% des élèves de l'UE 27. C'est pour des raisons historiques que cette langue est particulièrement apprise dans les trois Républiques baltes (l'Estonie, la Lituanie, et la Lettonie).

5.2.3 Situation pour le niveau 3 de la CITE

Pour les mêmes raisons que pour l'étude du niveau 2, les pourcentages sont calculés par rapport au nombre d'élèves appartenant au niveau 3 de la CITE et les mêmes langues étrangères sont étudiées (Tableau n° 38).

Pays ou Communautés Géopolitiques Déclarantes	Nombre d'élèves appartenant au niveau 3 de la CITE ¹¹⁶	anglais		français		allemand		espagnol		russe	
		Nombre d'élèves apprenant l'anglais ¹¹⁷	% ¹¹⁸	Nombre d'élèves apprenant le français	%	Nombre d'élèves apprenant l'allemand	%	Nombre d'élèves apprenant l'espagnol	%	Nombre d'élèves apprenant le russe	%
L'Allemagne	2 837 100	1 750 958	61,72	377 270	13,30	L.M. ¹¹⁹	L.M.	189 924	6,69	34 949	1,23
L'Autriche	382 800	382 799	100,0	99 539	26,00	L.M.	L.M.	16 076	4,20	2 874	0,75
Belgique (Communauté française)	316 700	150 011	47,37	L.M.	L.M.	8 697	2,75	8 749	2,76	0	0,00
Belgique (Communauté néerlandaise)	453 100	220 826	48,74	243 493	53,74	80 172	17,69	3 037	0,67	0	0,00
La Bulgarie	376 300	252 031	66,98	47 125	12,52	117 518	31,23	14 080	3,74	96 913	25,75
Le Danemark	262 400	191 742	73,07	23 075	8,79	100 586	38,33	28 114	10,71	496	0,19
Chypre	32 700	29 562	90,40	10 232	31,29	1 345	4,11	1 837	5,62	321	0,98
L'Espagne	1 125 000	677 756	60,24	192 907	17,15	13 944	1,24	L.M.	L.M.	266	0,02
L'Estonie	61 000	53 347	87,45	2 682	4,40	22 014	36,09	119	0,20	32 616	53,47
La Finlande	- ¹²⁰	D.N.D. ¹²¹	D.N.D.	D.N.D.	D.N.D.	D.N.D.	D.N.D.	D.N.D.	D.N.D.	D.N.D.	D.N.D.
La France	2 703 500	2 210 005	81,75	L.M.	L.M.	396 963	14,68	981 451	36,30	10 290	0,38
La Grèce	381 400	323 798	84,90	114 521	30,03	23 797	6,24	0	0,00	0	0,00
La Hongrie	542 800	337 180	62,12	26 078	4,80	264 410	48,71	4 861	0,90	3 235	0,60
L'Italie	2 715 200	2 397 853	88,31	734 427	27,05	197 055	7,26	79 868	2,94	0	0,00
La Lettonie	-	D.N.D.	D.N.D.	D.N.D.	D.N.D.	D.N.D.	D.N.D.	D.N.D.	D.N.D.	D.N.D.	D.N.D.
La Lituanie	117 700	84 217	71,55	5 936	5,04	30 431	25,85	313	0,27	45 431	38,60
Le Luxembourg	19 000	11 397	59,98	13 600	71,58	12 583	66,23	382	2,01	0	0,00
Malte	10 300	3 882	37,69	409	3,97	102	0,99	89	0,86	0	0,00
Les Pays-Bas	649 600	197 230	30,36	137 012	21,09	169 944	26,16	D.N.D.	D.N.D.	D.N.D.	D.N.D.
La Pologne	2 113 100	1 470 054	69,57	161 483	7,64	1 165 448	55,15	8 662	0,41	286 497	13,56
Le Portugal	376 900	201 686	53,51	83 944	22,27	8 839	2,35	3 173	0,84	0	0,00
La République d'Irlande	147 100	L.M.	L.M.	86 049	58,50	24 626	16,74	10 501	7,14	68	0,05
La République Tchèque	493 000	351 108	71,22	33 182	6,73	270 316	54,83	10 918	2,21	11 243	2,28
La Roumanie	1 063 300	757 847	71,27	720 498	67,76	70 067	6,59	8 484	0,80	7 373	0,69
Royaume-Uni	7 444 300	L.M.	L.M.	13 566	0,18	5 635	0,08	5 470	0,07	0	0,00
La Slovaquie	312 600	212 077	67,84	19 056	6,10	185 413	59,31	3 983	1,27	11 583	3,71
La Slovénie	118 800	106 096	89,31	4 484	3,77	63 355	53,33	1 857	1,56	84	0,07
La Suède	538 200	82 398	15,31	9 878	1,84	14 383	2,67	16 943	3,15	455	0,08
Nombre total d'élèves	25 593 900	12 455 860		3 160 446		3 247 643		1 398 891		544 694	
Pourcentage exprimé en fonction du nombre total d'élèves		48,67¹²²		12,35		12,69		5,47		2,13	

Tableau 38 Etude du nombre d'élèves qui étudient l'anglais, le français, l'allemand, l'espagnol, et le russe au niveau 3 de la CITE. (Source Eurostat, 2005).

¹¹⁶ Source Eurostat date d'extraction le 25 juillet 2007, dernière mise à jour le 17 juillet 2007, chiffres portant sur l'année 2005.

¹¹⁷ Source Eurostat extraction le 25 juillet 2007, dernière mise à jour le 23 avril 2007. chiffres portant sur l'année 2005.

¹¹⁸ Calcul du pourcentage d'élèves du pays qui apprennent la langue par rapport au nombre total d'élèves de ce pays.

¹¹⁹ L.M.: Langue maternelle.

¹²⁰ Toutes les données concernant la Finlande et la Lettonie n'étant pas disponibles, le nombres d'élèves de ces pays appartenant au niveau 3 de la CITE n'ont pas été pris en compte.

¹²¹ D.N.D. : Données non disponibles.

¹²² Calcul du pourcentage d'élèves qui apprennent la langue par rapport au nombre total d'élèves appartenant au niveau 3 de la CITE.

- ❖ Près d'un élève sur deux, étudie l'anglais au niveau 3 de la CITE. Dans tous les pays, à l'exception du Luxembourg, l'anglais est la langue étudiée par le plus grand nombre d'élèves.

- ❖ Le français et l'allemand sont, pratiquement à égalité, les secondes langues étudiées. 12% environ des élèves inscrits au niveau 3 de la CITE apprennent ces langues. L'apprentissage de ces deux langues est assez dépendant du facteur géographique. En effet l'allemand est toujours aussi développé dans les pays du centre de l'Europe ainsi que dans les pays nordiques, alors que le français est étudié préférentiellement dans les pays du sud de l'Europe (comme l'Espagne), mais également dans les pays germanophones. Aux Pays-Bas, l'allemand devance de très peu le français.

- ❖ L'enseignement de l'espagnol et du russe est peu représenté à ce niveau de la CITE (5,47% et 2,13%). A noter que l'espagnol est la seconde langue la plus étudiée en France, seul pays où cette langue atteint ce score.

6. RÉSUMÉ

L'analyse de « l'efficacité interne » des politiques éducatives de l'enseignement des langues étrangères au sein des différents membres de l'UE-27 met en lumière son extrême diversité. Les 497 851 232¹²³ habitants de l'UE-27 parlent 23 langues officielles, et plus d'une vingtaine de langues régionales ou minoritaires possédant un statut officiel. Seulement un peu plus de la moitié des Européens vivent dans un pays ne possédant qu'une seule langue officielle d'état unique en situation de monopole total. 44.6% vivent dans un pays où la langue officielle d'état cohabite avec une ou plusieurs langues minoritaires ayant un statut officiel. Sachant que géographiquement les pays européens sont de tailles modestes, les situations de multilinguisme en prenant en compte les régions frontalières sont majoritaires au sein de l'UE-27. Ainsi 83% des Européens pensent que la connaissance d'une ou de plusieurs langues étrangères serait globalement utile et 67 % pensent que l'enseignement des langues dans le cadre de l'enseignement initial devrait être une priorité politique.

L'étude de l'âge de début d'apprentissage de la première et de la seconde langue étrangère permet de constater que 35% des jeunes européens débutent cet apprentissage entre 5 et 7 ans, 24% à 8 ans, et 41 % entre 9 et 11 ans, et que l'âge moyen (pondéré par la population) dans l'UE-27 est de 8,18 ans. 60,5% des jeunes européens commencent l'étude d'une première langue étrangère avant cet âge moyen. C'est le cas à la fois des Néerlandais, des Espagnols et des Français. La République d'Irlande est le seul pays où l'enseignement d'au moins une langue n'est pas obligatoire.

L'âge de début de l'apprentissage de la seconde langue est beaucoup trop variable à l'intérieur même de certains pays en raison de la grande autonomie donnée aux établissements scolaires. Une étude quantitative à l'échelle de l'UE-27 devient donc impossible. Il est possible cependant de préciser que cet âge est compris entre 7 ans au Luxembourg et 15 ans en Autriche et en République Tchèque. Il est compris entre 11 et 12 ans en France, 13 ans aux Pays-Bas, et non possible à préciser en Espagne en raison du caractère non obligatoire de l'enseignement de la seconde langue. Il serait donc impératif, afin que les objectifs de Barcelone puissent permettre au plurilinguisme de devenir une réalité tangible, que l'apprentissage de la seconde langue vivante débute le plus tôt possible à l'intérieur du niveau 2 de la CITE. Malheureusement, 54.4% des jeunes européens âgés de moins de 15 ans n'ont à ce jour pas la possibilité de le faire, et donc de ne pas pouvoir atteindre le niveau B1 du CECR à la fin de la scolarité obligatoire.

¹²³ Chiffre Eurostat, basé sur l'année 2006

L'étude de la durée de l'enseignement de la première langue vivante au titre des matières obligatoires, démontre que cette période s'est allongée depuis les vingt dernières années. L'analyse plus fine de cette durée comprise entre le début de l'apprentissage au niveau 1 de la CITE et la fin du niveau 3 donne une variation de 0 à 13 ans, et une valeur moyenne (pondérée par la démographie) à l'échelle européenne de l'UE-27 de 9,06 ans. 54,56% des jeunes Européens peuvent bénéficier d'une durée d'apprentissage supérieure à cette moyenne. Les Pays-Bas, la France et l'Espagne, appartiennent au groupe de pays dont cette durée d'enseignement est supérieure à la moyenne européenne.

Une étude identique concernant le nombre d'heures annuelles dédiées à l'enseignement de la première langue procure une moyenne (pondérée par la démographie) de 49,1 heures pour le niveau 1 de la CITE et de 140,41 heures pour le niveau 2 de la CITE. Dans les deux cas, les Pays-Bas possèdent un quota horaire qui place ce pays au-dessus de ces deux moyennes. L'Espagne est au-dessus de la moyenne pour le niveau 1 de la CITE et en dessous pour le niveau 2. La France est en dessous pour les deux niveaux avec comme conséquence que le temps alloué pour l'enseignement des langues par rapport au temps total au niveau 2 de la CITE représente 13,6% en France, 11,9 % en Espagne et 26,5 % aux Pays-Bas.

En utilisant la théorie des indices base 100, pour chaque critère étudié, et en les combinant, il est possible de concevoir un indice d'efficience de la politique d'enseignement des langues pour le niveau 1 et 2 de la CITE, l'indice moyen européen étant de 1 dans les deux cas. Les Pays-Bas, pour ces deux niveaux obtiennent un score de 5,53 et de 6,34 (respectivement primaire et secondaire), soit donc pratiquement une efficience 5, 5 et 6,5 fois supérieure à celle de la moyenne européenne, et se place à la troisième place sur 27. La France obtient un score de 1,51 et de 1,54 et se place au dixième rang. Enfin l'Espagne obtient un score de 1,88 et de 0,92 et se place à la onzième place européenne. Il est à noter que la population des jeunes européens vivant dans un pays possédant un indice général inférieur à 0,5 représente 18,31% de la population des jeunes européens et que 60 % d'entre eux vivent dans un pays où cet indice est supérieur à 1.

En ce qui concerne des facteurs tels que le nombre d'élèves par classe pendant un cours de langues vivantes, l'Espagne fixe une limite à 20 alors qu'aucune norme particulière n'existe aux Pays-Bas et en France (en respectant évidemment pour ces deux pays le nombre maximum d'élèves autorisé, quelque soit la matière). En ce qui concerne la qualification des enseignants, l'UE-27 expose une nouvelle fois une situation très hétérogène. Une majorité de pays requière

des enseignants généralistes pour l'enseignement des langues au primaire (notons que l'Espagne utilise des enseignants spécialistes à ce niveau). Sept pays dont tous les pays dont l'anglais est la langue maternelle ne préconise aucune recommandation quant à la qualification des enseignants de langue au primaire. Pour le secondaire la situation est tout autant hétérogène. Seuls huit pays, dont font partie les Pays-Bas et l'Espagne, exigent, comme la France des enseignants diplômés uniquement pour enseigner une seule langue. Cette situation n'est donc pas majoritaire dans l'Union.

Au sujet des pourcentages d'élèves étudiant des langues étrangères, 60,61 % des élèves du niveau 1 de la CITE dans l'UE-27 étudient au moins une langue étrangère et ils sont 48,38 % à le faire au niveau 2 de la CITE. 48,23% étudient 2 langues au niveau 2 de la CITE, dans ce cas, il faut noter 100% des élèves néerlandais, seulement 50,2% des élèves français, et 58,6% des élèves espagnols. L'analyse des langues étudiées démontre une très large prédominance de l'anglais au détriment des autres langues véhiculaires de l'Union. Au niveau 1 de la CITE, 84,22% des élèves étudient l'anglais, 8,02% le français, et 6,24% l'allemand. Au niveau 2 de la CITE, l'anglais est étudié par 77,61%, le français par 22,59% et l'allemand par 11,14%.

La France, grâce aux améliorations produites par l'arrivée du plan de rénovation de l'enseignement des langues, conserve à l'intérieur de l'UE-27 une place honorable. Néanmoins, le nombre d'heures dédiées à cet enseignement semble trop faible par rapport aux autres pays de l'Union. Ce problème est le principal critère qui sépare notre pays des Pays-Bas, qui lui se place en toute première place en Europe (le Luxembourg détenant la première place de très loin). Cette radiographie incomplète de la politique de l'enseignement des langues permet de constater que pour la moitié des adolescents de l'Union, les objectifs fixés à Barcelone sont encore très difficilement possible à atteindre. C'est donc le plurilinguisme des futurs européens qui en danger. De plus, pour l'autre moitié qui peut disposer d'un système opérationnel, quelle en est son efficacité ? C'est alors que le problème de l'évaluation prend toute son importance.

A partir du moment où ce plurilinguisme n'est toujours pas assuré, n'est-il pas compréhensible qu'une langue se détache pour garantir un outil de communication « a minimum » entre les européens ? La prédominance de l'anglais au cours de l'enseignement initial, est-elle dictée par une « efficacité externe », principalement d'ordre salarial ou de gain de productivité par les entreprises ? Ce fait est-il vrai pour toutes les entreprises ? L'absence de politique éducative des langues franchement plurilingue dans les pays où l'anglais est la langue

maternelle, est-elle le signe que le plurilinguisme n'est pas utile pour ces pays ? Il est donc naturel d'envisager les rapports entretenus par les Français avec la langue anglaise.

PARTIE II

ANALYSE DES RAPPORTS DE LA
SOCIÉTÉ FRANÇAISE
AVEC LA LANGUE ANGLAISE

1 OBJECTIF DE CETTE ANALYSE

Analyser les rapports entre la langue anglaise et la société française dans son ensemble consiste à étudier l'utilisation faite de cette langue par les différentes catégories de Français, aussi bien dans leur vie professionnelle que dans leur vie privée. La langue anglaise est donc la langue vivante la plus étudiée au travers de toute l'EU-27¹²⁴. Ainsi pour la très grande majorité des français, les premiers contacts avec la langue anglaise débutent dans le cadre scolaire, puis s'intensifient ou non en fonction de la continuité des études, mais également en fonction de l'orientation. Si la langue anglaise est la plus étudiée dans le cadre scolaire¹²⁵, il est donc assez naturel qu'elle soit la plus connue de la part des Européens non anglophones, et qu'elle puisse postuler comme « outil de communication » entre les Européens. Il est donc important d'envisager si les adultes européens valorisent cette formation initiale, et s'ils sont efficaces et capables d'utiliser cette langue et ceci avec quel degré de compétence vis-à-vis des différentes macro-compétences langagières. Au regard de la langue anglaise, les différentes populations européennes réagissent vraisemblablement d'une façon hétérogène en fonction de leurs histoires et de leurs cultures. Comment se placent les Français parmi les différentes tendances et évolutions possibles ?

Ainsi dans l'hypothèse que dans une majorité de pays, les habitants acquièrent de bonnes compétences en anglais, les peuples qui n'atteindraient pas ces compétences risquent-ils d'être exclus ? Le danger d'une langue dont les tendances deviendraient hégémoniques réside dans ce fait, et le plurilinguisme se présente alors comme un bon moyen de lutter contre cette exclusion. Remarquons que ce problème existe au sein de la population d'un pays. Ainsi les Français ne maîtrisant pas la langue anglaise ont-ils plus de difficultés dans leur recherche d'emploi ? Dans ce cas, il semble que ce soit la politique éducative qui est l'outil le mieux adapté pour lutter contre cette exclusion socio-linguistique.

La langue anglaise sera pour tous les Français présente dans la vie quotidienne en dehors de toute activité professionnelle. Pour une certaine partie d'entre eux, d'une façon plus ou moins

¹²⁴ De nombreux auteurs soutiennent l'idée que l'anglais joue un rôle majeur dans la mondialisation de la politique éducative de plusieurs pays, et que parfois, selon ces auteurs, cette langue est imposée au détriment des droits humains. D. Block & D. Cameron (dir), *Globalization and Language Teaching*. (London: Routledge, 2002), M. Kontra, R. Phillipson, et al., *Language: A Right and a Resource; Approaching Linguistic Human Rights*. Budapest : Central European University Press, 1999), D. Nettle & S. Romaine, *Vanishing Voices : The Extinction of the World's Languages*. (Oxford: Oxford University Press, 2000), D. Crystal, *Language Death*. (Cambridge: Cambridge University Press, 2000) et D. Crystal, *English as a Global Language*. (Cambridge: Cambridge University Press, 1997).

¹²⁵ Tableau n°36, 37 et 38.

fréquente, les contacts avec la langue anglaise pourront se prolonger ou non dans le cadre professionnel. Pour les Français qui utilisent la langue anglaise dans le cadre professionnel, il est intéressant d'essayer de comprendre quelles sont les interactions entre le monde professionnel et personnel. Comment l'apprentissage et l'utilisation de l'anglais pour des motifs professionnels peut éventuellement influencer l'attitude de la personne vis-à-vis de l'anglais au cours de sa vie privée en dehors du travail et éventuellement l'hypothèse réciproque peut-elle être envisagée ?

Est-il possible que les Français qui utilisent la langue anglaise, même s'il ne s'agit que d'une seule macro-compétence comme la compréhension écrite ou orale, au cours de leur activité professionnelle puissent devenir avec le temps de plus en plus familier avec cette langue pour finir par l'utiliser davantage dans le cadre de la vie extra-professionnelle ? L'acquisition progressive même partielle d'une compétence de plurilinguisme avec la langue anglaise modifie-t-elle le comportement des Français ? Cette compétence modifie-t-elle le comportement des médias écrits ou parlés à destination des différentes catégories de Français et comment ?

Si l'on s'intéresse plus en détail au cadre professionnel, un grand nombre de questions apparaissent. En premier lieu quel est, le plus précisément possible, en fonction de la taille de l'entreprise, l'utilisation de la langue anglaise en France ? L'utilisation de cette langue est-elle fonction de la nature du client ou de la situation géographique de ce dernier ? Cela revient donc à s'intéresser aux différents partenaires commerciaux de la France et à analyser la structure du commerce international de notre pays. Les habitudes sont-elles très diversifiées ou certaines règles générales émergent-elles ?

Les différentes réponses à ces questions qui apportent des renseignements sur la nature de « l'efficacité externe » au regard de la langue anglaise, permettent ensuite d'envisager les conséquences pratiques sur la vie de l'entreprise. Ainsi quelles sont les catégories de salariés qui ont de réels besoins de connaissances de la langue anglaise dans le cadre de leur travail ? Pour ces personnes, quel est le rôle de la connaissance de la langue anglaise lors du processus de recrutement ? De quelles macro-compétences ont-ils alors réellement besoin dans le cadre de leur activité professionnelle et avec quel niveau de compétence ?

Afin d'essayer de répondre à l'ensemble de ces questions, plusieurs pistes de recherche ont été suivies:

- La création d'un questionnaire portant sur le passé scolaire vis à vis de l'apprentissage de la langue anglaise, et l'utilisation de cette langue dans le cadre professionnel et non professionnel
- L'analyse des offres d'emploi de l'organisme « Association Pour l'Emploi des Cadres » A.P.E.C. au regard des compétences linguistiques des candidats
- L'étude des enquêtes portant sur l'utilisation des langues étrangères dans les entreprises en France et au sein de l'UE-27
- L'analyse des médias écrits et parlés dans la fréquence et la qualité de leur utilisation de la langue anglaise.

2. MÉTHODES UTILISÉES POUR LE QUESTIONNAIRE

2.1 Constitution des questionnaires¹²⁶

Deux questionnaires totalement anonymes ont été élaborés¹²⁷, l'un destiné aux adultes occupant une situation professionnelle ou ayant eu un emploi pendant au moins 10 ans, l'autre en direction des adolescents ou jeunes adultes de 13 à 21 ans encore immergés dans le système scolaire et n'ayant côtoyé l'entreprise que par de courtes périodes de stages ne dépassant pas 15 jours. Dans chacun des ces deux questionnaires, on peut distinguer des questions communes et d'autres spécifiques à chaque questionnaire¹²⁸.

- **Questions communes : Trente deux questions**

Elles portent sur la vie courante et les loisirs. On peut les diviser en sous-catégories.

- Seize questions qui ont pour but de passer en revue les différents médias, écrits ou parlés, directement en langue anglaise, afin d'analyser pour chacun de ces vecteurs, sa capacité de véhiculer la langue anglaise directement dans la société française. Pour chaque média, la distinction entre le désir et le passage à l'acte est demandée. Ainsi, la musique, au travers des paroles des chansons en langue anglaise, la radio, la télévision, le cinéma au travers des DVD, et la presse écrite sont étudiés. Pour chacune de ces questions, la personne a le choix entre 5 réponses possibles, à savoir graduellement, « Jamais, Rarement, Quelquefois, Souvent, Très souvent ».

- Deux questions portant sur le nombre de termes en langue anglaise dans les médias parlés où l'individu se place en situation passive, et l'évolution de ce nombre en fonction du temps. Ces questions nous permettront d'analyser les seuils d'acceptation de la pénétration de la langue anglaise dans ce type de média, et si ce seuil évolue dans le temps.

¹²⁶ Voir Annexe n°1 Questionnaire population salariée et Annexe n°2 Questionnaire population scolarisée.

¹²⁷ Ces questionnaires sont adaptés à partir des travaux de N.K. Denzin & Y.S. Lincoln, *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. (Thousand Oaks, California: Sage Publications, 1998), ainsi que K.B. Jensen (dir.), *A Handbook of Media and Communication Research: Qualitative and Quantitative Methodologies*. (London: Routledge, 2002).

¹²⁸ Adapté à partir des travaux de A. Fink, *How to Ask Survey Questions*. (Thousand Oaks, CA: Sage, 1995), U. Flick, *An Introduction to Qualitative Research*. (London: Sage, 1998), E. Babbie, *Survey Research Methods* (2nd Edition). (Belmont CA: Wadsworth Publishing Company, 1990) et A.N. Oppenheim, *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. (London: Pinter, 1992).

- Six questions où l'on place la personne en situation active d'utiliser la langue anglaise ou d'y être confrontée : dans ses loisirs (vacances en pays anglophone), vis-à-vis d'un texte en langue anglaise présentant un intérêt direct pour elle, dans sa prise de parole quotidienne, combien de termes en langue anglaise pense-t-elle prononcer librement, et quelle est l'évolution de ce nombre au fil du temps. Ou bien encore quelle est sa réaction quand un inconnu lui demande un renseignement en anglais.

- Deux questions sur le ressenti : la langue française serait-elle à l'échelle du monde et directement en France menacée par la langue anglaise ?

- Une question portant sur l'importance de la langue anglaise à l'échelle du monde.

- Une question demandant si la personne possède un anglophone dans sa famille et cette personne a joué un rôle dans la maîtrise de l'anglais.

- Une question demandant à quelle hauteur la langue française est un élément de l'unité nationale française.

- Trois questions portant sur les problèmes de la diversité de la langue et la construction de l'union européenne. Les Français sont-ils prêts à éventuellement abandonner le français pour adopter une langue unique commune à toute l'union ? Sont-ils favorables à ce que chaque peuple garde sa langue maternelle ?

- **Questions spécifiques**

Les questions spécifiques au questionnaire destiné aux adultes salariés :

-Dix questions mettant en relation l'activité professionnelle et la pratique de la langue anglaise pendant le temps de travail. L'importance de l'anglais dans le monde professionnel en général, puis dans son activité professionnelle directe est testée. On cherche à savoir quelle forme de la langue (orale ou écrite) est la plus usitée, mais également si cette utilisation de l'anglais devient plus fréquente au fil du temps. Dans chacune des questions, la personne possède cinq choix graduels.

-Quatre questions sur la scolarité passée des adultes salariés, notamment au sujet de leurs souvenirs si la matière « anglais » était pour eux une matière facile ou non, mais également s'ils avaient à l'époque conscience, que la connaissance de l'anglais pourrait devenir un atout pour leur futur professionnel.

Les questions spécifiques du questionnaire destinées aux adolescents et jeunes adultes encore immergés dans le système scolaire :

- Six questions portant sur le niveau d'étude actuel, la difficulté d'apprendre la langue anglaise et son importance dans le futur métier choisi (si celui-ci existe). Mais également s'il existe une incitation exercée par une personne extérieure (autre que les professeurs) sur l'importance ou non de la langue anglaise dans le travail. Dans toutes ces questions, le répondant possède cinq choix graduels pour répondre.

2.2 Traitement des questionnaires¹²⁹

Le nombre de répondants de la population salariée est de 206, et celle de la population étudiante est de 178. Afin de simplifier la présentation et l'analyse des résultats¹³⁰, pour les questions ayant une réponse non numérique, les résultats des cinq choix possibles sont regroupés en trois. Par exemple, les réponses possibles originelles « Très souvent, Souvent, Quelquefois, Rarement et Jamais », sont regroupées en trois choix au niveau des tableaux de résultats : « Très souvent et Souvent, Quelquefois, et Rarement et Jamais ». Les résultats sont exprimés en pourcentage du nombre de répondants par ligne (100% en bout de ligne sauf précision contraire).

Pour les questions ayant une réponse numérique, les réponses sont ventilées en classes, puis une moyenne pondérée par l'effectif de la classe et le centre de la classe est réalisée.

Les 25 emplois proposés par le questionnaire¹³¹ ont été regroupés en trois groupes sur la base suivante. (Tableau n°39) :

¹²⁹ Les questionnaires ont été distribués à partir du 1^{er} décembre 2004 et les derniers ont été réceptionnés le 30 mars 2005.

¹³⁰ Ce regroupement est inspiré de J. Van Maarer (dir), *Qualitative Methodology*. (Beverly Hills, California: Sage Publications, 1983).

¹³¹ Liste des emplois issus de la grille directrice de l'A.N.P.E.

Groupe	Caractéristiques du groupe
A	Personnes ayant un travail ne nécessitant jamais ou que très rarement l'utilisation de la langue anglaise.
B	Personnes ayant un travail où la probabilité d'être confrontées à la langue anglaise d'une façon ou d'une autre est relativement importante de l'ordre d'une fois par jour.
C	Personnes occupant un emploi de décideur ou à très forte valeur ajoutée dans le domaine des techniques et des sciences, où l'utilisation de la langue anglaise est de l'ordre de plusieurs fois par jour, avec un aspect obligatoire.

Tableau 39 Définition des trois groupes permettant de regrouper les activités professionnelles.

La constitution de ces groupes a été réalisée avant le début de la distribution des questionnaires, sur la base de mon expérience professionnelle. Une discussion permanente avec plusieurs centaines de salariés occupant des postes très divers pendant trois ans en tant qu'enseignante dans une société dispensant des cours d'anglais par téléphone directement dans les entreprises de type P.M.E. et grande entreprise, m'a permis d'élaborer une grille concernant la répartition de l'utilisation de l'anglais dans le cadre des activités professionnelles. Les 25 emplois proposés dans le questionnaire peuvent alors être regroupés comme suit (Tableau n°40)

Type d'emploi	Groupe
Agent administratif	A
Agent immobilier	B
Assistant(e) PMI PME	B
Cadre commercial	B
Cadre moyen	C
Cadre supérieur	C
Chef d'équipe	A
Commerce international	B
Comptable	A
Enseignant sauf anglais	A
Hôtesse-Tourisme	B
Informaticien	C
Ingénieur scientifique	C
Le commerce de détails	B
Ouvrier spécialisé	A
Profession de la santé	A
Profession libérale	A
Profession sociale	A
Sans profession	A
Secrétaire de direction	B
Secrétaire standardiste	B

Tableau 40 Répartition des emplois du questionnaire en trois groupes en fonction du degré d'utilisation de la langue anglaise dans le cadre professionnel.

3. ANALYSE DES POPULATIONS

3.1 Répartition de l'âge et du sexe des populations

3.1.1 Répartition de l'âge et du sexe de la population des salariés

L'effectif de la population salariée est de 206. Cet échantillon de la population est très majoritairement féminin (66%) et assez jeune (66 % ont entre 15 et 34 ans) (Tableaux n°41 et 42). 73 % des femmes ont un âge compris entre 15 et 34 ans alors que chez les hommes pour la même tranche d'âge le pourcentage n'est que de 52 %. La population masculine est donc un peu mieux répartie vis-à-vis de l'âge. Le nombre de femmes et d'hommes âgés de plus de 55 ans est trop faible dans notre échantillon pour que les résultats de ces tranches d'âge puissent être exploités.

	15-24	25-34	35-44	45-54	55-64	65-74	Total
Femmes	43,00%	5,80%	11,59%	3,38%	0,97%	1,45%	66,18%
Hommes	13,04%	4,83%	5,80%	6,76%	2,42%	0,97%	33,82%
Total	56,04%	10,63%	17,39%	10,14%	3,38%	2,42%	100,00%

Tableau 41 Répartition entre les hommes et les femmes de la population salariée, en fonction de l'âge.

	15-24	25-34	35-44	45-54	55-64	65-74	Total
Femmes	64,96%	8,76%	17,52%	5,11%	1,46%	2,19%	100,00%
Hommes	38,57%	14,29%	17,14%	20,00%	7,14%	2,86%	100,00%

Tableau 42 Répartition des femmes et des hommes en fonction des classes d'âge, pour la population salariée.

3.1.2 Répartition de l'âge et du sexe des adolescents scolarisés

L'effectif de la population des adolescents est de 178. L'âge de cette population est compris entre 13 et 21 ans (Tableau n° 43). 62 % de cette population ont un âge compris entre 14 et 16 ans. Remarquons qu'à l'opposé de la population des salariés, chez les adolescents les garçons sont majoritaires 58%, contre 42% pour les filles.

	13	14	15	16	17	18	19	20	21	Total
Femmes	0,56%	8,99%	9,55%	8,99%	7,87%	3,93%	1,69%	0,00%	0,00%	41,57%
Hommes	0,56%	7,87%	14,04%	12,92%	10,11%	3,37%	7,30%	1,69%	0,56%	58,43%
Total	1,12%	16,85%	23,60%	21,91%	17,98%	7,30%	8,99%	1,69%	0,56%	100,00%

Tableau 43 Répartition de l'âge en fonction du sexe de la population des adolescents scolarisés.

3.2 Répartition de la population en fonction du niveau d'étude

3.2.1 Répartition du niveau d'étude initial des salariés

Par rapport à la répartition de la population française, notre échantillon est assez fortement diplômé quant à sa formation initiale. 57% possèdent au minimum un diplôme de type Bac +2 ou supérieur (Figure n° 3). Rappelons que pour une tranche d'âge, 62 % de la population française possèdent un baccalauréat¹³².

Il faut donc noter que cette partie de la population a pu bénéficier d'au moins deux ans supplémentaires pour l'apprentissage de l'anglais au cours de son cursus scolaire.

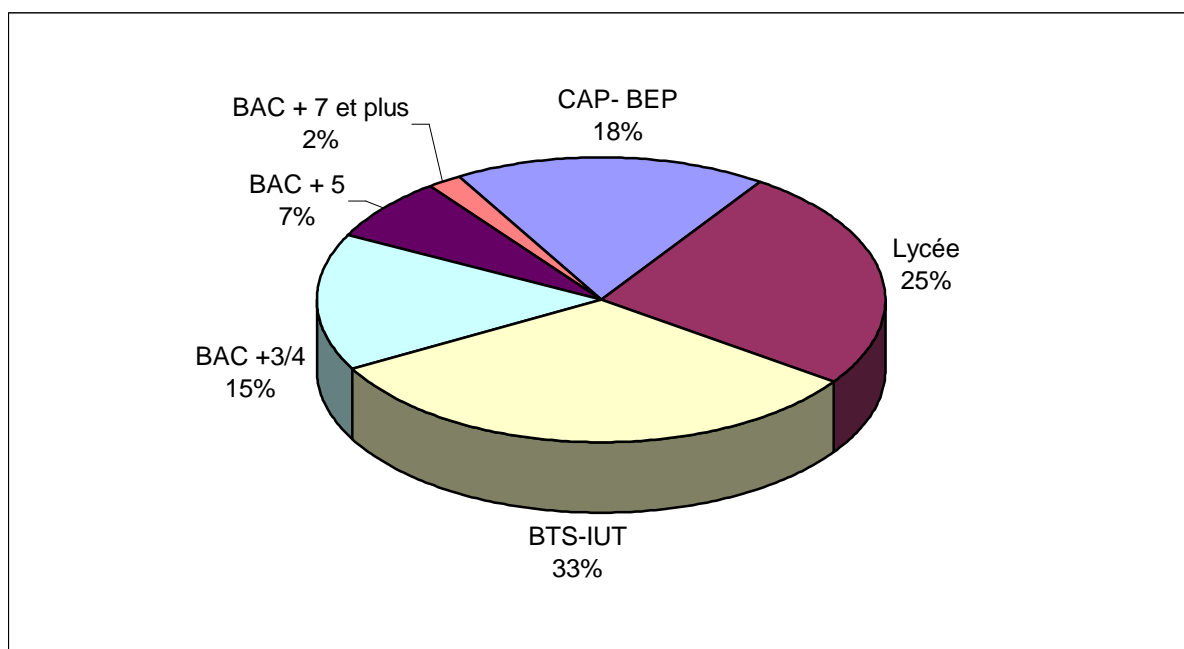


Figure 3 Répartition de la population salariée en fonction du niveau de sortie de l'enseignement initial

3.2.2 Répartition du niveau d'étude actuel des scolarisés

Cette population est en grande majorité lycéenne (61% enseignement général et 18% lycée professionnel). 21% sont des collégiens (Tableau n°44).

3 ^{ème}	BEP	CAP	Lycée	Total
20,90%	8,47%	9,60%	61,02%	100,00%

Tableau 44 Répartition de la population adolescente en fonction du niveau d'étude actuel.

¹³²Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche. « Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche » août 2004, 8:198. <http://www.education.gouv.fr/stateval/rers/repere.htm>, visité le 10 mai 2005.

3.3 Répartition de l'activité professionnelle des salariés

Sur les 25 emplois proposés dans la question n° 4 du questionnaire, 21 réponses ont été choisies par 206 personnes. La liste de ces 25 emplois est basée sur une grille fournie par l'ANPE¹³³ lors de l'inscription d'une personne à la recherche d'un emploi. Dans le choix des personnes sondées, volontairement le nombre de personnes appartenant au groupe B a été privilégié. En effet, le fait d'avoir majoritairement des réponses en provenance du groupe A aurait été dommageable à l'étude et ne présentait que peu d'intérêt. Ainsi nous obtenons 58 personnes soit 28% appartenant au groupe A, 134 personnes, soit 65% appartenant au groupe B et seulement 14 personnes, soit 7% au groupe C (Tableau n°45 et Figure n°4).

Emploi	Femmes	Hommes	Total	Groupe
Agent administratif	7	3	10	A
Agent immobilier	1		1	B
Assistante(e) PMI PME	24	4	28	B
Cadre commercial	6	3	9	B
Cadre moyen	3	5	8	C
Cadre supérieur		2	2	C
Chef d'équipe		1	1	A
Commerce international	8	3	11	B
Comptable	4	3	7	A
Enseignant sauf anglais	7	13	20	A
Hôtesse-Tourisme	1	1	2	B
Informaticien	1		1	C
Ingénieur scientifique		3	3	C
Le commerce de détails	23	12	35	B
ouvrier spécialisé	4	3	7	A
Profession de la santé	1	3	4	A
Profession libérale	2	1	3	A
Professions sociales		3	3	A
Sans profession	3		3	A
Secrétaire de direction	25	2	27	B
Secrétaire standardiste	17	4	21	B
Total	137	69	206	

Tableau 45 Répartition de la population des salariés en fonction du sexe et du type d'emploi.

¹³³ « Recherche d'informations sur les métiers », ANPE, 18 octobre 2004, <http://www.anpe.fr/informations/recherche/index.html>.

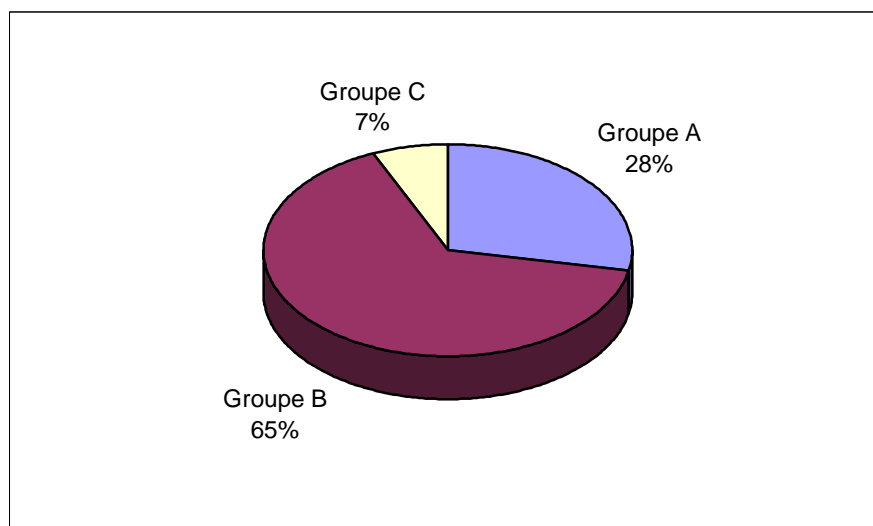


Figure 4 Synthèse de la répartition de la population salariée en fonction des groupes d'activités professionnelles.

Cette répartition ne reflète certainement pas la répartition de la population française dans son ensemble, mais elle nous permet d'étudier le comportement et les réactions de la catégorie B et C par rapport à la catégorie A.

3.4 Analyse de la composition des groupes A, B et C en fonction des diplômes initiaux

S'il est assez normal de retrouver 50% de la population du groupe C issue d'un diplôme Bac + 3, (Tableau n° 46), il est important de constater que la population du groupe A n'est pas majoritairement constituée par des personnes ayant un diplôme inférieur à Bac + 2. Au contraire 44% des personnes du groupe A sont issues d'une formation soldée au moins par un diplôme Bac +3. Si la population majoritaire du groupe B est constituée de gens possédant un diplôme de type Bac +2 (40%), il est remarquable de constater que c'est dans ce groupe que le pourcentage de personnes possédant un BEP-CAP est le plus important (20%).

	CAP-BEP	Lycée	BTS IUT	Bac +3 et plus	
Groupe A	13,79%	22,41%	18,97%	44,83%	100%
Groupe B	20,15%	26,87%	39,55%	13,43%	100%
Groupe C	14,29%	14,29%	21,43%	50,00%	100%

Tableau 46 Analyse de la répartition des Groupes A, B, C en fonction des diplômes initiaux

Penser que le groupe A est constitué majoritairement de personnes ayant une faible qualification serait donc une erreur. En effet, il n'existe pas de relation systématique entre l'utilisation de l'anglais au cours de l'activité professionnelle et le niveau du diplôme final issu de l'enseignement initial.

Ce qui ressort également de cette analyse, c'est que les personnes pouvant être confrontées à la langue anglaise au cours de leur activité professionnelle sont des gens qui peuvent avoir des formations très diverses, et en tous les cas les personnes sortant avec les plus faibles degrés de la formation initiale peuvent être au contact direct, dans les entreprises de la langue anglaise. On retrouve dans ce cas les secrétaires, mais également les secrétaires de direction, les cadres commerciaux, les personnes travaillant dans le tourisme qui ont obtenu leur poste par promotion interne en ayant des diplômes initiaux qui ne sont pas forcément très élevés, et qui leur ont pas permis d'obtenir à ce moment là un bon niveau en anglais. Un grand nombre de technico-commerciaux sont également dans ce cas. La maintenance des machines demande parfois à des techniciens de se déplacer directement sur le terrain, donc dans un autre pays pour effectuer une réparation et expliquer à d'autres personnes le bon usage de la machine. On dit souvent que seuls les techniciens se comprennent sans parler la même langue, mais par des gestes ou des attitudes.

4. COMPORTEMENT DE LA POPULATION FRANCAISE AU COURS DE LA FORMATION INITIALE

4.1 Population salariée

Deux questions : Quelles étaient les difficultés rencontrées par cette population vis-à-vis de la matière « anglais » ? et « Cette matière était-elle importante pour leur futur métier ? » permettent d'analyser les relations entre la matière « anglais » et les salariés en fonction de leur niveau d'études et de leur sexe.

4.1.1 Difficultés envers la matière « anglais » en fonction du sexe

La question n°2 du questionnaire salarié « Durant votre scolarité l'anglais était-il une matière ? » permet d'apprécier les rapports entre cette matière et la population pendant la scolarité initiale. Les résultats ont été classés par tranche d'âge dans le Tableau n° 47 :

Sexe	Age	Très ou Assez difficile	Ni difficile, ni simple	Facile et Très facile
Femmes	15-24	24,72%	23,60%	51,69%
	25-34	25,00%	16,67%	58,33%
	35-44	26,09%	13,04%	60,87%
	45-54	28,57%	0,00%	71,43%
	55-64	50,00%	0,00%	50,00%
	65-74	33,33%	33,33%	33,33%
Total Femmes		25,74%	19,85%	54,41%
Hommes	15-24	44,44%	33,33%	22,22%
	25-34	20,00%	10,00%	70,00%
	35-44	16,67%	33,33%	50,00%
	45-54	21,43%	21,43%	57,14%
	55-64	60,00%	20,00%	20,00%
	65-74	0,00%	50,00%	50,00%
Total Hommes		31,43%	27,14%	41,43%
Total		27,67%	22,33%	50,00%

Tableau 47 Répartition de la population salariée en fonction du sexe et de l'âge sur le sentiment de la matière « anglais » durant leur scolarité

Les femmes prétendent avoir plus de facilité avec l'apprentissage de l'anglais au cours de leur scolarité que les hommes. 54% d'entre elles, contre 41% chez les hommes, affirment que l'anglais était une matière facile. En revanche, elles ne sont que 25%, contrairement à 31% chez les hommes à dire que l'anglais était une matière difficile voire très difficile. Il semblerait donc que, pour la population salariée, les premiers contacts avec la langue anglaise soient plus simples

pour les femmes que les hommes. Une autre différence de taille apparaît entre les deux sexes, pour la même classe d'âge 15-24 ans. Alors que les jeunes femmes sont largement majoritaires à ressentir l'anglais comme une matière facile (52%), les jeunes hommes ont un avis totalement opposé (22%). Visiblement les jeunes hommes ont des difficultés avec la matière « Anglais », vraisemblablement en liaison avec un certain manque d'intérêt porté à la matière.

4.1.2 Difficultés envers la matière « anglais » en fonction du niveau d'étude.

Il est également possible d'étudier les réponses à la question 2 en fonction du niveau d'étude initial. (Tableau n°48)

	CAP-BEP	Lycée	BTS IUT	Bac+3 et plus
Difficile ou assez difficile	69,44%	53,85%	47,76%	35,29%
Facile ou assez facile	30,56%	46,15%	52,24%	64,71%
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Tableau 48 Répartition de la population des salariés en fonction de leur niveau d'étude initial sur la question « Durant votre scolarité l'anglais était-il une matière? »

Il est à noter que les personnes ayant les niveaux de formation les plus faibles éprouvaient beaucoup de difficultés envers l'anglais. 70% des salariés ayant un niveau initial CAP-BEP prétendent que l'anglais était une matière difficile ou assez difficile au cours de leur scolarité. Cette proportion diminue avec l'élévation du niveau de formation, ce n'est qu'à partir du niveau Bac +2 que cette opinion assez négative s'équilibre, et enfin s'inverse plus clairement pour les Bac+3 qui sont 64% à juger que l'anglais était une matière facile, voire très facile. Cet état de fait apparaît fondamental pour comprendre les difficultés que ressentent les salariés ayant une qualification initiale plus faible, lorsqu'ils doivent par promotion interne accéder à des fonctions nécessitant un minimum de connaissance de la langue anglaise. La formation continue en entreprise devra alors prendre le relais d'une formation initiale défailante.

4.1.3 Importance de la matière « anglais » en fonction du niveau d'étude

Si l'on analyse l'importance que représentait l'anglais pour les salariés, lorsqu'ils étaient encore dans le système scolaire, pour leur futur métier, il apparaît que la population se scinde en deux parties. En premier lieu, les personnes ayant un niveau de scolarité faible, CAP et BEP, 64% de ces personnes pensaient que l'anglais n'avait que très peu d'importance pour leur scolarité. Là encore cette proportion diminue avec le niveau de scolarité. En second lieu, comme

pour la question précédente, ce n'est qu'à partir du niveau Bac +2 que le pourcentage s'inverse. 58% des Bac + 3 pensaient que l'anglais était important pour leur futur métier (Figure n°5).

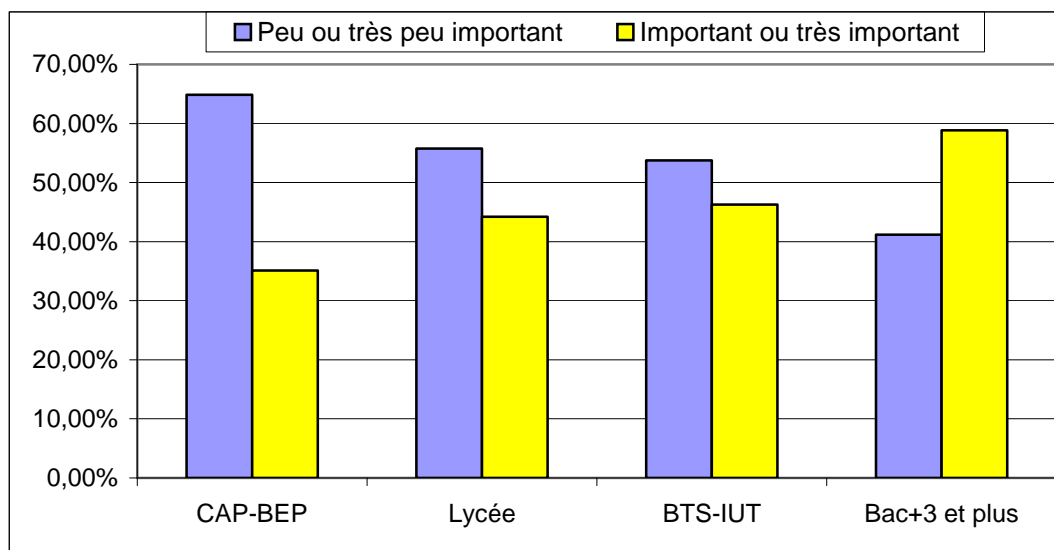


Figure 5 Répartition de la population salariée en fonction du niveau scolaire initial sur l'idée de l'importance de la langue anglaise pour leur futur métier quand ils étaient encore dans le système scolaire.

On comprend donc le résultat précédent. Il est évident que les personnes ayant une scolarité inférieure à Bac +2 ne voient que peu d'intérêt de travailler cette matière, et donc trop souvent la négligent. Cela se vérifie auprès des professeurs de langue des lycées professionnels, où l'anglais est malheureusement très souvent une matière extrêmement difficile à enseigner. Les élèves, malgré les efforts des enseignants, ne manifestent qu'un intérêt très modeste pour l'anglais. Si l'on regarde l'évolution du pourcentage d'élèves appartenant aux lycées professionnels (plus de 30% à ce jour), il est clair que toute cette partie de la population française reste à l'écart de la langue anglaise pendant sa scolarité. Ce fait n'est pas sans poser des problèmes lorsque ces personnes sont plus ou moins obligées au cours de leur vie professionnelle d'aborder la langue anglaise. D'autre part, il est donc évident que la connaissance de la langue anglaise pourrait être de nature à provoqué une scission de la société française y compris chez les jeunes. Visiblement la formation initiale, en vigueur depuis une dizaine d'années, sur ce point n'est pas suffisamment efficace pour assurer une homogénéité y compris pour les populations adultes les plus jeunes.

4.2 Population adolescente

4.2.1 Difficultés envers la matière « anglais » en fonction du sexe

L'analyse du sentiment de difficulté envers la matière anglais en fonction du sexe chez les adolescents (Tableau n°49). Les écarts entre les deux sexes qu'il est possible de constater au sein de la population salariée, ne se retrouvent pas au sein de la population adolescente. Cette nouvelle génération semble plus homogène vis-à-vis de la matière « anglais ».

	Très ou assez difficile	Ni facile ni difficile	Assez facile ou facile	
Femmes	24,66%	24,66%	50,68%	100%
Hommes	15,38%	36,54%	48,08%	100%
Total	19,21%	31,64%	49,15%	100%

Tableau 49 Répartition de la population adolescente en fonction du sexe sur le sentiment de la matière « anglais ».

Quelles pourraient être les causes de cette meilleure homogénéité des adolescents ? L'utilisation des nouveaux médias apparaît comme une piste intéressante, elle sera bien évidemment envisagée dans la suite.

4.2.2 Difficultés envers la matière anglais en fonction du niveau d'étude

Les collégiens et les lycéens répondent d'une façon assez homogène (Tableau n°50), à savoir un peu plus de la moitié d'entre eux pense que l'anglais est une matière « assez facile ou facile ». Notons que les élèves du lycée professionnel n'ont pas ce sentiment, notamment les personnes en CAP, qui sont 41% à trouver cette matière « difficile ou très difficile ».

	3ème	BEP	CAP	Lycée	Total
Très ou assez difficile	13,51%	26,67%	41,18%	16,82%	19,32%
Ni facile ni difficile	29,73%	40,00%	35,29%	30,84%	31,82%
Assez facile ou facile	56,76%	33,33%	23,53%	52,34%	48,86%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Tableau 50 Répartition de la population adolescente en fonction du niveau scolaire sur le sentiment de la matière « anglais ». (100% en colonne)

4.2.3 Importance de la matière « anglais » pour le futur métier en fonction du niveau d'étude

Quand on analyse l'importance que représente la connaissance de la langue anglaise vis-à-vis du futur métier que désirent exercer les adolescents (Tableau n° 51), on constate que les plus jeunes (3^{ème}) considèrent majoritairement (64%) l'anglais comme peu important voire inutile

pour leur futur métier alors que les lycéens ne sont que 38% dans ce cas. Ce chiffre reste encore très élevé. Il est certainement le moteur principal, selon les professeurs de lycée, de la baisse progressive du niveau des élèves.

	3 ^{ème}	BEP	CAP	Lycée	Total
Important	36,11%	53,33%	23,53%	61,90%	52,02%
Peu important	30,56%	26,67%	58,82%	25,72%	30,06%
Inutile	33,33%	20,00%	17,65%	12,38%	17,92%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Tableau 51 Répartition de la population adolescente « Avant de rentrer dans la vie active (durant votre formation initiale), pensez-vous que l'anglais est important pour votre métier ? ».

Il est important de prendre conscience que les adolescents ne comprennent qu'assez tard l'importance de l'anglais pour leur futur métier. Ceci est également compréhensible en fonction de l'orientation qui ne se fait vraiment qu'à la fin de la seconde. C'est donc au cours de la première année du lycée qu'un changement d'attitude vis-à-vis de la langue anglaise se déroule. Il est peut-être alors à craindre que de nombreuses lacunes ne se soient installées et que l'apprentissage au lycée devienne alors trop pénible.

Les adultes qui entourent les adolescents, autre que les professeurs, ne jouent pas un rôle moteur pour les inciter à revaloriser l'image de la matière « anglais », selon les adolescents eux-mêmes (Figure n° 6) près de 40 % d'entre eux ne sont jamais stimulés par des adultes afin qu'ils accordent, au regard de leur futur métier, de l'importance à l'apprentissage de la langue anglaise.

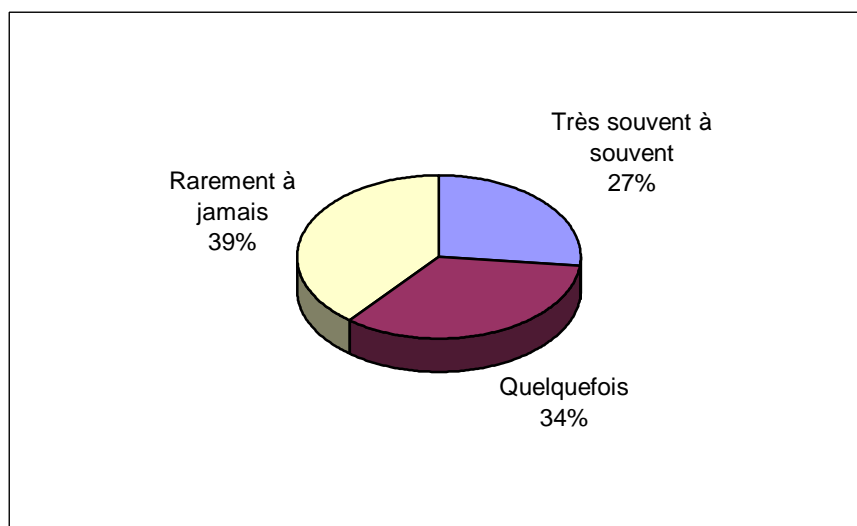


Figure 6 Répartition de la population adolescente sur la question « actuellement une personne de votre entourage (autre qu'un professeur), vous explique-t-elle que l'apprentissage de l'anglais est important pour votre futur métier ? ».

Il est donc évident que la population du niveau 2 de la CITE n'est pas assez informée de l'importance des langues vivantes en général au regard de leur futur métier. Il est étonnant que les adultes les plus proches (famille par exemple) ne les stimulent pas d'avantage dans ce sens. Il est donc vraisemblablement nécessaire que l'information soit également diffusée auprès des adultes afin qu'ils puissent servir de relais auprès des plus jeunes.

4.3 Bilan

Le sentiment de difficulté d'apprentissage de la langue anglaise lors de la formation initiale est d'autant plus important chez les garçons dont le niveau d'étude est le plus faible, aussi bien pour les adultes que pour les adolescents actuels. L'importance de l'apprentissage de la langue anglaise pour le futur métier, ne devient réelle qu'à partir du lycée. Il est évident qu'un manque de maturité est principalement à la base de ce fait, mais ce qui est plus troublant c'est que les adultes (parents autres que les professeurs) ne semblent pas avoir de pouvoir pour qu'une majorité d'adolescents prennent conscience plus tôt de l'intérêt de l'apprentissage de l'anglais. Faut-il voir dans ce fait que les adultes majoritairement ne ressentent pas cet intérêt ? C'est l'hypothèse qu'il est possible d'émettre, pour le moment. D'autres investigations pourront permettre de confirmer ou non cette hypothèse.

5. COMPORTEMENT DE LA POPULATION FRANCAISE AU REGARD DE LA LANGUE ANGLAISE DANS LA VIE COURANTE

Dans cette partie, les rapports avec la langue anglaise pendant les loisirs ou la vie courante, en dehors de toute activité professionnelle, seront envisagés.

Quels sont les différents moments pendant lesquels un individu français peut être mis en contact avec la langue anglaise? Un grand nombre de questions se posent, ainsi par quel média va-t-il rencontrer l'anglais? Tous ces médias ont-ils le même impact sur les personnes ? Et donc quel est le média avec lequel la population est la plus réceptive ? Et finalement, quelles parties de la population profitent de ces médias ? Enfin, la question la plus importante consiste à vérifier si pour tout ou partie de la population, des compétences en anglais, utilisées au cours de l'activité professionnelle, peuvent servir de base à une attitude moins frileuse et plus simplifiée de l'utilisation de l'anglais dans la vie de tous les jours.

Ainsi sont étudiées les chansons et leurs paroles, la radio, la télévision, les DVD et la lecture d'un périodique. Pour chacun de ces supports, la distinction entre le désir d'utiliser ce média, et le réel passage à l'acte qui demande un investissement en temps et en énergie plus important, est réalisé. Pour chaque question posée, le rapport entre l'utilisation du média et le groupe professionnel de la personne A, B ou C est étudié. Une hypothèse peut ainsi être testée : le comportement des personnes vis-à-vis de la langue anglaise, dans leur vie courante et leurs loisirs, est-elle d'une manière ou d'une autre influencée par leur activité professionnelle ?

D'autre part, le même travail est réalisé vis-à-vis des adolescents sans bien sûr pouvoir faire de relation avec le monde professionnel.

5-1 La langue anglaise au travers des chansons et de leurs paroles

(Tableaux n°52 à 59 et Figure n° 7 à 10)

5.1.1 Ecoute des radio de la bande FM

Si l'on pose la question « Combien pensez-vous entendre de chansons en langue anglaise par jour ? » Sur l'ensemble de la population salariée, la moyenne du nombre de chansons¹³⁴ en

¹³⁴ Moyenne arithmétique.

langue anglaise entendues par jour est de 10,42. Chez les hommes, cette moyenne est de 10,02, et de 10,58 chez les femmes. (Tableau n° 52)

	Nombre moyen de chansons entendues journallement en langue anglaise
Population totale	10,42
Femmes	10,58
Hommes	10,02
Population adolescente	10,89

Tableau 52 Répartition des populations salariée et adolescente en fonction du sexe sur la question « Combien pensez-vous entendre de chansons en langue anglaise par jour ? »

La différence n'est donc pas significative entre les deux sexes. Il faut noter que ce nombre est celui que les personnes ont conscience d'entendre. Depuis 2000, la loi¹³⁵ sur les quotas de chansons françaises passées journallement à la radio est entrée en vigueur et fonctionne parfaitement bien. Ainsi globalement, les radios doivent au minimum assurer 40% de chansons françaises aux heures d'écoute significative. (Il existe des cas où ce pourcentage peut monter à 60%). Il faut savoir que même si ce quota est strictement respecté, selon les stations de radio le nombre de chansons en langue anglaise varie énormément.

La population adolescente fournit un chiffre à peine plus élevé que les adultes salariés (10,89). Il est étonnant que ce chiffre ne soit pas plus important, car les adolescents sont de très importants consommateurs de radio, et utilisent très fréquemment des baladeurs avec lesquels ils écoutent vraisemblablement un fort pourcentage de chansons en langue anglaise. Autre hypothèse, ils ont mal estimé le nombre de chansons en langue anglaise qu'ils écoutent quotidiennement.

Afin de vérifier l'importance des chansons en langue anglaise, une analyse réelle de la fréquence de ces chansons est faite sur plusieurs radios (Tableau n°53). Le protocole est le suivant. On écoute les chaînes entre 16 h 00 et 17 h 00 (ce créneau horaire correspond à un moment de diffusion de chansons contrairement aux créneaux matinaux préférentiellement dédiés à des émissions où la parole de quelques animateurs est plus importante). Chaque chaîne de radio a été écoutée cinq fois, entre le 1 septembre 2007 et le 12 octobre 2007 (uniquement entre le lundi et le vendredi). La programmation du week-end est différente de celle du reste de la semaine). Les nombres moyens de chansons en langue anglaise et en langue française ont été calculés.

¹³⁵ Article 12 de la loi n° 94-88 du 1^{er} février 1994 (dite « Carignon ») relative à la liberté de communication http://www.ddm.gouv.fr/article.php?id_article=681 , visité le 28 septembre 2004.

Radios	Nombre moyen de chansons en langue anglaise	Nombre moyen de chansons en langue française	Pourcentage de chansons en langue anglaise par rapport au nombre de chansons au total ¹³⁶
RFM	4,8 ± 0,7 ¹³⁷	5,1 ± 0,5	47,56 %
FUN RADIO	9,7 ± 0,45	0,8 ± 0,7	80,2 %
NOSTALGIE	6,2 ± 0,37	5,8 ± 0,77	80,2 %
NRJ	10,2 ± 0,52	0,7 ± 0,89	82,2 %
SKY ROCK	8,7 ± 0,54	1,2 ± 0,48	77,82 %
RTL 2	7,6 ± 0,82	3,2 ± 0,61	63,25 %
EUROPE 2	7,9 ± 0,62	2,7 ± 0,73	79,47 %

Tableau 53 Nombre moyen (\pm écart type) de chansons diffusées en langue anglaise et en langue française entre 16 h 00 et 17 h 00 entre le lundi et le vendredi sur différentes radios de la bande FM.

La durée d'écoute par auditeur et par jour se situe aux environs de 2 h00 sur les programmes musicaux.¹³⁸ Il est donc possible que de nombreux auditeurs puissent entendre un peu moins d'une vingtaine de chansons en langue anglaise. En effet le nombre de chansons en langue anglaise sur une heure est, dans de nombreux cas, assez voisin de 10. Le nombre moyen de 10,42 obtenu dans le questionnaire n'est donc pas sous évalué. Il est même possible qu'il soit supérieur dans la réalité, soit pour les personnes écoutant plus de 2 heures la radio par jour, soit pour les personnes qui écoutent la radio entre 16 h 00 et 18 h 00, période pendant laquelle le pourcentage de chansons anglaises atteint sur de nombreuses radio 80% des chansons diffusées. Il est également possible de constater que la loi est contournée, car si le quota de 40% est peut-être respecté sur une durée de 24 heures, il est évident que les heures de grande écoute sont très majoritairement choisies pour la diffusion des chansons en langue anglaise.

Les chansons diffusées sur la bande FM, sont donc un vecteur très puissant que la langue anglaise utilise pour entrer dans la vie quotidienne des Français et ce sans vraiment qu'ils ne s'en rendent compte. Si l'on estime à 2,5 minutes la durée moyenne d'une chanson, cela fait donc au minimum 50 minutes par jour¹³⁹ pendant lesquelles la population en moyenne entend de l'anglais. On peut se demander si les personnes subissent ce fait, et quel est le pourcentage d'entre eux qui choisissent volontairement d'écouter préférentiellement des chansons anglo-

¹³⁶ Il peut exister, même en quantité limitée des chansons qui ne sont ni en langue anglaise, ni en langue française. Par conséquent la somme des chansons dans ces deux langues ne représente pas toujours 100%.

¹³⁷ Moyenne et écart type.

¹³⁸ Enquête Médiamétrie, 126 000 radio du 19 juillet 2007 avril-juin 2007, voir www.mediametrie.fr

saxonnes. Le pourcentage d'auditeurs des radios diffusant presque exclusivement des chansons anglophones aux heures de grande écoute est environ de 40% pendant la semaine et de 32% durant le week-end¹⁴⁰.

L'expression des réponses croisées en fonction des groupes d'activités professionnelles fournit les résultats suivants (Tableau n°54). Ce sont les personnes du groupe B qui prétendent entendre le plus de chansons anglaises par jour, 11,1 contre 9,21 pour celles du groupe A et seulement 7,71 pour le groupe C. Il est évident que ces dernières doivent consacrer moins de temps à l'écoute d'une station de radio. En revanche, entre le groupe A et B, la différence de 2 chansons par jour mérite notre attention, car elle est certainement assez significative. Pourquoi ces personnes écoutent-elles plus de chansons anglaises que les individus appartenant au groupe A ? Ont-elles plus de facilité à comprendre les paroles et donc supportent-elles mieux l'écoute sans se lasser ?

	Nombre moyen de chansons entendues journallement en langue anglaise
Groupe A	9,21
Groupe B	11,10
Groupe C	7,71

Tableau 54 Répartition de la population salariée en fonction des groupes professionnels sur la question « Combien pensez-vous entendre de chansons en langue anglaise par jour ? ».

Mais une question persiste, combien d'entre eux ne font qu'entendre, sans écouter, ces chansons, en portant leur intérêt sur la musique sans se préoccuper des paroles ? Certainement une très grande proportion. Néanmoins pour obtenir des éléments à ce sujet, nous analysons les résultats des questions 16, 17, et 18 du questionnaire de la population salariée, correspondant aux questions 8, 9 et 10 du questionnaire de la population adolescente.

5.1.2 Compréhension des paroles des chansons

La question n°16, « Comprenez-vous les paroles des chansons en anglais que vous écoutez ? », fournit des résultats assez étonnants (Tableaux n° 55 et 56). 22,7% de la population totale des salariés répondent « Souvent à Très souvent » avec un score supérieur chez les femmes par rapport aux hommes (24% contre 20%) (Tableau n° 55). Ce score est assez élevé et démontre que les paroles des chansons anglaises est un vecteur efficace pour pénétrer le quotidien des Français, aussi bien chez eux, dans leur voiture, dans la rue, dans les cafétérias et que dans les

¹³⁹ 2,5 minutes multiplié par 20 chansons entendues pendant le temps moyen de deux heures par jour d'écoute (10 chansons à l'heure).

magasins. La différence hommes–femmes est encore plus marquée concernant les personnes ne comprenant jamais ou rarement les paroles 41% des hommes sont dans ce cas contre 25,5% des femmes. Cette différence assez prononcée, est-elle en rapport avec la facilité des femmes dans la matière anglais signalée au cours de la formation initiale ?

	Jamais ou Rarement	Quelquefois	Souvent ou Très souvent	Total
Population totale salariée	30,92%	46,38%	22,71%	100%
Femmes salariées	25,55%	50,36%	24,09%	100%
Hommes salariés	41,43%	38,57%	20,00%	100%
Population adolescente	29,21%	54,49%	15,73%	100%

Tableau 55 Répartition des populations salariée et adolescente en fonction du sexe sur la question « Comprenez-vous les paroles des chansons en anglais que vous écoutez ? ».

Le fait que 31% de la population répondent « Jamais ou Rarement » et finalement 77% de la population salariée ne soient pas capable de comprendre dans de bonnes conditions les paroles de ces chansons, soulève un problème : l'existence d'une scission parmi la population française. En effet, les personnes appartenant à ce groupe doivent alors subir des paroles qu'elles ne comprennent pas ou mal. La situation est alors curieuse puisque les individus pourraient alors modifier leur avis sur l'artiste ou sur la chanson s'ils en comprenaient le texte. Les autres personnes ne rencontrent pas cette difficulté et peuvent faire alors leur choix. Il est possible de poser la question si les médias n'imposent pas au travers des chansons une certaine culture qui ne peut être correctement appréhendée que par une minorité de la population. Ce qui est étonnant pour un média aussi populaire que la radio¹⁴¹.

La population adolescente comprend, dans son ensemble, encore moins bien ces paroles. Seuls à peine 16% d'entre eux prétendent les comprendre « Souvent à Très souvent », ce qui est inférieur à la population salariée. En revanche le pourcentage d'adolescents ayant répondu « Jamais ou Rarement » est assez identique à la population adulte salariée (30 et 31 %). Avec donc 84% des adolescents incapables de comprendre dans des conditions satisfaisantes les paroles des chansons en anglais, il est donc évident que ces jeunes ne maîtrisent pas la culture qui leur est imposée. Or comme le souligne les résultats du Tableau n°53, il semblerait que les radios dédiées aux adolescents soient celles qui diffusent le plus de chansons en langue anglaise. On peut donc penser, avec une faible chance d'erreurs, que l'appétit des adolescents pour les chansons de langue anglaise s'effectue au regard de la musique seule sans que les paroles jouent

¹⁴⁰ Enquête Médiamétrie, 126 000 radio du 19 juillet 2007 avril–juin 2007, voir www.mediametrie.fr

¹⁴¹ 68 % des Français écoutent en moyenne au moins une fois la radio en semaine et 72% sont dans ce cas pendant le week-end. Enquête Médiamétrie, 126 000 radio du 19 juillet 2007 avril–juin 2007.

un rôle important. Cette constatation réduit fortement le rôle que pourrait jouer ce média pour la connaissance et l'amélioration de macro-compétences au regard de la langue anglaise.

Remarquons également que la radio est un média totalement gratuit et accessible à tous les moments de notre vie, surtout depuis l'apparition des baladeurs-radio. Une personne peut écouter une radio pratiquement à chaque moment de sa journée, dans la voiture, dans la rue, et bien sûr chez elle. La question de savoir à quel degré de compréhension parviennent les personnes qui prétendent comprendre les paroles, et qui ont répondu « Souvent ou Très souvent », reste grand ouverte. Comprennent-elles les grandes lignes du texte ou sont-elles capables de comprendre les détails du texte ? De plus en fonction de la voix et de sa netteté par rapport à la musique, les résultats sont certainement différents. Ce qu'il est impossible de savoir, c'est au bout de combien d'écoutes du texte, sont-elles devenues capables de les comprendre ?

Si l'on regarde les réponses à cette question au travers des groupes professionnels, (Tableau n°56), il apparaît que presque 23% de la population du groupe B comprennent « Souvent à Très souvent » l'anglais des paroles des chansons. 21 % des individus du groupe A répondent de la même façon. Ce chiffre néanmoins est tout de même assez surprenant par son ampleur. Remarquons que 28% du groupe C comprend « Souvent et Très souvent », cela vient peut-être du haut niveau de formation initial de ce groupe. Ils comprennent sans faire beaucoup d'effort.

Si l'on additionne les scores des réponses « Quelquefois, Souvent et Très souvent » (Figure n°7), des différences importantes apparaissent entre les groupes A et B. Ainsi 58 % des personnes du groupe A répondent de cette manière contre 74% des membres du groupe B. Il est donc clair que les individus du groupe B comprennent plus facilement les paroles des chansons anglaises que ceux du groupe A.

	Jamais et Rarement	Quelquefois	Souvent et Très souvent	Total
Groupe A	41,38%	37,93%	20,69%	100%
Groupe B	26,09%	51,45%	22,46%	100%
Groupe C	35,71%	35,71%	28,57%	100%

Tableau 56 Répartition de la population salariée en fonction des groupes professionnels sur la question « Comprenez-vous les paroles des chansons en anglais que vous écoutez ? ».

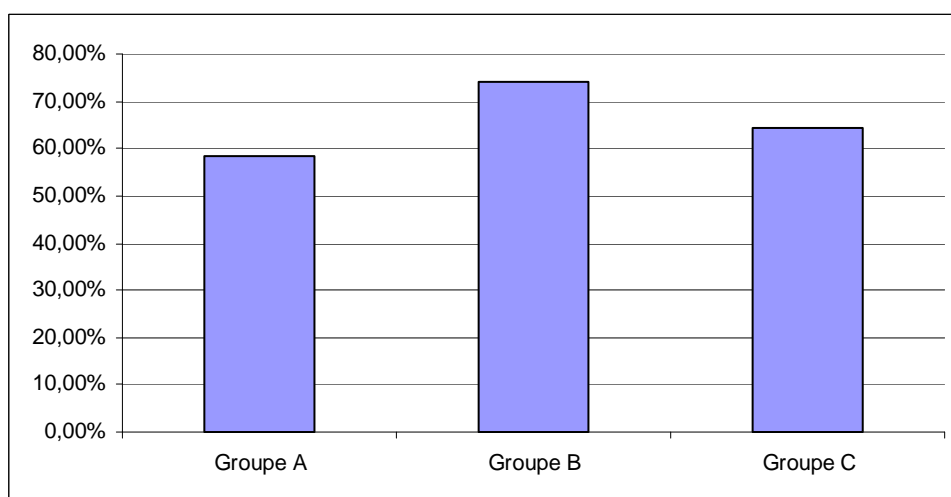


Figure 7 Pourcentage de la population salariée répondant « Quelquefois, Souvent ou Très souvent » à la question « Comprenez-vous les paroles des chansons en anglais que vous écoutez ? »

Si l'on demande à la population salariée si elle essaie de trouver des traductions des paroles des chansons anglaises (Tableaux n°57 et 58), 27% de la population répondent « Souvent à Très souvent ». Les femmes semblent être beaucoup plus volontaires pour faire cette démarche. Elles sont 32 % dans ce cas, alors que les hommes ne sont que 19 %. Les adolescents avec un score de 30% se situent à la même hauteur que les femmes et donc sensiblement au-dessus de la moyenne de la population salariée.

	Jamais ou Rarement	Quelquefois	Souvent ou Très souvent	Total
Population totale salariée	38,35%	34,47%	27,18%	100%
Femmes salariées	33,82%	34,56%	31,62%	100%
Hommes salariés	47,14%	34,29%	18,57%	100%
Population adolescente	35,39%	34,27%	30,34%	100%

Tableau 57 Répartition des populations salariée et adolescente en fonction du sexe sur la question « Avez-vous essayé de trouver des traductions de ces paroles ? ».

Comme leur compréhension n'est pas meilleure que celle des adultes, au contraire, cette démarche reste pour eux essentielle. De plus les adolescents bénéficient certainement de beaucoup plus de temps libre pour trouver les traductions de ces paroles, et leur motivation est certainement supérieure.

Au sein des salariés, l'étude de cette question au travers des groupes professionnels est particulièrement instructive (Tableau n° 58). Seuls 14% des individus appartenant au groupe A prétendent chercher « Souvent ou Très souvent » les traductions des chansons, alors que 34%, (soit beaucoup plus du double) des personnes du groupe B en font autant. Les personnes du

groupe C ne sont que 14% dans ce cas, et deux hypothèses peuvent être avancées, soit, elles n'ont pas besoin de le faire vu leur niveau d'anglais, soit elles n'ont pas le temps de le faire.

	Jamais ou Rarement	Quelquefois	Souvent ou Très souvent	Total
Groupe A	58,93%	26,79%	14,29%	100%
Groupe B	29,85%	36,57%	33,58%	100%
Groupe C	35,71%	50,00%	14,29%	100%

Tableau 58 Répartition de la population salariée en fonction des groupes de travail sur la question « Avez-vous essayé de trouver des traductions de ces paroles ? ».

L'hypothèse que l'utilisation plus fréquente de la langue anglaise au travail induit une plus grande curiosité intellectuelle et aussi une plus grande tolérance vis-à-vis de l'anglais, peut prendre naissance à l'observation de la Figure n° 8. C'est la différence de comportement entre les individus des groupes A et B qui est particulièrement instructive. 70 % des personnes du groupe B ont répondu « Quelquefois, Souvent ou Très souvent » contre 41 % des membres du groupe A.

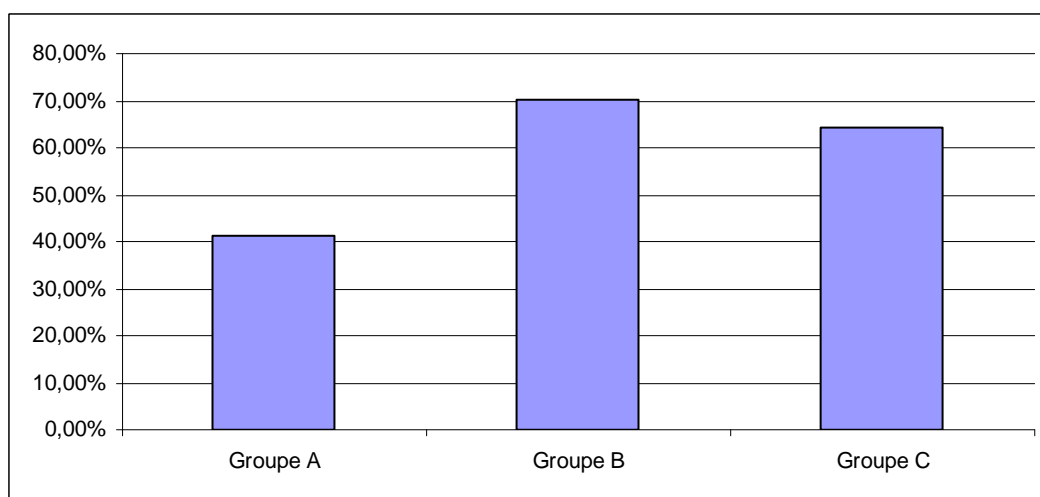


Figure 8 Pourcentage de la population salariée répondant « Quelquefois, ou Souvent ou Très souvent » à la question « Avez-vous essayé de trouver des traductions de ces paroles ? »

La recherche de traduction est une démarche qui demande de la volonté du temps et donc une certaine motivation. Il est donc évident que les personnes qui le font, trouvent un intérêt à le faire. De plus, ces traductions vont permettre de comprendre le texte original et fatalement de le comparer aux paroles anglaises entendues et donc finalement de faire des progrès vers une meilleure compréhension orale de la langue anglaise. Ces personnes travaillent sans s'en rendre compte. Nous savons que les membres du groupe B manipulent l'anglais d'une façon beaucoup plus fréquente dans le cadre de leur travail que celle du groupe A. Cela les rend-t-il plus curieux, plus enclins à chercher des traductions ? Peut-on parler de démystification de l'anglais, qui ne devient plus une barrière infranchissable pour ces personnes?

Inversement, le fait que 59% de l'effectif du groupe A ne cherchent jamais ou que rarement des traductions ne vient-elle pas peut-être du fait qu'elles n'y voient aucun intérêt vis-à-vis de leur activité professionnelle ? Ou qu'elles n'ont ni le besoin ni le désir de progresser en anglais?

Afin de tenter de répondre à cette question, nous avons voulu aller encore plus loin et analyser le désir de chercher des traductions de chansons. C'est l'objectif de la question n°18 du questionnaire des salariés (Tableaux n° 59 et Figure n° 9).

À l'échelle de la population, 45% des individus possèdent « Souvent ou Très souvent » le désir de mieux comprendre les paroles de ces chansons (Tableau n° 59). On note une assez grande différence entre les femmes et les hommes (49% pour les femmes et seulement 37% pour les hommes). Ces chiffres sont donc assez importants et pourraient servir de moteur à un apprentissage « en douceur » personnalisé et ludique de la langue anglaise. La différence enregistrée entre les femmes et les hommes, vient peut-être d'une façon totalement différente d'aborder les centres d'intérêt et la gestion du temps libre entre les deux sexes.

	Jamais ou Rarement	Quelquefois	Souvent ou Très souvent	Total
Population totale salariée	28,64%	26,21%	45,15%	100%
Femmes salariées	24,26%	26,47%	49,26%	100%
Hommes salariés	37,14%	25,71%	37,14%	100%
Population adolescente	28,65%	32,58%	38,76%	100%

Tableau 59 Répartition des populations salariée et adolescente en fonction du sexe sur la question « Avez-vous le désir de mieux comprendre les paroles des chansons des chansons anglaises ? ».

Chez les adolescents, 39% de la population répondent avoir « Souvent à Très souvent » ce désir, ce qui est très voisin de la population masculine, mais en dessous de la moyenne de la population salariée. Il semblerait donc que les adolescents qui ont une moins bonne compréhension que les adultes, ne cherchent pas à mieux comprendre les paroles des chansons. Peut-on alors émettre pour la seconde fois, l'hypothèse qu'ils accordent plus d'intérêt à la musique qu'aux paroles ? Dans ce cas, il est fort probable qu'ils écoutent sans le savoir des textes qui peuvent être contre toute morale ou contre leurs propres opinions et ceci sans qu'ils ne le soupçonnent, ce qui est un vrai problème.

D'autre part, les adolescents n'ont aucune pression professionnelle sur les épaules. Peut-on alors justifier le fait qu'ils sont beaucoup moins nombreux à avoir ce désir par rapport aux

adultes, car ils n'en voient pas l'intérêt au profit d'une amélioration de la compréhension de l'anglais vis-à-vis de leur cadre professionnel ? Rappelons que c'est à la fin de leurs études, à partir d'un niveau Bac + 2, que les personnes commencent à comprendre l'intérêt de s'investir dans l'étude de l'anglais.

Si l'on envisage les résultats de la population salariée en fonction des groupes professionnels (Figure n° 9), notre hypothèse évoquée précédemment est-elle confirmée ? Les comportements de la population du groupe A d'un côté et ceux des personnes des groupes B et C sont diamétralement opposés. Une majorité de personnes du groupe A (43%) n'ont pas le désir de comprendre les paroles, alors qu'une très forte proportion de celle du groupe C le possède (57%). Le groupe B se situe juste un peu en dessous avec 53% des personnes désireuses de mieux les comprendre.

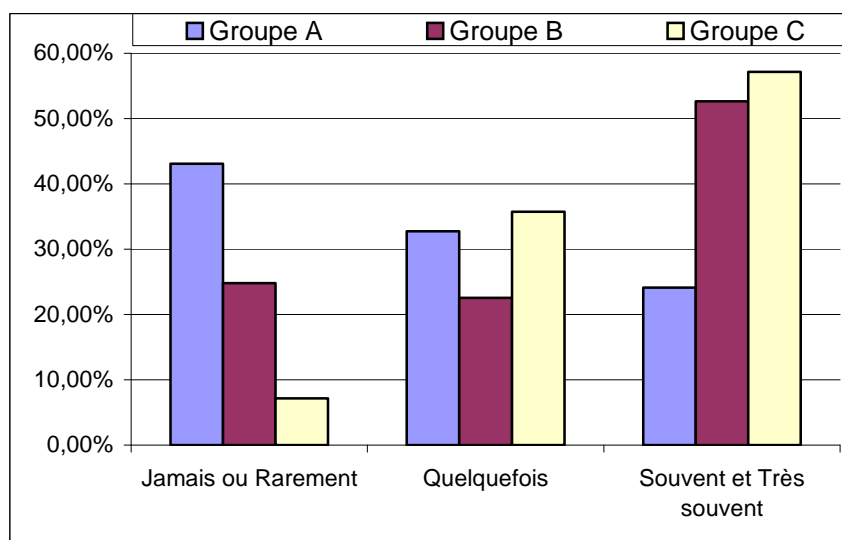


Figure 9 Répartition de la population salariée en fonction des groupes professionnels sur la question « Avez-vous le désir de mieux comprendre les paroles des chansons anglaises ? ».

Est-il possible d'associer le besoin de connaissance et d'utilisation de la langue anglaise au cours de l'activité professionnelle avec la curiosité intellectuelle de se servir de ses connaissances dans la vie de tous les jours ? Si l'on regarde les résultats du groupe A, dont les membres ne sont que peu ou pas du tout confrontés à l'anglais pendant leur travail, nous constatons que ce groupe éprouve le moins, et de très loin, le désir de comprendre les paroles des chansons anglaises. Or nous savons que ces paroles représentent le plus ludique et direct moyen de côtoyer la langue. Parallèlement les groupes C et B auraient-ils compris que l'étude de ces textes est un moyen supplémentaire d'approfondir en douceur leur connaissance de la langue et de la culture anglaise ?

Le groupe A aura vraisemblablement, dans le futur, du mal à évoluer, car il n'en éprouve pas ou que peu le désir. Au vu de ces résultats, nous émettons l'hypothèse qu'il existe vis-à-vis de la langue anglaise une relation entre l'activité professionnelle et la vie courante. Il semble que les personnes qui manipulent plus fréquemment l'anglais au cours de leur activité professionnelle, possèdent une tolérance, une curiosité et une facilité plus importante que les autres pour se familiariser avec cette langue, l'appivoiser d'autant mieux, et ce par des moyens assez agréables en mariant loisirs et travail.

Rappelons que l'origine des diplômes initiaux du groupe B est la plus hétérogène et que parmi ce groupe on retrouve un fort pourcentage de personnes issues du lycée professionnel. Ainsi, si cette hypothèse se vérifie, l'entreprise serait alors plus formatrice et plus efficace vis-à-vis de l'acquisition de la compétence plurilingue que le système scolaire de formation initiale. Une affirmation qu'il faut nuancer en mentionnant que l'âge et la maturité des personnes jouent certainement un grand rôle. L'activité professionnelle aurait la capacité de transmettre aux personnes la volonté de mieux comprendre l'anglais (et peut-être de développer leur curiosité) au delà du niveau final de la formation initiale.

Posséder un désir est une chose, passer à l'acte en est une autre. Il est donc indispensable de vérifier dans quelles conditions les trois populations passent à l'acte. La question n°19 du questionnaire des salariés nous donne des renseignements sur les efforts réels que font les personnes interrogées pour comprendre les paroles des chansons anglaises (Tableaux n° 60). Remarquons que les femmes de la population salariée sont 27% à prétendre qu'elles agissent véritablement, les hommes ne sont que 10% à le faire. Il est donc confirmé que les femmes portent plus d'intérêt que les hommes à trouver ces paroles et n'hésitent pas à passer à l'acte. Globalement 21% de la population affirme agir pour comprendre ces paroles.

	Jamais ou Rarement	Quelquefois	Souvent ou Très Souvent	Total
Population totale salariée	44,17%	34,47%	21,36%	100%
Femmes salariées	40,44%	32,35%	27,21%	100%
Hommes salariés	51,43%	38,57%	10,00%	100%
Population adolescente	35,96%	14,61%	47,19%	100%

Tableau 60 Répartition des populations salariée et adolescente en fonction du sexe sur la question «Agissez-vous réellement pour mieux comprendre les paroles des chansons en langue anglaise ? ».

Les adolescents fournissent cette fois une réponse très différente des adultes salariés. En effet, ils sont 47% à prétendre agir réellement pour trouver les traductions des paroles des

chansons. S'ils ne sont que 38% à ressentir « Souvent à Très souvent » le désir de le faire, on peut dire qu'ils font preuve d'une grande efficacité dans leurs démarches et que le taux de passage à l'acte entre le désir et la réalité est important pour cette population. Il est probable que le facteur « disponibilité du temps libre » joue un très grand rôle dans ce domaine.

La répartition de la population salariée en fonction des groupes professionnels pour cette question permet de vérifier l'hypothèse précédemment décrite concernant une relation entre « le monde du travail » et « la vie courante » (Tableau n°61 et Figure n°10). 27% de la population du groupe B agissent, alors qu'ils ne sont que 11% à le faire au sein du groupe A, soit plus de deux fois moins.

	Jamais ou Rarement	Quelquefois	Souvent ou Très souvent	Total
Groupe A	61,40%	28,07%	10,53%	100%
Groupe B	37,31%	35,82%	26,87%	100%
Groupe C	42,86%	42,86%	14,29%	100%

Tableau 61 Répartition de la population salariée en fonction des groupes professionnels sur la question « Agissez-vous réellement pour mieux comprendre les paroles des chansons en langue anglaise ? ».

On visualise ainsi une plus grande motivation et efficacité de la part du groupe B. Remarquons que seuls 14% de la population du groupe C passent vraiment à l'acte, alors qu'ils étaient 57% à en avoir le désir. Il est vraisemblable que cette population est en déficit de disponibilité de temps libre pour transformer ses désirs dans les faits, à l'opposé des adolescents.

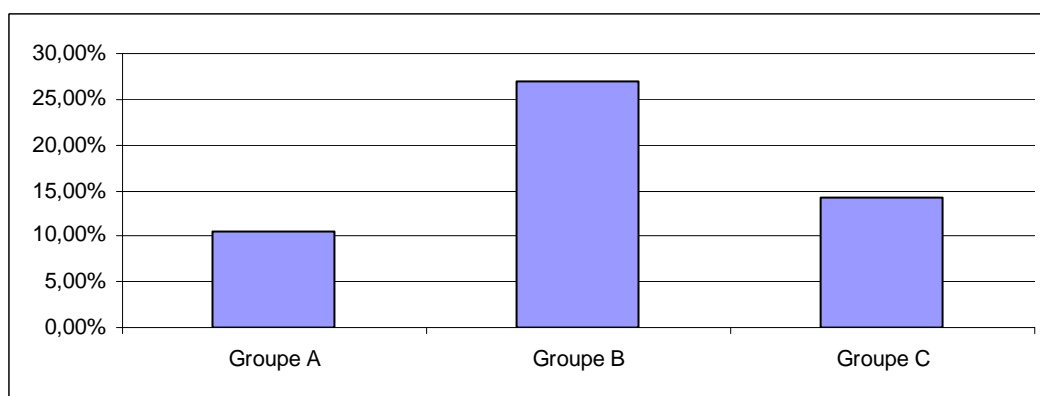


Figure 10 Pourcentage de la population salariée en fonction des groupes professionnels ayant répondu « Souvent ou Très souvent » à la question « Agissez-vous réellement pour mieux comprendre les paroles des chansons en langue anglaise ? ».

5.1.3 Résumé

Sur la grande majorité des stations de radio, le nombre de chansons en langue anglaise durant les heures de grande écoute est compris entre 8 et 10 par heure, soit environ entre 70 % et 80% des chansons diffusées. Cela peut représenter environ 50 minutes par jour d'écoute de la langue anglaise, qui utilise ce vecteur pour entrer dans la vie quotidienne des Français. Cependant 77% des salariés n'apparaissent pas capables de comprendre dans des conditions satisfaisantes les paroles de ces chansons. Ces personnes subissent alors peut-être des artistes sans comprendre exactement les paroles de leurs chansons. Les adolescents apparaissent encore plus incapables de comprendre ces paroles. Il est donc probable que ces chansons sont écoutées plus pour la musique que pour les paroles. Notons que les femmes en général semblent posséder plus de compétences, en relation avec leur niveau de formation initial que les hommes.

Les personnes du groupe B et C apparaissent beaucoup plus capables de comprendre les paroles par rapport à celles du groupe A, et ont également un désir plus important de se procurer des traductions de ces chansons. Ce désir est d'ailleurs suivi d'un bon passage à l'acte chez ces deux populations de salariés. Une hypothèse peut alors être formulée : l'utilisation plus accrue de la langue anglaise dans le cadre de l'activité professionnelle pourrait-elle être à l'origine d'une plus grande tolérance envers cette langue, induisant une plus grande curiosité, facilitée par une certaine démystification de la langue et une abolition de la barrière linguistique ? Ainsi l'écoute des chansons en langue anglaise permet à ces personnes, certainement sans s'apercevoir du travail qu'elles fournissent, une amélioration significative de leurs compétences envers la langue anglaise, le tout à leur rythme et dans un cadre ludique. Si cette hypothèse se vérifie par la suite, il semblerait donc que l'activité professionnelle, avec ses exigences, pour la partie de la population qui utilise professionnellement la langue anglaise, serait un déclencheur plus efficace que la formation initiale, au regard de l'apprentissage de la langue anglaise, en tenant compte bien sûr de la différence de maturité des personnes. À contrario, les personnes n'ayant aucune utilité de la langue anglaise au cours de leur activité professionnelle semblent ne manifester aucun intérêt pour comprendre les paroles de ces chansons.

5.2 La langue anglaise au travers de l'écoute des radios anglophones.

En restant toujours sur le même média de la radio et donc de l'étude principalement de la macro-compétence « compréhension orale » de la langue, sans avoir de support visuel, l'écoute directe d'une radio anglophone, pendant les loisirs et le temps libre est étudiée grâce aux

questions n° 20 et 21 du questionnaire des salariés et n°12 et 13 du questionnaire destiné aux adolescents.

Concernant l'expression du désir d'écouter une radio anglophone, les résultats de la question n° 20 (Tableaux n°62 et 63), nous apprennent que seuls 10% environ de la population salariée et 6% de la population adolescente, possède ce désir, sans qu'il soit réellement possible cette fois de distinguer des différences entre les femmes et les hommes.

	Jamais ou Rarement	Quelquefois	Souvent ou Très Souvent	Total
Population totale salariée	75,85%	14,01%	10,14%	100%
Femmes salariées	76,64%	12,41%	10,95%	100%
Hommes salariés	74,29%	17,14%	8,57%	100%
Population adolescente	84,33%	9,99%	6,18%	100%

Tableau 62 Répartition des populations salariée et adolescente en fonction du sexe sur la question « Avez-vous le désir d'écouter une radio anglophone ? ».

La répartition professionnelle ne permet pas de façon nette de valider l'hypothèse de l'existence d'une relation entre activité professionnelle et vie courante, concernant le désir d'écouter une radio anglophone. Ainsi, 10% des personnes du groupe B contre 7% du groupe A possèdent ce désir. Toutefois le nombre de personnes ayant le désir d'écouter une radio anglaise est trop faible pour que des différences plus importantes puissent apparaître. En fonction de ce paramètre, le manque flagrant de relation pour cette question n'est pas primordial pour invalider l'hypothèse élaborée précédemment.

	Jamais et Rarement	Quelquefois	Souvent et Très souvent	Total
Groupe A	79,31%	8,62%	12,07%	100%
Groupe B	75,37%	14,93%	9,70%	100%
Groupe C	64,29%	28,57%	7,14%	100%

Tableau 63 Répartition de la population salariée en fonction des groupes professionnels sur la question « Avez-vous le désir d'écouter une radio anglophone ? ».

La question n° 21 (Tableaux n°64 et 65), portant sur le passage à l'acte réel de l'écoute d'une radio anglaise, permet de constater que seule la moitié des 10% de la population qui exprime le désir d'écouter une telle radio passe à l'acte. Néanmoins remarquons que dans ce cas, le pourcentage de femmes est pratiquement le double de celui des hommes (5,11% contre 2,86%), ce qui est en accord à ce sujet avec les résultats précédents et l'intérêt plus important des femmes par rapport aux hommes au regard de la langue anglaise.

	Jamais ou Rarement	Quelquefois	Souvent ou Très souvent	Total
Population totale salariée	85,99%	9,66%	4,35%	100%
Femmes salariées	86,86%	8,03%	5,11%	100%
Hommes salariés	84,29%	12,86%	2,86%	100%
Population adolescente	91,57%	3,37%	5,06%	100%

Tableau 64 Répartition des populations salariée et adolescente en fonction du sexe sur la question « Ecoutez-vous réellement une radio anglophone ? ».

L'analyse de la population salariée en fonction de l'activité professionnelle (Tableau n°65) permet de visualiser qu'un tiers des personnes du groupe A passent à l'acte, la moitié des personnes du groupe B le font, alors que la totalité des personnes du groupe C passent à l'acte.

	Jamais et Rarement	Quelquefois	Souvent et Très souvent	Total
Groupe A	84,48%	12,07%	3,45%	100%
Groupe B	86,57%	8,96%	4,48%	100%
Groupe C	85,71%	7,14%	7,14%	100%

Tableau 65 Répartition de la population salariée en fonction des groupes professionnels sur la question « Ecoutez-vous réellement une radio anglophone ? ».

En résumé, on voit donc que l'écoute directe d'une radio anglophone est réservée qu'à une très petite partie de la population et qu'elle n'est certainement pas une voie possible alternative de l'apprentissage de l'anglais par une proportion importante de la population française.

5.3 La langue anglaise au travers de l'écoute de télévisions anglophones

La télévision est un autre média qui peut être utilisé par la population française, dans le cadre de ses loisirs, pour aborder l'anglais. Grâce aux bouquets satellite, il est maintenant possible de recevoir de nombreuses chaînes anglophones. Les questions n°22 et 23 du questionnaire de la population salariée portent respectivement sur le désir et le passage à l'acte de regarder une chaîne anglophone (Tableaux n°66 à 69).

Concernant le désir de regarder une chaîne de télévision anglophone, à peine 10% de la population expriment ce désir, dont deux fois plus de femmes que d'hommes (12% contre 6%). Les adolescents sont également à peine 9% dans ce cas (Tableau n° 66).

	Jamais ou Rarement	Quelquefois	Souvent ou Très souvent	Total
Population totale salariée	72,82%	17,48%	9,71%	100%
Femmes salariées	72,79%	15,44%	11,76%	100%
Hommes salariés	72,86%	21,43%	5,71%	100%
Population adolescente	71,59%	19,89%	8,52%	100%

Tableau 66 Répartition des populations salariée et adolescente en fonction du sexe sur la question «Avez-vous le désir de regarder une chaîne de télévision anglophone ?».

Les réponses à la question n°23 permettent de constater qu'à peine 5% de la population salariée passent à l'acte et d'ailleurs pas beaucoup plus de femmes que d'hommes (5,1% pour 4,3 %). Les adolescents répondent dans des proportions tout à fait identiques à celles des adultes (Tableau n°67).

	Jamais ou Rarement	Quelquefois	Souvent ou Très souvent	Total
Population totale salariée	80,19%	14,98%	4,83%	100%
Femmes salariées	79,56%	15,33%	5,11%	100%
Hommes salariés	81,43%	14,29%	4,29%	100%
Population adolescente	80,23%	15,25%	4,52%	100%

Tableau 67 Répartition des populations salariée et adolescente en fonction du sexe sur la question «Regardez-vous une chaîne de télévision anglophone en dehors de votre métier ? ».

On retrouve donc environ le même taux de 50% de passage à l'acte déjà obtenu au sujet de l'écoute d'une radio anglophone. Ce taux est également celui observé pour la population adolescente.

L'analyse en fonction de l'activité professionnelle au sujet du désir de regarder une chaîne de télévision (Tableau n°68) permet encore une fois de constater une différence entre les personnes des groupes A et B. 11 % des personnes du groupe B possèdent ce désir contre 7% seulement dans le groupe A. Cette fois le groupe C fournit une réponse étonnamment basse.

	Jamais ou Rarement	Quelquefois	Souvent ou Très souvent	Total
Groupe A	78,95%	14,04%	7,02%	100%
Groupe B	71,64%	17,16%	11,19%	100%
Groupe C	57,14%	35,71%	7,14%	100%

Tableau 68 Répartition de la population salariée en fonction des groupes professionnels sur la question « Avez-vous le désir de regarder une chaîne de télévision anglophone ?».

Quant au passage à l'acte en fonction des groupes professionnels, il est encore possible de dégager une réponse graduelle du groupe A vers le groupe C de 3% à 7%, (Tableau n°69).

Le taux de passage à l'acte à partir du désir est très bon pour le groupe C.

	Jamais ou Rarement	Quelquefois	Souvent ou Très souvent	Total
Groupe A	82,76%	13,79%	3,45%	100%
Groupe B	79,85%	14,93%	5,22%	100%
Groupe C	71,43%	21,43%	7,14%	100%

Tableau 69 Répartition de la population salariée en fonction des groupes professionnels sur la question « Regardez-vous une chaîne de télévision anglophone en dehors de votre métier ? »

On constate donc que la télévision et la radio en langue anglaise sont deux médias qui donnent des résultats assez équivalents à savoir :

- 10 % environ de la population possèdent le désir d'utiliser ces médias dont une très grande majorité des groupes professionnels B et C.
- Seuls 5% environ de la population passent véritablement à l'acte et donc la moitié seulement des personnes qui ont le désir passent à l'acte.
- Les personnes du Groupe B et C sont celles qui passent le plus à l'acte.
- Les adolescents ont des réponses assez voisines de celles des femmes de la population salariée.

Au sein de l'étude Eurobaromètre publiée en 2006¹⁴², la question « Je vais vous citer plusieurs moyens d'apprendre une langue étrangère. Pourriez-vous me dire lesquels vous avez déjà utilisé ? » est posée. Parmi les réponses possibles à cette question présentée aux répondants figure « Apprendre par mes propres moyens en regardant la télévision et en écoutant la radio » Il est intéressant de comparer les pourcentages de personnes ayant choisi cette réponse dans les différents pays (Tableau n°70).

¹⁴² Eurobaromètre 2006.

Pays	Pourcentage de personnes répondant «Apprendre par mes propres moyens en regardant la télévision et en écoutant la radio »
Malte	58%
Le Danemark	41%
L'Estonie	38%
La Slovénie	34%
Les Pays-Bas	33%
La Belgique	32%
La Lituanie	27%
La Finlande	26%
La Lettonie	23%
Le Luxembourg	19%
La Suède	18%
Chypre	16%
La Slovaquie	16%
La Roumanie	13%
La Bulgarie	12%
La République Tchèque	11%
La Pologne	10%
La France	9%
L'Allemagne	8%
Le Portugal	7%
Royaume-Uni	6%
L'Autriche	4%
La Grèce	4%
La Hongrie	4%
La République d'Irlande	4%
L'Espagne	3%
L'Italie	2%
Moyenne de l'Union Européenne pondérée par les populations	9%

Tableau 70 Répartition des pays européens en fonction de la réponse «Apprendre par mes propres moyens en regardant la télévision et en écoutant la radio » à la question « Je vais vous citer plusieurs moyens d'apprendre une langue étrangère. Pourriez-vous me dire lesquels vous avez-déjà utilisés » (les pays ont été classé par ordre décroissant du pourcentage de réponses). (Source Eurobaromètre 2006).

Il est frappant de noter que les pays du nord de l'Europe qui sont en grande majorité de petits pays dont la langue maternelle n'est pas une langue majeure (langue véhiculaire) de l'UE-27 plus de 20% de la population prétendent qu'ils apprennent les langues étrangères grâce à la radio ou et la télévision. Il est à remarquer que le chiffre de 9% concernant la France, est étonnamment proche de celui dégagé dans le sondage de la population salariée concernant le désir d'écouter une radio anglophone (10%). Les Néerlandais sont 33% à utiliser cette méthode contre 3% pour les Espagnols. Il est évident que cette pratique représente une très grande différence culturelle entre les trois pays plus particulièrement étudiés. Il est possible également que le volume de programmes diffusés sur les chaînes néerlandaises directement en langue anglaise est considérablement plus important par rapport aux chaînes espagnoles.

5.4 Utilisation des possibilités des DVD

Depuis cinq à six ans, ce média est arrivé en force dans les foyers français grâce à la diminution du coût des lecteurs de DVD. Ce support vidéo a été présenté, à l'origine, comme un outil permettant le cas échéant pour les volontaires d'améliorer la macro-compétence compréhension orale. En effet tous les films étrangers et notamment en provenance des Etats-Unis, permettent d'écouter la bande sonore du film principalement en anglais ou en français.

Ce média numérique pourrait permettre de mettre au point une pédagogie progressive de l'apprentissage d'une langue. La première étape consiste à afficher les sous-titres dans une langue étrangère, tout en écoutant la bande son dans sa langue natale. Il est donc intéressant d'essayer de savoir si cette possibilité de rencontrer la langue anglaise est utilisée dans la réalité de la vie quotidienne des Français ou si nous pouvons leur en donner l'idée.

Comme pour les questions précédentes, au sujet des chansons, de la radio et de la télévision, dans un premier temps les personnes sont interrogées sur leurs désirs d'afficher les sous-titres des DVD, (question n°24), puis sur un éventuel passage à l'acte (question n°25). Les résultats sont consignés dans les Tableaux n°71 à 74.

Concernant l'affichage des sous-titres, presque 12% de la population prétendent avoir « Souvent à Très souvent » le désir d'afficher les sous-titres d'un film en langue anglaise (Tableau n°71). On peut donc constater que ce résultat n'est pas significativement supérieur à ceux obtenus pour la même question concernant l'écoute directe d'une chaîne de radio ou de télévision. Remarquons une très grande différence entre les femmes et les hommes. En effet elles sont 14% à répondre « Souvent à Très souvent » alors que les hommes ne sont que 7 % soit la moitié. Les adolescents ne sont que 7% à exprimer ce désir, ce qui est donc assez faible si l'on compare à la population féminine salariée.

	Jamais ou Rarement	Quelquefois	Souvent ou Très souvent	Total
Population totale salariée	76,59%	11,71%	11,71%	100%
Femmes salariées	74,07%	11,85%	14,07%	100%
Hommes salariés	81,43%	11,43%	7,14%	100%
Population adolescente	81,36%	10,73%	7,91%	100%

Tableau 71 Répartition des populations salariée et adolescente en fonction du sexe sur la question « Quand vous regardez un DVD, avez-vous le désir d'afficher les sous-titres en anglais ? ».

Ce très fort écart entre la réponse des femmes et celle des hommes démontre encore une fois que les voies d'atteinte de la population doivent être diversifiées en fonction des individus.

Objectivement, les sous-titres des films présentent l'avantage d'éliminer le problème de l'accent et de la rapidité du langage parlé. Beaucoup de personnes, notamment les débutants au regard de l'apprentissage d'une langue pensent qu'il est beaucoup plus facile de lire une langue étrangère plutôt que de l'écouter et de la parler¹⁴³. On pourrait donc émettre l'hypothèse que cette solution est plus conviviale pour la population car elle serait jugée moins difficile et moins contraignante. De plus, selon son humeur et son envie, le numérique permet à tout moment de maîtriser l'affichage. Les personnes ont tout à fait le sentiment de dominer le média. On est loin de la radio et de la télévision, où tout est subi.

Si l'on regarde l'influence de l'activité professionnelle, une nouvelle fois, on observe une réponse graduelle du groupe A vers le groupe C, concernant l'expression du désir d'afficher les sous-titres de « Souvent à Très souvent » (Tableau n° 72). Peu de différences entre le groupe A et B (respectivement 9% et 11%) est à noter, mais en revanche un résultat de 28% est observé pour le groupe C, soit trois fois plus que le groupe A. L'influence de l'activité professionnelle est donc ici évidente quant à l'expression du désir.

	Jamais ou Rarement	Quelquefois	Souvent ou Très souvent	Total
Groupe A	82,14%	8,93%	8,93%	100%
Groupe B	76,12%	12,69%	11,19%	100%
Groupe C	57,14%	14,29%	28,57%	100%

Tableau 72 Répartition de la population salariée en fonction des groupes professionnels sur la question « Quand vous regardez un DVD, avez-vous le désir d'afficher les sous-titres en anglais ? ».

Les résultats de la question n°25 représentant le passage à l'acte pour l'affichage des sous-titres, procurent une surprise importante. En effet, à l'échelle de la population (Tableau n°73) un peu plus de 9% déclarent effectivement « Souvent à Très souvent » afficher les sous-titres en langue anglaise quand ils regardent un DVD, ce qui voudrait dire que le passage à l'acte est beaucoup plus facile et fréquemment répandu par rapport à l'écoute d'une chaîne de radio ou de télévision. Les femmes sont encore plus actives que les hommes. Ces résultats signifient-ils que les femmes sont plus sensibles à cette forme d'apprentissage en douceur ? Ont-elles plus vite assimilé qu'elles pouvaient effectivement progresser plus rapidement dans leur maîtrise de la langue en utilisant régulièrement ces techniques ?

¹⁴³ Mon enseignement durant 15 ans au Canada de la langue anglaise pour les immigrants m'a permis de faire cette constatation.

	Jamais ou Rarement	Quelquefois	Souvent ou Très souvent	Total
Population totale salariée	82,35%	8,33%	9,31%	100%
Femmes salariées	80,00%	9,63%	10,37%	100%
Hommes salariés	86,96%	5,80%	7,25%	100%
Population adolescente	83,05%	10,17%	6,78%	100%

Tableau 73 Répartition des populations salariée et adolescente en fonction du sexe sur la question « Affichez-vous les sous-titres en anglais quand vous regardez un DVD ? ».

On voit donc que les sous-titres des DVD pourraient représenter une façon préférentielle pour les Français afin d'aborder la langue anglaise par rapport à l'écoute d'une radio ou d'une télévision anglophone.

L'étude en fonction de l'activité professionnelle donne également des résultats intéressants (Tableau n°74). En effet, le groupe C se singularise encore en ayant pratiquement 100% de taux de passage à l'acte. En revanche, cette pratique n'est pas très courante chez les personnes du groupe B qui, pour une fois, présentent un résultat inférieur à celui des personnes du groupe A : 7 % contre 11 %. Il est donc envisageable de faire progresser l'utilisation de ce média chez ces personnes qui sont, comme nous l'avons vu, certainement à la recherche de méthodes similaires. Les résultats du groupe C nous montrent le potentiel que pourrait atteindre le groupe B.

La visualisation d'un film se réalise assez souvent non pas seul, mais avec plusieurs personnes. L'auditoire ne se compose pas forcément au même groupe professionnel. Il est donc possible que des conflits puissent apparaître dans ces conditions. Il est donc préférable que la visualisation du DVD puisse se faire entre personnes du même groupe professionnel ou seul.

	Jamais ou Rarement	Quelquefois	Souvent ou Très souvent	Total
Groupe A	81,82%	7,27%	10,91%	100%
Groupe B	84,33%	8,96%	6,72%	100%
Groupe C	64,29%	7,14%	28,57%	100%

Tableau 74 Répartition de la population salariée en fonction des groupes professionnels sur la question « Affichez-vous les sous-titres en anglais quand vous regardez un DVD ? ».

Il est certainement possible que l'élimination partielle de la langue étrangère sous sa forme purement parlée grâce aux sous-titres, fasse disparaître une certaine réticence. D'autre part, durant le film, les personnes ont le choix selon les moments de regarder ou de ne pas prêter attention aux sous-titres, sans modifier leur compréhension du film. Cela représente donc une voie quasi personnalisée de l'apprentissage de la langue écrite où les personnes peuvent donc à

leur rythme, en fonction de leur niveau, reconnaître des mots et faire mentalement l'association avec les termes français.

La maîtrise d'une langue intègre les quatre macro-compétences de base. Il est possible pour un individu de développer plus particulièrement l'une ou plusieurs de ces compétences, mais seule la maîtrise globale de toutes les compétences permet d'affirmer que la personne maîtrise la langue dans son ensemble. Il est donc impossible de se contenter d'une simple amélioration des compétences de compréhension écrite apportée par les sous-titres des DVD. L'étape suivante serait la rediffusion du film en anglais avec des sous-titres en français afin de faire travailler les personnes dans l'autre sens et de développer l'apprentissage oral de la langue. Il aurait pu être utile de poser cette question. Enfin, la dernière étape consisterait à regarder directement le film en anglais sans sous-titres en français.

Les questions n°26 et 27 traitent de la visualisation du film en anglais. Mais dans les questions, on ne précise pas si les personnes affichent ou non les sous-titres en français quand elles regardent directement le film en anglais (Tableaux n°75 à 79).

Néanmoins, 13% de la population salariée prétendent avoir le désir de regarder un film sur un support DVD, « Souvent à Très souvent » directement en langue anglaise, avec une différence entre les femmes et les hommes : 15% pour les premières contre 10% pour les seconds. 10% des adolescents prétendent avoir « Souvent à Très souvent » ce désir, soit pratiquement le même résultat que la population masculine salariée.

	Jamais ou Rarement	Quelquefois	Souvent ou Très souvent	Total
Population totale salariée	73,66%	13,17%	13,17%	100%
Femmes salariées	74,81%	10,37%	14,81%	100%
Hommes salariés	71,43%	18,57%	10,00%	100%
Population adolescente	76,97%	12,92%	10,11%	100%

Tableau 75 Répartition des populations salariée et adolescente en fonction du sexe sur la question « Quand vous regardez un DVD, avez-vous le désir de regarder ce film en anglais si cela est possible ? ».

Ce qui est assez étonnant, c'est que le nombre de personnes qui répondent avoir le désir de regarder directement un film en anglais, « Souvent à Très souvent » est de 13%, alors que seulement 9% ont le désir de regarder « Souvent à Très souvent » un film avec les sous-titres. Nous pouvons supposer que les personnes qui regardent un film directement en anglais maîtrisent assez bien la langue et ont dépassé certains stades de l'apprentissage. Il est possible également que pour ces personnes les sous-titres ne soient pas d'une assez bonne qualité. Il est

donc clair que trop peu de personnes utilisent les sous-titres des DVD comme moyen pédagogique. Il serait donc intéressant de promouvoir cette méthode. À ce sujet le rapport Thélot préconise l'utilisation des sous-titres¹⁴⁴ des séries télévisées diffusées directement en anglais afin de faciliter l'apprentissage de l'anglais.

Ce rapport fait alors référence à certains pays qui, faute de moyens financiers, comme la Grèce, les pays Baltes, et plus généralement les pays du nord de l'Europe ne peuvent pas doubler les séries télévisées. Elles sont alors diffusées directement en version originale. À ce sujet, selon l'étude Eurobaromètre parue en 2006, le sentiment vis-à-vis des sous-titres est très différent selon les pays européens. A la question « Je préfère regarder les films et programmes étrangers sous-titrés plutôt que doublés », voici comment une partie des Européens répondent (Tableau n°76) :

Pays	Je suis plutôt d'accord	Je suis plutôt pas d'accord	Ne se prononce pas
La Suède	94%	4%	2%
Chypre	94%	14%	2%
Le Danemark	94%	4%	2%
La Finlande	93%	6%	2%
Les Pays-Bas	90%	8%	2%
La Grèce	70%	30%	0%
Le Portugal	70%	21%	9%
L'Estonie	63%	30%	7%
La Lettonie	41%	53%	6%
La France	31%	64%	5%
L'Espagne	27%	63%	10%
La Lituanie	26%	68%	6%
L'Allemagne	19%	76%	5%
Moyenne de l'UE-27	37%	56%	6%

Tableau 76 Répartition des pays en fonction de la question « Je préfère regarder les films et programmes étrangers sous-titrés plutôt que doublés ». Les pays ont été triés par ordre décroissant en fonction de la réponse « Je suis plutôt d'accord »

Il est facile de constater que les pays du Nord de l'Europe et certains du Sud comme la Grèce, Chypre, et le Portugal, sont effectivement très habitués au sous-titrage. Cela correspond effectivement soit à des budgets plutôt faibles, soit à un volume de production faible, (et éventuellement les deux) ce qui favorise la diffusion de programmes étrangers. Les Néerlandais n'ont donc pas du tout le même sentiment au sujet des sous-titres que les Français et les Espagnols. Comme nous l'avons vu l'efficacité de leur apprentissage de la langue anglaise dans

¹⁴⁴ C. Thélot, *Pour la réussite de tous les élèves : Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'Ecole*, (Paris : La Documentation Française, 2004) 136.

le cadre de la formation initiale, est certainement l'explication la plus plausible de cet appétit pour les sous-titres. Il est à noter que la réponse des Allemands est la plus faible de l'UE-27.

En regroupant les Tableaux n°70 et n°76, il devient assez évident que les habitants de certains pays comme la Suède, le Danemark, les Pays-bas, Chypre, la Finlande, et la Suède, utilisent les médias pour apprendre les langues étrangères et plus particulièrement la langue anglaise. Lorsque l'on analyse l'efficacité des politiques éducatives et que l'on associe ce facteur avec les résultats précédents, on peut distinguer :

- Trois pays comme Chypre, la Grèce et le Danemark, qui ont des politiques éducatives globalement plus faibles que celle de la France. Dans ces trois pays, l'utilisation des médias par les adultes est certainement un mécanisme important de compensation dans l'acquisition des macro-compétences.
- Dans le cas d'un pays comme la Suède, qui possède une politique linguistique assez voisine de celle de la France, l'utilisation des médias va poursuivre cette éducation et lui permettre éventuellement de rester vivace afin ne pas se dissiper en raison d'une non-utilisation des langues.
- Pour un pays comme les Pays-Bas, dont la politique linguistique est beaucoup plus efficace que celle de la France, l'utilisation de la radio et de la télévision devient la suite logique de l'éducation. Il est possible de penser que le niveau atteint par les élèves à la sortie du système scolaire, complété par l'appétit linguistique des individus, forme un tableau où les habitants baignent dans l'utilisation au quotidien des langues étrangères et notamment de l'anglais.

En regroupant les réponses « Quelquefois, Souvent et Très souvent » aux questions concernant la visualisation d'un DVD (Figure n° 11) directement en langue anglaise, il est possible de réaliser une analyse complémentaire. Dans ce cas, l'influence de l'activité professionnelle devient évidente concernant le désir de regarder un film directement en anglais. En effet 18% des personnes du groupe A en ont alors le désir, 30% dans le groupe B et 35% dans le groupe C. Ainsi l'influence du monde professionnel sur le comportement au quotidien, même dans les loisirs, devient évidente.

	Jamais ou Rarement	Quelquefois	Souvent ou Très souvent	Total
Groupe A	82,14%	5,36%	12,50%	100%
Groupe B	70,90%	17,16%	11,94%	100%
Groupe C	64,29%	7,14%	28,57%	100%

Tableau 77 Répartition de la population salariée en fonction de l'activité professionnelle sur la question « Quand vous regardez un DVD, avez-vous le désir de regarder ce film en anglais si cela est possible ? »

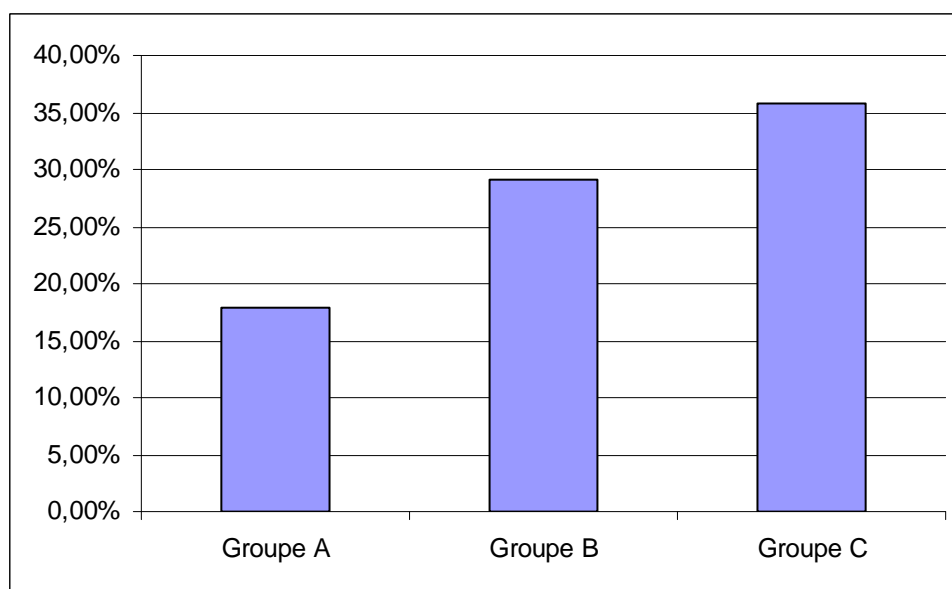


Figure 11 Pourcentage des personnes de la population salariée qui ont répondu « Quelquefois, Souvent ou Très souvent » à la question « Avez-vous le désir de regarder un film en anglais si cela est possible ? ».

La question n°27 nous renseigne sur le passage à l'acte, entre le désir et la réalité de regarder un film directement en anglais grâce au support DVD. Un peu plus de 11% de la population salariée passent à l'acte et prétendent regarder « Souvent à Très souvent » un film en anglais (Tableau n°78), soit un excellent passage à l'acte. (rappelons que 13% en avaient le désir). Les adolescents sont presque 9% à prétendre regarder « Souvent à Très souvent » un film directement en anglais, ce qui représente également un très bon passage à l'acte (ils étaient 10% à en éprouver le désir).

	Jamais ou Rarement	Quelquefois	Souvent ou Très souvent	Total
Population totale salariée	80,00%	8,78%	11,22%	100%
Femmes salariées	77,78%	9,63%	12,59%	100%
Hommes salariés	84,29%	7,14%	8,57%	100%
Population adolescente	81,05%	10,17%	8,78%	100%

Tableau 78 Répartition des populations salariée et adolescente en fonction du sexe sur la question « Quand vous regardez un DVD, regarder-vous ce film en anglais si cela est possible ? ».

Mais ce qui est encore plus remarquable c'est que si l'on compare les médias radio, télévision, et DVD, le nombre de personnes qui réellement écoutent une chaîne de radio ou de télévision avec les mêmes fréquences de « Souvent et de Très souvent », ne représentent que 4 % de la population. Or nous constatons que 11% des adultes et 9 % des adolescents utilisent les DVD directement en anglais assez fréquemment. Les résultats sont donc deux fois supérieurs en faveur du DVD au détriment de la radio et de la télévision.

	Jamais ou Rarement	Quelquefois	Souvent ou Très souvent	Total
Groupe A	83,93%	5,36%	10,71%	100%
Groupe B	79,10%	11,19%	9,70%	100%
Groupe C	71,43%	0,00%	28,57%	100%

Tableau 79 Répartition de la population salariée en fonction des groupes professionnels sur la question « Regardez-vous les DVD en anglais si cela est possible ? ».

En considérant l'activité professionnelle toujours en regroupant les réponses « Quelquefois, Souvent et Très souvent » (Figure n°12) on obtient 16% des personnes du groupe A, 21 % du groupe B et 28,5% du groupe C. Encore une fois la même réponse progressivement graduée apparaît du groupe A vers le groupe C.

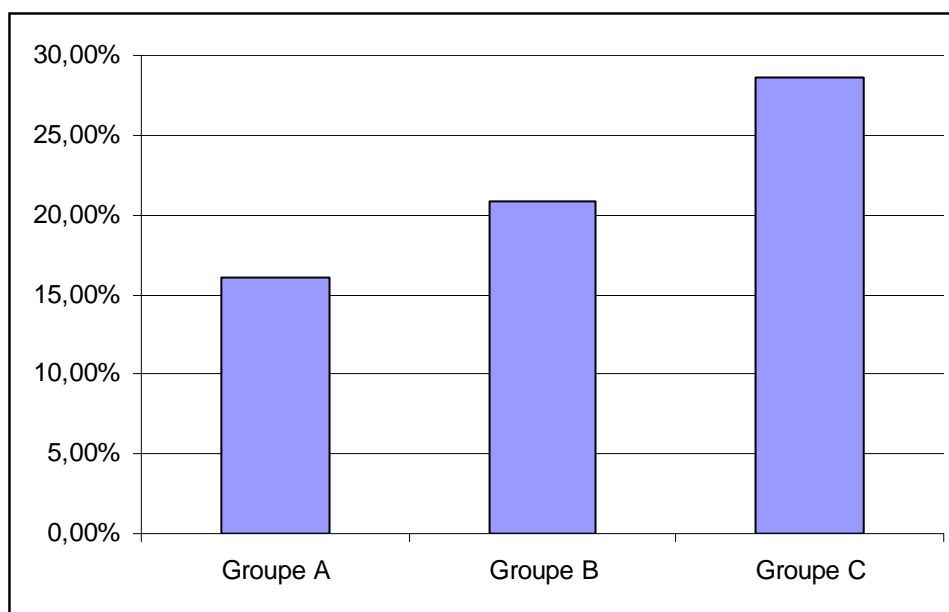


Figure 12 Pourcentage des personnes de la population salariée qui ont répondu « Quelquefois, Souvent ou Très souvent » à la question « Regardez-vous les DVD en anglais si cela est possible ? ».

Il devient donc évident que le média qui naturellement est le plus utilisé par les Français, après les chansons, pour être en contact avec la langue anglaise aussi bien écrite (par les sous-titres) que parlée, (écoute directe) est le DVD et donc le cinéma. Ces résultats peuvent être mis en parallèle avec l'apparition dans un nombre croissant de cinéma ayant fait le choix de diffuser

des films en version originale, et le plus souvent en langue anglaise. Ces salles n'ont, dans la plupart du temps, rien à envier aux salles traditionnelles quant au confort, et sont généralement situées au centre-ville. Alors que précédemment elles possédaient un public assez restreint, aujourd'hui elles sont aussi visibles que les grandes salles et accueillent un public plus vaste et diversifié depuis une dizaine d'années. Il est à noter que les professeurs de langues utilisent de plus en plus régulièrement ce support, afin d'entraîner leurs élèves pour améliorer les macro-compétences de compréhension orale et écrite.

Ce résultat doit donc être pris en compte dans les méthodes pédagogiques de l'enseignement de la langue anglaise. Il est toujours plus simple pour une personne d'apprendre, si elle éprouve de la facilité et du plaisir à utiliser un support.

L'analyse en fonction de l'activité professionnelle permet de constater que les personnes ayant un contact plus fréquent professionnellement avec l'anglais (parlé ou oral) appréhendent moins dans leur vie privée la manipulation de la langue anglaise, et n'hésitent pas pour une partie non négligeable d'entre elles à s'en servir dans leur vie privée. Le média alors le plus utilisé est le DVD. Cette utilisation génère un cercle vertueux qui les fera progresser et les encouragera à continuer dans cette voie.

5.5 Rôle de la presse écrite dans le cadre non professionnel

Dans le cadre des loisirs, et non de l'activité professionnelle, les personnes recherchent de plus en plus une lecture « plaisir ». Il est certain que si les personnes lisent des périodiques ou la presse en langue anglaise, c'est majoritairement dans le cadre d'un passe temps favori où les équivalents en langue française sont très peu nombreux ou d'une qualité très inférieure, par rapport à leurs homologues en langue anglaise. Citons, par exemple, des périodiques ayant trait au modélisme ou aux figurines qui sont assez souvent édités en anglais. Citons également des magazines sur l'environnement ou sur les sciences et techniques (notamment les compte-rendus des congrès internationaux).

Le désir d'utiliser cette presse est étudié à la question n°28, et le passage à l'acte à la question n°29 (Tableaux n°80 à 83)

Concernant le désir de lire des articles en anglais dans le cadre des loisirs, 9% de la population prétend le faire « Souvent ou Très souvent » (Tableau n°80). Ce pourcentage monte à

26% si l'on inclut les réponses « Quelquefois ». Remarquons une grande différence entre les femmes et les hommes. En effet 13% des femmes contre seulement 1% des hommes ont répondu avoir « Souvent ou Très souvent » ce désir. Il est vrai que traditionnellement la lecture, dans le cadre des loisirs, est vraisemblablement une activité plus féminine que masculine. Les hommes ne sont donc pas prêts à consacrer une partie importante de leur temps libre afin de lire de la presse en langue anglaise.

Les adolescents sont un peu moins de 5% à répondre « Souvent ou Très souvent ». Nous savons que la lecture n'est plus un loisir qui attire facilement les adolescents.

	Jamais ou Rarement	Quelquefois	Souvent ou Très souvent	Total
Population totale salariée	73,79%	16,99%	9,22%	100%
Femmes salariées	74,26%	12,50%	13,24%	100%
Hommes salariés	72,86%	25,71%	1,43%	100%
Population adolescente	79,78%	15,73%	4,49%	100%

Tableau 80 Répartition des populations salariée et adolescente en fonction du sexe sur la question « Avez-vous le désir de lire la presse anglophone en dehors de votre métier ? ».

L'analyse par groupes professionnels du désir de lire de la presse anglaise (Figure n°13) respecte les résultats précédents à condition toutefois de regrouper les réponses « Quelquefois, Souvent et Très souvent ». On obtient alors 17,5% des personnes du groupe A, 29% du groupe B, et presque 36% du groupe C, ce qui est le score le plus élevé de tous les médias.

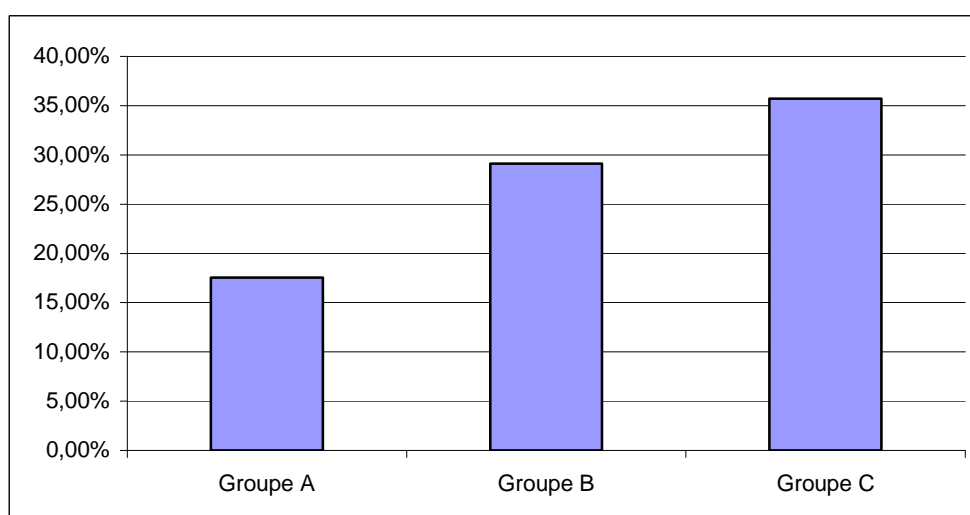


Figure 13 Pourcentage des personnes de la population salariée qui ont répondu « Quelquefois, Souvent ou Très souvent » à la question « Avez-vous le désir de lire de la presse ou des revues périodiques anglophones en dehors de votre métier ? ».

La question n°29 nous permet de constater que malheureusement le passage à l'acte entre le désir et la réalité, concernant la lecture de la presse anglaise, n'est pas aussi bon que celui enregistré avec les DVD. En effet seulement 6% de la population prétend lire la presse anglaise, « Souvent à Très souvent » (Tableau n°81). Ce faible résultat est dû en grande partie aux hommes qui ne sont que 2% contre 8% pour les femmes à être dans ce cas. C'est la question qui permet le plus de constater des différences importantes entre les femmes et les hommes au niveau du passage à l'acte.

	Jamais ou Rarement	Quelquefois	Souvent ou Très souvent	Total
Population totale salariée	81,16%	12,56%	6,28%	100%
Femmes salariées	81,02%	10,95%	8,03%	100%
Hommes salariés	81,43%	15,71%	2,86%	100%
Population adolescente	84,18%	11,30%	4,52%	100%

Tableau 81 Répartition des populations salariée et adolescente en fonction du sexe sur la question « Lisez-vous de la presse ou des périodiques anglophones ? ».

On retrouve donc le même taux de passage à l'acte (situé aux alentours de la moitié des personnes qui en possèdent le désir) que celui enregistré pour l'écoute d'une radio ou d'une chaîne de télévision.

Une nouvelle fois et toujours dans les mêmes conditions, en regroupant les réponses « Quelquefois, Souvent et Très souvent » (Figure n°14), l'analyse des résultats en fonction de l'activité professionnelle permet de fournir une réponse graduelle du groupe A vers le groupe C (14% pour le groupe A, 21% pour le groupe B et 21,5% pour le groupe C).

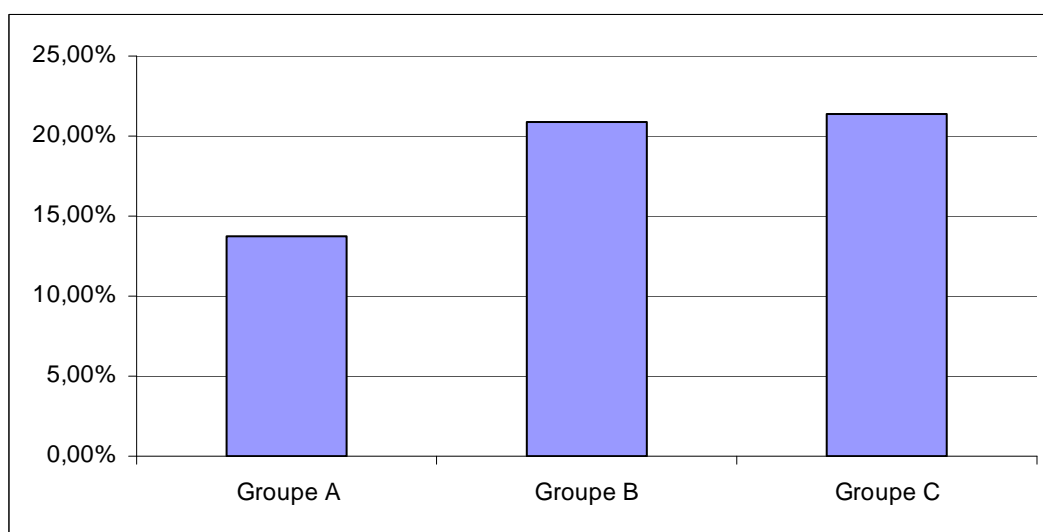


Figure 14 Pourcentage des personnes de la population salariée qui ont répondu « Quelquefois, Souvent ou Très souvent » à la question « Lisez-vous de la presse ou des revues périodiques anglophones en dehors de votre métier ? ».

La presse de loisirs est donc également un média intéressant afin que la population française se familiarise avec la langue anglaise, mais le passage à l'acte réel entre le désir et la réalité apparaît moins bon que ce qu'il est possible de constater avec les DVD. De plus le média DVD permet d'envisager l'étude de la langue parlée, à l'opposé de la presse.

Afin d'être complet sur le média de la presse écrite, il convient de donner les résultats de la question n°34 où l'on demande aux personnes si elles lisent un texte écrit en anglais concernant un sujet qui les intéresse énormément.

Pratiquement 52% de la population salariée répondent « Souvent à Très souvent » 55% pour les femmes et 45 % pour les hommes, alors que 45 % des adolescents les imitent (Tableau n° 82). Ce chiffre plus faible peut éventuellement se comprendre par un manque de confiance ou par des connaissances de la langue anglaise plus réduites chez les adolescents par rapport aux adultes.

	Jamais ou Rarement	Quelquefois	Souvent ou Très souvent	Total
Population totale salariée	22,71%	25,60%	51,69%	100%
Femmes salariées	21,17%	24,09%	54,74%	100%
Hommes salariés	25,71%	28,57%	45,71%	100%
Population adolescente	28,41%	26,70%	44,89%	100%

Tableau 82 Répartition des populations salariée et adolescente en fonction du sexe sur la question « Vous découvrez un texte écrit en anglais dont le sujet vous intéresse, essayez-vous de le lire par vous-même ? ».

Même si peu d'années les séparent, et si la formation initiale s'est arrêtée pour les salariés, l'effet de l'utilisation de l'anglais dans l'entreprise permet plus qu'un entretien du niveau acquis à la sortie du système scolaire. Cet apprentissage de l'anglais dans le cadre de l'activité professionnelle, même s'il est ciblé et certainement réduit, ouvre l'esprit des personnes et les rend vraisemblablement plus curieuses et moins hostiles à l'anglais.

Encore plus étonnant, l'analyse de cette question sur la lecture d'un texte en anglais, très fortement attractif pour la personne, en fonction des groupes professionnels, permet de constater que 48% des personnes du groupe A répondent « Souvent à Très souvent » (Tableau n° 83). On découvre ainsi que la non utilisation, et le non désir d'utilisation des médias parlés ou écrits directement en langue anglaise par les personnes du groupe A, ne provient pas d'une inaptitude totale vis-à-vis de la langue, mais certainement d'un manque d'intérêt pour la langue anglaise.

En effet, quand ces personnes voient un intérêt à lire un texte en anglais, elles font faire l'effort de lire le texte. On peut présager que cette lecture, pour la majorité d'entre eux, sera difficile et laborieuse.

Cette observation est une sorte de miroir à l'envers de l'hypothèse consistant à dire que l'utilisation de l'anglais dans les entreprises facilite son utilisation dans la vie courante. En effet, la non utilisation de l'anglais dans le cadre professionnel, combinée à l'éloignement du savoir acquis dans le cadre scolaire, rendent certainement les personnes plus réfractaires à la langue anglaise. Il s'installe alors une barrière qui devient de plus en plus difficile à franchir. Ainsi même si le sujet est important pour elles, plus de la moitié de ces personnes ne pourra pas lire le texte par manque de capacité de le faire.

Les personnes du groupe B sont 52% à répondre « Souvent à Très souvent » et celles du groupe C un peu plus de 71%. On peut donc dire que pour les personnes du groupe C, la langue n'est plus une barrière.

	Jamais et Rarement	Quelquefois	Souvent et Très souvent	Total
Groupe A	29,31%	22,41%	48,28%	100%
Groupe B	19,55%	28,57%	51,88%	100%
Groupe C	14,29%	14,29%	71,43%	100%

Tableau 83 Répartition de la population salariée en fonction des groupes professionnels sur la question « Vous découvrez un texte écrit en anglais dont le sujet vous intéresse essayez-vous de le lire par vous-même ? ».

5.6 Résumé de l'impact de l'utilisation des différents médias par la population française dans le cadre non professionnel

Les résultats concernant les désirs, puis ceux concernant les actes à proprement parler, seront regroupés, puis seront abordés les taux de passage à l'acte (rapport entre les désirs et les actes réels).

Les désirs sont assimilables à des moteurs qui auraient le potentiel de stimuler les actes et de les rendre plus fréquents. Leur connaissance est donc importante si l'on veut comprendre le potentiel inclus chez les individus afin de les faire progresser. Concernant les désirs d'utiliser un media pour aborder la langue anglaise, la compréhension des paroles des chansons anglophones diffusées par la radio ou achetées sur les CD ou encore téléchargées sur Internet, est de très loin le moyen le plus désiré par l'ensemble de toutes les populations. Lorsque l'on analyse les réponses regroupées « Souvent et Très souvent », 45% de la population affirment avoir le désir

de traduire les paroles des chansons anglophones. Pour tous les autres médias, ce chiffre se situe à peine à 10% (Figure n° 15).

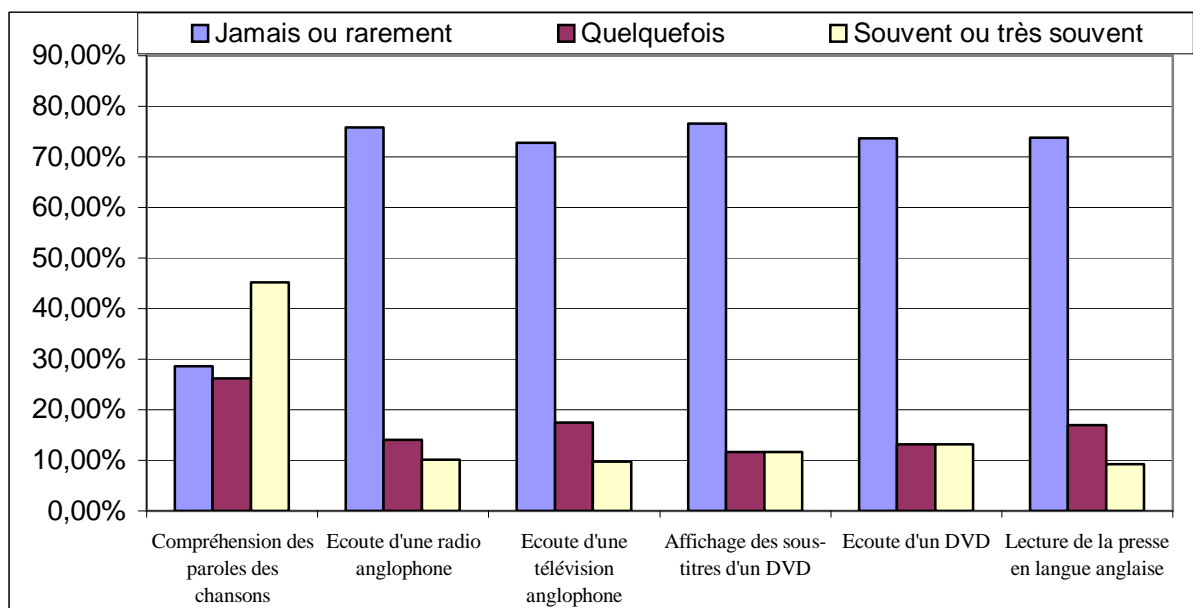


Figure 15 Comparaison de la capacité, entre les différents médias étudiés, à provoquer le désir d'être utilisé par la population salariée.

Sur cette figure les chiffres obtenus pour la compréhension des textes des chansons sont importants et écrasent les autres résultats. Si l'on représente ce même graphique en retirant la compréhension des paroles des chansons, nous obtenons la Figure n° 16. Dans ces conditions, il est possible de distinguer des différences entre le DVD et les autres médias comme la télévision, la radio purement en langue anglaise et la lecture de la presse anglaise.

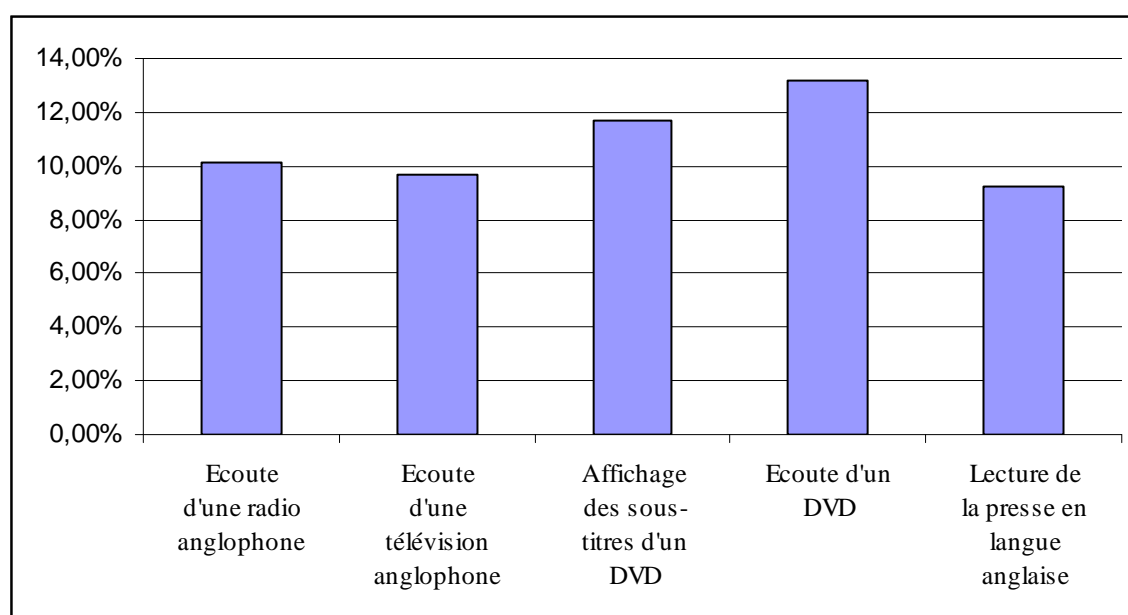


Figure 16 Comparaison de la capacité, entre les différents médias étudiés, à provoquer le désir d'être utilisé par la population salariée.

L'écoute d'un DVD et l'affichage des sous-titres en anglais, sont les médias que les salariés ont le plus envie d'utiliser comme moyen d'aborder la langue anglaise.

Pour terminer l'étude du désir, le croisement avec les groupes professionnels donne systématiquement une progression des groupes A vers C, concernant les pourcentages de personnes ayant répondu « Quelquefois, Souvent ou Très souvent » (Figure n°17).

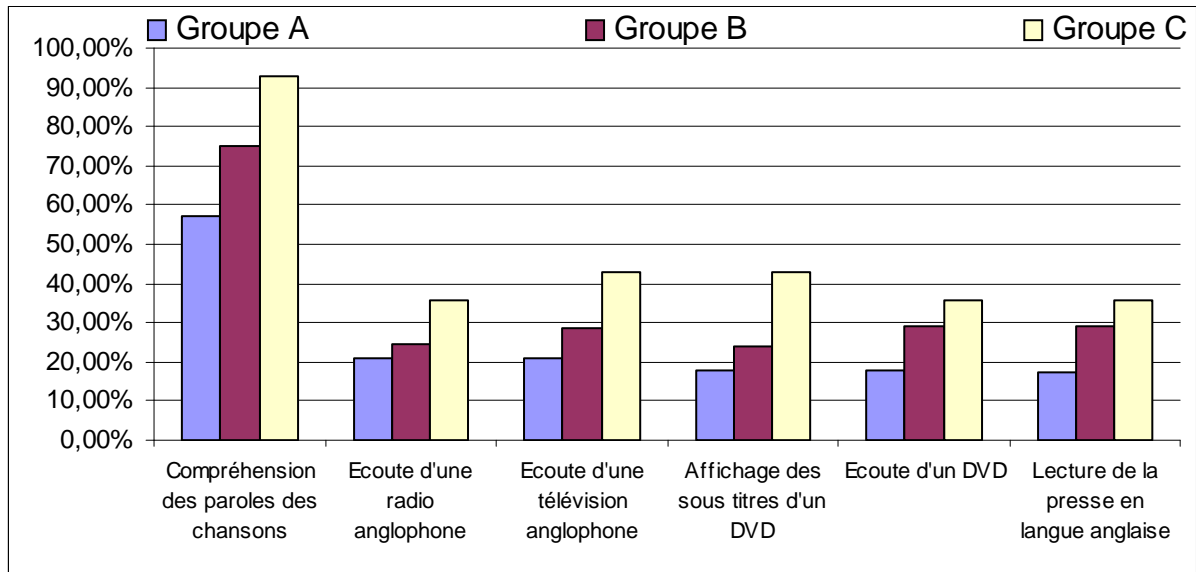


Figure 17 Comparaison des différents médias. Pourcentage de personnes ayant répondu « Quelquefois, Souvent ou Très souvent » en fonction des groupes professionnels vis-à-vis du désir d'utiliser le média.

Lorsque l'on examine les faits réels et donc par déduction, les passages à l'acte entre les différents médias envisagés, seulement la moitié des personnes qui affirmaient avoir ce désir passent véritablement à l'acte à l'exception notable de l'affichage des sous-titres de DVD et la visualisation d'un film en anglais sur ce même support (Figure n°18).

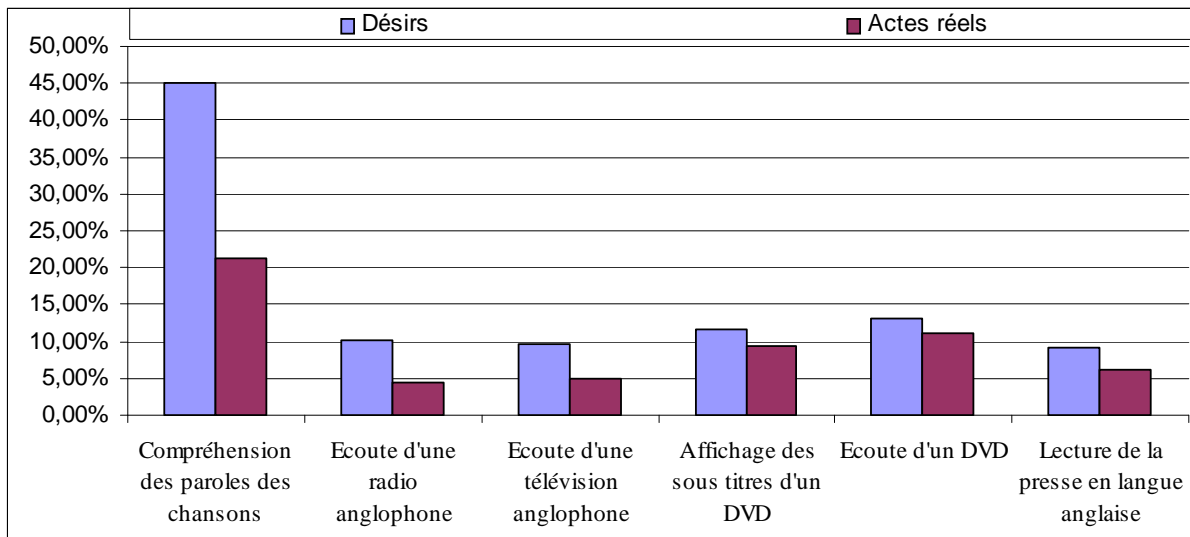


Figure 18 Résumé entre les désirs et les faits réels de la population salariée. Pourcentage des personnes qui ont répondu « Souvent ou Très souvent ».

En se focalisant sur ce support, on découvre le très fort taux de passage à l'acte qui est quasi-total pour l'affichage des sous-titres des DVD. Deux fois plus de personnes au sein de la population salariée utilisent réellement ce média pour aborder la langue anglaise, par rapport à l'écoute d'une radio, d'une télévision, et 1,5 fois plus par rapport à la lecture de la presse anglaise. La traduction des paroles des chansons anglaises est de loin le média le plus utilisé par la population pour aborder la langue anglaise. (22% de la population répondent « Souvent ou Très souvent »).

Les deux médias les plus utilisés sont ceux qui à la fois permettent d'aborder la langue anglaise en utilisant les macro-compétences de compréhension orale et écrite, et en plus (peut-être surtout) des médias qui permettent à chaque personne d'avancer à son rythme par une approche toute personnelle. On peut alors parler d'un enseignement personnalisé, qui semble convenir à la population. Une question se pose concernant l'efficacité de l'utilisation de ces médias et de ces méthodes donnant une place importante à l'auto-enseignement ou tout autre forme de démarches autodidactes. D'autre part, les macro-compétences de production écrite et orale sont absentes. L'approche de la langue n'est donc pas complète.

Un autre aspect de cette étude consiste à envisager si l'activité professionnelle peut avoir une influence sur le désir d'une part et le passage à l'acte d'autre part de l'utilisation de l'un ou de l'autre des médias étudiés.

En ce qui concerne le passage à l'acte et donc une image plus fidèle de la réalité, l'influence de l'activité professionnelle existe (Figure n°19), mais avec une amplitude plus

mesurée que celle enregistrée sur les questions ayant trait au désir. En effet, pour un des médias, l'écoute d'une radio, aucune influence professionnelle n'est détectable. En revanche pour tous les autres médias, une influence de l'activité professionnelle apparaît. Là encore, une réponse progressive en partant du groupe A vers le groupe C est visible le plus souvent. Sauf pour la traduction des chansons et la lecture de la presse, où les résultats des groupes B et C sont équivalents, voire supérieurs pour le groupe B. Dans les autres cas, le groupe C comprend un taux beaucoup plus important de personnes qui passent à l'acte « Souvent ou Très souvent ».

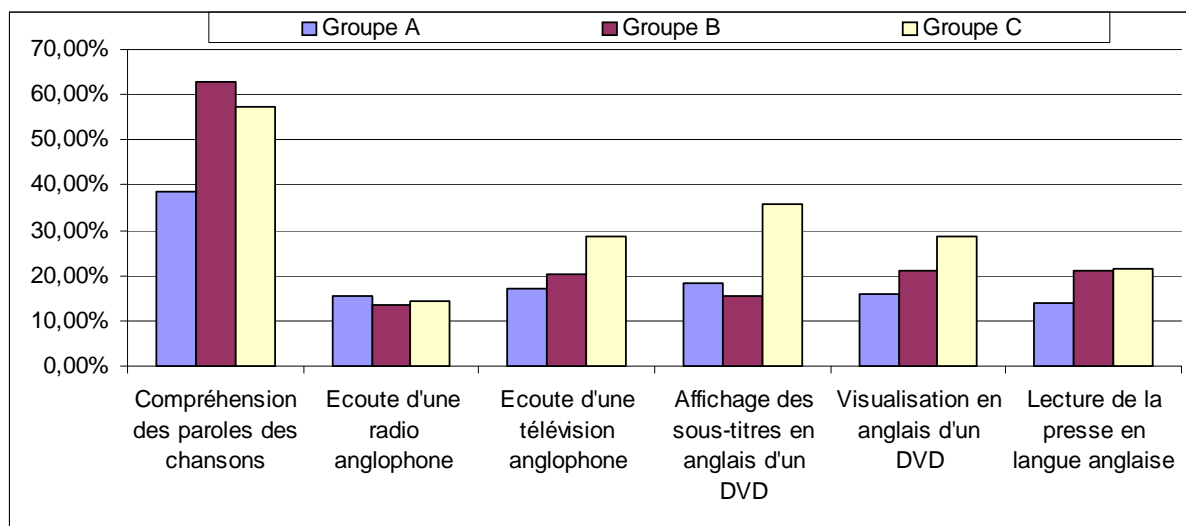


Figure 19 Résumé des actes réels de la population salariée vis-à-vis de l'utilisation des différents médias, en fonction des groupes professionnels. Pourcentage des personnes de chaque groupe ayant répondu « Quelquefois, Souvent ou Très souvent ».

Il est possible que le temps libre soit un peu plus restreint dans le cas du groupe C, ce qui pourrait expliquer un désir fort, mais un passage à l'acte un peu en dessous de ce que l'on pourrait attendre. En revanche, la comparaison entre les groupes A et B dans quatre des six médias étudiés démontre une avance significative du groupe B par rapport au groupe A. Rappelons que les niveaux d'étude ne sont pas différents entre les deux groupes. Si le groupe B comprend un fort pourcentage de BAC + 2, le groupe A est constitué à 44% par des personnes de niveau Bac + 3 ou plus, et donc possède un pourcentage assez identique de fort diplômé à l'image du groupe C. Si le niveau d'étude n'est donc pas en cause, la finalité des diplômes et des formations est certainement plus en rapport avec les résultats de cette étude.

Les activités professionnelles où les personnes sont en relation avec la langue anglaise, induisent vraisemblablement une levée de la peur de l'utilisation de la langue anglaise. On peut parler d'une démythification de la langue, et d'appropriation personnelle. Dans leur vie courante, en dehors de leur travail, ces salariés mettent à profit leur nouvelle compétence en ayant plus le désir que les autres d'utiliser la langue anglaise au travers de médias, mais également le plus

souvent de passer réellement à l'acte, le désir et la motivation jouant alors un rôle moteur pour ce passage.

6. ÉTUDE QUANTITATIVE SUR LA PRÉSENCE EFFECTIVE DE LA LANGUE ANGLAISE DANS L'ENVIRONNEMENT NON PROFESSIONNEL DES FRANÇAIS

6.1 Présence réelle de la langue anglaise dans les médias

Comment la population française perçoit-elle la présence de la langue anglaise très pratiquement dans la vie courante ? Pour tenter de répondre à cette question, il est demandé aux deux populations de notre étude, d'estimer si la quantité de termes anglais qu'ils entendent ou qu'ils lisent au travers de l'ensemble des médias leur semble « Trop importante , Importante, Dans des proportions raisonnables, Peu ou pas importante ». Dans une seconde question, si selon eux cette quantité est plutôt en augmentation ou en régression depuis une dizaine d'années.

Remarquons que la personne est placée dans une situation passive. En effet dans bien des cas, elle subit les médias, comme les publicités à la télévision ou dans une salle de cinéma. Il est de plus en plus fréquent dans les salles de cinéma, de pouvoir entendre des publicités entières en langue anglaise sans même être sous-titrées. Dans ce cas précis, contrairement à l'écoute de la télévision ou celle d'une radio, il est impossible de changer de canal. Le cas des médias écrits est différent, car il est possible de ne pas lire et de ne pas prêter attention aux textes en langue anglaise.

Comment les populations acceptent et réagissent-elles devant cette « intrusion » de la langue anglaise dans notre quotidien ? Quelle est la tolérance vis-à-vis de ces termes anglais ? Pour un individu, cette tolérance est-elle en rapport avec la connaissance de la langue ? avec sa propre utilisation de l'anglais ? et donc également en fonction de son activité professionnelle ?

Peut-on supposer qu'une personne n'ayant aucun contact avec la langue anglaise possède une tolérance assez faible vis-à-vis de l'anglais dans les médias français ? À l'opposé une personne manipulant très fréquemment la langue anglaise aussi bien dans le cadre de son activité professionnelle que dans sa vie quotidienne aura peut-être une tolérance plus importante ? Jugera-t-elle que les quantités de termes anglais dans les médias français sont raisonnables ? Le jugement porté sur l'évolution depuis dix ans du nombre de termes anglais dans les médias pourra-t-il nous permettre de juger une certaine évolution de cette tolérance ? Si nous pouvons constater une évolution, quelle partie de la population évolue le plus rapidement ?

La moitié de la population salariée estime la proportion de termes anglais utilisés dans les médias comme « Raisonnable ». 16% estiment cette proportion comme faible voire très faible et 35% l'estiment trop importante (Tableau n°84). Les femmes paraissent avoir une tolérance plus importante que celle des hommes. 31% des femmes répondent « Un peu trop nombreux ou trop nombreux » contre 41% pour les hommes. Ce résultat nous semble cohérent avec les résultats antérieurs. Nous avons constaté en effet que les femmes depuis leur scolarité avaient plus de facilité à étudier l'anglais, que dans les entreprises elles utilisaient l'anglais plus facilement et enfin que dans la vie courante elles sont plus à l'aise que les hommes avec son utilisation. Il est donc assez normal qu'elles pensent à 52% que les médias utilisent une quantité assimilée comme « raisonnable » de termes anglais dans leurs contenus.

Les adolescents ont une tolérance intermédiaire entre les femmes et les hommes puisque seuls 34 % d'entre eux répondent « Un peu trop nombreux ou Trop nombreux ». Ils ont en revanche la réponse la plus élevée (57%) pour le choix « Proportion raisonnable ».

	En Faible ou Très faible quantité	En Proportion raisonnable	Un peu trop nombreux ou Trop nombreux	Total
Population totale salariée	15,46%	49,76%	34,78%	100%
Femmes salariées	16,06%	52,55%	31,39%	100%
Hommes salariés	14,29%	44,29%	41,43%	100%
Population adolescente	8,52%	57,39%	34,09%	100%

Tableau 84 Répartition des populations salariée et adolescente en fonction du sexe sur la question « Pour vous les termes anglais dans les médias comme la radio, les publicités, la télévision, le cinéma sont-ils ? ».

Nous constatons que les médias sont donc globalement en « phase » avec la limite de tolérance de la population. Notons cependant que 41% des hommes sont en situation de quasi-saturation. Il pourrait être intéressant pour une future investigation de vérifier si le nombre de termes anglais est plus important dans les médias préférentiellement dédiés aux femmes plutôt qu'aux hommes. Cependant il est certainement possible que cette différence en fonction du sexe disparaisse en fonction de l'activité professionnelle. Ainsi les personnes travaillant dans les milieux financiers maîtrisent les termes anglais sans distinction entre les hommes et les femmes.

Notons bien sur que tous les médias n'ont pas la même amplitude d'utilisation des termes anglais. Il serait également intéressant de visualiser l'évolution des quantités de termes anglophones en fonction des médias parlés ou écrits. Nous avons vu que par la radio et plus précisément au travers des paroles des chansons, représente le vecteur ayant le plus d'impact sur la population française, et c'est alors la macro-compétence « compréhension orale » qui est la plus sollicitée.

Il était intéressant de reprendre la liste des stations de radio du Tableau n°53, afin cette fois d'analyser le nombre de mots anglais prononcés. Dans ce cas, le créneau 7 h 00 - 8 h 00 est choisi car il correspond à des moments où la musique n'est pas présente, mais plutôt des animateurs, et donc un volume beaucoup plus important de temps de parole. Comme précédemment chaque radio a été écoutée cinq fois entre le lundi et le vendredi. La moyenne accompagnée de l'écart type du nombre d'anglicismes¹⁴⁵ prononcé en une heure est exprimée¹⁴⁶ (Tableau n°85).

Chaîne de Radio	Nombre moyen d'anglicismes prononcés en une heure ¹⁴⁷
NRJ	20,5 ± 1,5
SKY ROCK	12,4 ± 0,89
FUN RADIO	9,7 ± 0,45
RTL 2	6,1 ± 0,6
EUROPE 2	5,4 ± 0,62
RFM	3,2 ± 0,2
NOSTALGIE	2,7 ± 0,15

Tableau 85 Nombre moyen (± écart type) d'anglicismes prononcés entre 7 h 00 et 8 h 00 entre le lundi et le vendredi sur différentes chaînes de radio de la bande FM.

Il est évident de constater que le nombre d'anglicismes est très hétérogène en fonction de certaines chaînes de radios, voire en fonction de certains présentateurs. Il est assez facile également de constater que les radios destinées à un public principalement jeune voire adolescent, sont celles qui diffusent le nombre le plus important d'anglicismes.

Comment se répartit la population salariée concernant cette tolérance à l'introduction de termes appartenant à la langue anglaise dans les médias en fonction de l'activité professionnelle (Tableau n°86) ? Les personnes du groupe A sont 47% à trouver globalement trop importante la proportion des termes anglais dans les médias, alors que seulement 30% et 28% des personnes des groupes B et C donnent la même réponse. Il est clair que les personnes du groupe A sont beaucoup moins disposées à entendre ou lire des mots anglais dans la vie de tous les jours.

¹⁴⁵ Définition selon le Petit Robert 1, Edition 1986 : « Locution propre à la langue anglaise, emprunt à la langue anglaise ». Des exemples d'anglicismes sont « dance floor », « prime time » « backstage »

¹⁴⁶ Le même anglicisme prononcé plusieurs fois dans l'heure est compté une fois. Le titre des chansons n'est pas comptabilisé. Comptabilisation entre le 1 septembre 2007 et le 12 octobre 2007.

¹⁴⁷ Moyenne et écart type.

	Faible ou Très faible quantité	Proportion raisonnable	Un peu trop nombreux ou Trop nombreux	Total
Groupe A	13,79%	39,66%	46,55%	100%
Groupe B	17,29%	52,63%	30,08%	100%
Groupe C	7,14%	64,29%	28,57%	100%

Tableau 86 Répartition de la population salariée en fonction des groupes professionnels sur la question « Pour vous, les termes anglais dans les médias comme la radio, les publicités, la télévision, le cinéma sont-ils ? ».

Ainsi les personnes appartenant au groupe C ont transféré dans leur vie quotidienne et non professionnelle leur capacité de compréhension de l'anglais et sont 64% à trouver « Raisonnable » la présence de termes appartenant à la langue anglaise dans les médias. Par contre, seulement 40% des personnes du groupe A ont cette opinion.

Les réponses obtenues en fonction de l'activité professionnelle confirment donc très largement les conclusions élaborées précédemment portant sur une relation entre l'utilisation de l'anglais dans le domaine professionnel et la capacité à l'utiliser dans la vie courante non professionnelle. Ces résultats valident également notre modèle d'étude consistant à séparer la population en groupes professionnels, et même si l'attribution d'un groupe (de type A, B, C) à une activité professionnelle peut être améliorée, elle fournit en l'état des résultats concluants.

Si l'on analyse le ressenti de la population sur une certaine évolution de cette proportion de termes anglais dans les médias depuis 10 ans (Tableau n°87) 26% de la population salariée ne voient pas d'évolution de cette proportion, contre 69 % qui estiment que cette proportion s'est accentuée. C'est donc une forte proportion de la population qui est parfaitement consciente de l'augmentation du nombre de termes anglais dans les médias. Dans ce domaine, les réponses des femmes et des hommes ne divergent pas fondamentalement. Les femmes sont un peu plus sensibles que les hommes, 70% des femmes ont répondu globalement « Augmentation » contre 67% chez les hommes. Les femmes seraient-elles légèrement plus attentives que les hommes à ces changements ? La population adolescente réagit avec les mêmes chiffres que la population salariée. Ce chiffre est à prendre avec précaution en effet, car 10 ans plus tôt, la population adolescente en raison de son âge n'était pas en mesure d'écouter et d'apprécier les médias.

Il est possible que les personnes qui ont répondu « Proportion équivalente » ne s'aperçoivent pas de cette modification qui pour eux est plus ou moins latente et peut-être imperceptible.

	Régression	Proportion équivalente	Augmentation	Total
Population totale salariée	4,39%	26,34%	69,27%	100%
Femmes salariées	2,96%	26,67%	70,37%	100%
Hommes salariés	7,14%	25,71%	67,14%	100%
Population adolescente	6,94%	22,54%	70,52%	100%

Tableau 87 Répartition de la population salariée, en fonction du sexe, sur la question « Comment considérez-vous l'évolution du nombre de ces termes anglais dans les médias depuis 10 ans ? ».

Il est question ici du changement continu d'une langue et de la perception des changements que la population peut en avoir. Il est clair que plus des deux tiers des personnes ont parfaitement conscience que sur une période très courte de 10 ans, une certaine intrusion de l'anglais est parfaitement palpable au sein de notre quotidien. Une question reste posée pourquoi les personnes qui réalisent tous ces supports médiatiques utilisent-ils de plus en plus fréquemment des termes anglais ? La publicité est certainement le domaine où l'évolution est la plus spectaculaire et rapide. A quoi correspond cette introduction de mots anglais ? Ont-ils plus d'impact ? Quelle est la codification de cette utilisation, font-ils appel à notre inconscient et comment ? Cette utilisation, engendre-t-elle des groupes d'utilisateurs qui s'identifient à certains mots ou expressions ? Faut-il alors en déduire que la mondialisation du commerce a eu une certaine influence sur la langue ? Dans ce cas, la langue anglaise, est-elle un simple produit vecteur d'une culture marketing ? Autant de questions de sociolinguistique qui pourraient être abordées au cours de futures investigations, dans ce domaine.

En fonction des groupes professionnels (Tableaux n°88) tous les groupes fournissent des résultats identiques, dans le sens où dans chacun d'entre eux, une très grande majorité de la population estime que le nombre de termes anglais est en augmentation. Il est possible de noter que le nombre de personnes du groupe C et A à donner cette réponse est très proche (79% et 76%). Nous savons pourtant que si ce chiffre est identique, il n'est pas vécu de la même façon par les deux populations. L'une (groupe C) est active et vit cette modification comme un acteur majeur, alors que l'autre (groupe A) est passive et le vit comme un spectateur.

	Faible ou Forte régression	Proportion équivalente	Forte ou Faible augmentation	Total
Groupe A	0,00%	24,14%	75,86%	100%
Groupe B	6,77%	27,07%	65,41%	100%
Groupe C	0,00%	21,43%	78,57%	100%

Tableau 88 Répartition de la population salariée en fonction des groupes professionnels sur la question « Comment considérez-vous l'évolution du nombre de ces termes anglais dans les médias depuis 10 ans ? ».

6.2 Utilisation réelle de la langue anglaise par la population française dans le cadre non professionnel

Après avoir étudié l'évolution du nombre de termes anglais diffusés dans les médias, il est intéressant de connaître le nombre de termes anglais prononcés par les personnes en dehors de leur activité professionnelle, dans leur vie courante. Nous plaçons donc maintenant la personne dans une situation active. D'autre part le nombre de ces termes prononcés journalièrement, est-il en augmentation depuis une dizaine d'années ?

La population salariée, en utilisant la méthode de la moyenne pondérée sur les classes définies par la question n°42, utiliserait en dehors de l'activité professionnelle 11,68 termes d'origine anglaise par jour (Tableau n°89). Une très légère différence entre les hommes et les femmes apparaît (11,18 pour les femmes contre 12,68 pour les hommes).

	Nombre moyen de termes d'origine anglaise prononcés journalièrement en dehors de toute activité professionnelle
Population totale salariée	11,68
Femmes salariées	11,18
Hommes salariés	12,68
Adolescents	14,12

Tableau 89 Répartition de la population salariée et adolescente en fonction du sexe sur la question « Selon vous combien de termes d'origine anglaise prononcez-vous (volontairement ou involontairement) quotidiennement en dehors de votre vie professionnelle ? »

Les adolescents prétendent prononcer en moyenne 14,12 mots en anglais quotidiennement, soit presque trois mots de plus par jour que les salariés. Il est donc parfaitement possible que cette nouvelle génération utilise la langue anglaise pour se démarquer encore un peu plus des adultes de la génération précédente. L'utilisation du produit « langue anglaise » est donc encore évoquée ici comme un « outil culturel » au service d'une fraction de la population. D'autre part, tout laisse à penser, au vu de l'évolution de la présence de l'anglais dans les médias, que cette génération intégrera encore plus de mots anglais dans son vocabulaire que ses parents et donc que dans le futur, la pénétration de l'anglais dans la langue française pourrait encore s'accroître plus ou moins fortement.

L'observation du nombre moyen de termes anglais prononcés par jour en fonction des groupes professionnels fournit les résultats suivants (Figure n° 20) : 8,92 pour le groupe A, 12,33 pour le groupe B, et 17,14 pour le groupe C.

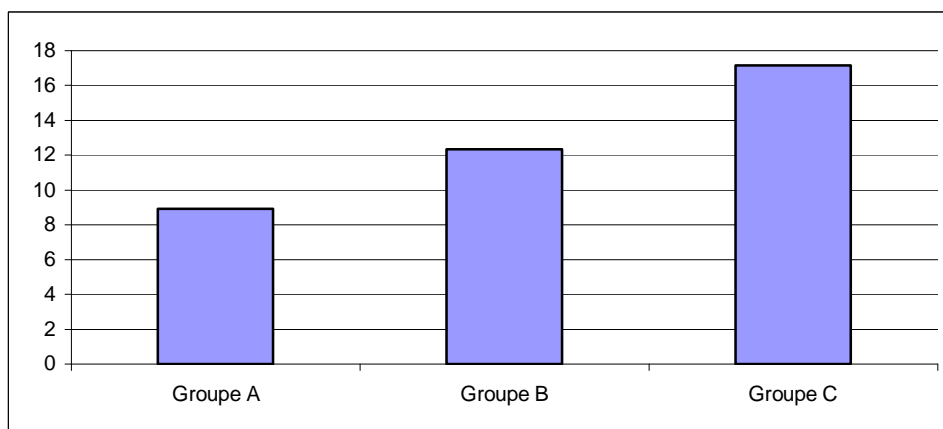


Figure 20 Nombre moyen de termes anglais prononcés journalièrement par la population salariée en dehors de toute activité professionnelle, en fonction des groupes professionnels.

Il est donc évident que ces chiffres fournissent un argument de poids afin de valider l'hypothèse d'un « passage » de la langue anglaise dans le langage courant des personnes qui manipulent l'anglais au cours de leur activité professionnelle. Les personnes du groupe C prononcent deux fois plus de mots que celles du groupe A.

Nous avons vu que la population avait parfaitement conscience de l'évolution assez rapide de l'intrusion de la langue anglaise dans les médias français. A-t-elle également conscience de l'évolution du nombre de termes anglais qu'elle est amenée à prononcer chaque jour ?

Si l'on regarde les résultats de la question n°43 (Tableau n°90), 58% de la population salariée pensent que le nombre de termes d'origine de langue anglaise qu'ils prononcent quotidiennement est en augmentation depuis une période de 10 ans. Proportionnellement, les femmes sont plus nombreuses (60%) que les hommes (54%) à le penser. On constate donc, que si les femmes n'ont pas le sentiment de prononcer plus de mots anglais que les hommes, elles ont en revanche le sentiment que ce nombre est en forte augmentation.

	Régression	Proportion équivalente	Augmentation	Total
Population totale salariée	5,88%	36,27%	57,84%	100%
Femmes salariées	4,48%	35,82%	59,70%	100%
Hommes salariés	8,57%	37,14%	54,29%	100%

Tableau 90 Répartition de la population salariée en fonction du sexe sur la question « Comment considérez-vous l'évolution du nombre de ces termes anglais dans votre langage, hors situation professionnelle depuis 10 ans ? ».

Enfin, en fonction de l'activité professionnelle (Tableau n° 91), le groupe C se démarque considérablement, puisque 79% des personnes de ce groupe pensent que le nombre de termes

prononcés journallement est en augmentation. Elles ne sont que 54% pour le groupe A et 57% pour le groupe B à avoir le même sentiment.

	Faible ou Forte régression	Proportion équivalente	Forte ou Faible augmentation	Total
Groupe A	5,26%	40,35%	54,39%	100%
Groupe B	6,82%	35,61%	57,58%	100%
Groupe C	0,00%	21,43%	78,57%	100%

Tableau 91 Répartition de la population salariée en fonction des groupes professionnels sur la question « Comment considérez-vous l'évolution du nombre de ces termes anglais dans votre langage, hors situation professionnelle depuis 10 ans ? ».

Les personnes du groupe C ont donc bien assimilé ces termes dans leur langage quotidien. Les réponses à cette question nous montrent également que les membres du groupe A sont également en phase d'assimilation, puisque 54% répondent que le nombre de termes a augmenté pendant la dernière décennie. Certes, cette progression est certainement plus lente que celle des personnes des deux autres groupes et l'on peut penser encore une fois qu'elle est plus subie que désirée.

Il est assez facile de penser quelle sera l'évolution future de l'ensemble de la population vers une incorporation grandissante de mots anglais dans leur langage quotidien. Le fait que les adolescents aujourd'hui reconnaissent prononcer plus de mots anglais que la population salariée, est-il une projection de l'avenir ? Dans le sens où ces adolescents sont les futurs salariés de demain, le fait qu'ils prononcent plus de mots dès aujourd'hui signifie-t-il que cette tendance va s'intensifier dans un futur proche ?

L'utilisation de la langue anglaise comme produit vecteur d'une culture, dans tous les domaines de notre société, est-il un mécanisme mondial ? Ce mécanisme est-il inéluctable ? A qui profite cette mondialisation de la langue anglaise ? Et enfin cette anglicisation, des personnes est-elle une chose souhaitable et surtout souhaitée par les peuples dont l'anglais n'est pas la langue maternelle ?

7. LES LANGUES ET L'UNION EUROPÉENNE : LE SENTIMENT DE LA POPULATION FRANÇAISE

7.1 Attachement des Français à leur langue

Le rapport Thélot sur les futures orientations de l'éducation nationale préconise l'apprentissage des langues étrangères et plus particulièrement de l'anglais dans le système scolaire français dès le primaire. Dans ce rapport, la langue anglaise est présentée comme fondamentale en tant que langue préférentielle du commerce international. L'étude sur la population salariée testée a permis de démontrer que l'utilisation de l'anglais dans le cadre professionnel induisait dans un premier temps, une tolérance vis-à-vis de l'anglais, puis une accentuation de l'incorporation de termes anglais dans le langage de la vie courante.

Dans ces conditions, on peut s'interroger sur ce qu'il est courant de nommer « l'impérialisme de la langue anglaise » et de ses conséquences sur les populations non anglophones. Les Français sont-ils prêts à accepter l'anglais dans leur vie courante comme l'ont fait des pays comme la Suède, la Norvège ou la Finlande?

D'autres pays de l'Union Européenne, comme l'Allemagne, l'Italie, l'Espagne, se retrouvent confrontés aux mêmes problèmes que la France. Si certains pays ont si facilement accepté une pénétration aussi importante de l'anglais dans leur quotidien, c'est pour des raisons de taille de la population, mais également pour des raisons évidentes de survie économique. Pour des pays comme la France et l'Allemagne, bien que les situations ne soient pas tout à fait identiques pour ces deux exemples, la question de l'intrusion de l'anglais ne se pose pas du tout dans les mêmes conditions que pour les pays du nord de l'Europe, et principalement vis-à-vis de l'identification nationale en fonction notamment de l'histoire et de la culture. D'autre part, le français et l'allemand sont des langues véhiculaires au sein de l'UE-27 et sont les langues maternelles à elles deux de près de 30 % des Européens.

Si l'apprentissage de l'anglais est certainement profitable dans le monde professionnel, on voit bien que pour une très grande partie de la population (le groupe A par exemple), l'utilisation de l'anglais n'est d'aucune utilité pour exercer son activité professionnelle¹⁴⁸. Ces personnes, sont-elles prêtes à supporter une augmentation continue du nombre de termes appartenant à la langue anglaise de leur quotidien ? Jusqu'à la banalisation de publicités orales entièrement en

¹⁴⁸ Cf Tableau n°39 et n°40.

langue anglaise ? Le rapport Thélot, s'il préconise la connaissance de l'anglais, insiste encore plus lourdement sur la connaissance du français qui reste un facteur essentiel de l'unité nationale française. À ce sujet, nous avons demandé aux populations salariée et adolescente, si la langue française était une partie intégrante de l'unité nationale (Tableau n°92).

	Totalement inutile ou Souvent inutile	Peu importante	Importante ou Très importante	Total
Population totale salariée	2,43%	5,83%	91,75%	100%
Femmes salariées	2,19%	7,30%	90,51%	100%
Hommes salariés	2,90%	2,90%	94,20%	100%
Population adolescente	5,17%	9,20%	85,63%	100%

Tableau 91 Répartition de la population salariée et de la population adolescente en fonction du sexe sur la question « Avez-vous le sentiment que la langue française est une partie intégrante de l'unité nationale française ? ».

92% de la population salariée déclarent que la langue française est une partie « Importante ou Très importante » de l'unité nationale française. Ce chiffre très révélateur montre à quel point les Français sont profondément attachés à leur langue. Ils ne sont certainement pas prêts à l'abandonner au profit de l'anglais. Notons que les hommes sont proportionnellement encore plus nombreux à être attachés à cette notion que les femmes (94% des hommes contre 91% des femmes). Les adolescents sont un peu moins attachés à cette notion, mais restent quand même 86% à donner la réponse « Importante à Très importante ».

Ce profond attachement à la langue, est-il homogène en fonction des groupes professionnels ? Dans la population salariée, aucune différence ne peut être mise en lumière en fonction de l'activité professionnelle (Tableau n°93). Les trois groupes répondent de manière quasi identique. Il est donc intéressant de constater que les personnes du groupe C qui ont pourtant parfaitement intégré une dose d'anglais importante dans leur langage aussi bien dans le cadre professionnel que dans le cadre non professionnel, ne sont certainement pas prêtes à abandonner d'une façon ou d'une autre la langue française.

	Totalement inutile ou Souvent inutile	Peu importante	Importante ou Très importante	total
Groupe A	1,75%	5,26%	92,98%	100%
Groupe B	2,24%	5,97%	91,79%	100%
Groupe C	7,14%	0,00%	92,86%	100%

Tableau 93 Répartition de la population salariée en fonction des groupes professionnels sur la question « Avez-vous le sentiment que la langue française est une partie intégrante de l'unité nationale française ? ».

Il s'avère donc, que ce sentiment d'unité nationale autour de la langue est ressenti par la très grande majorité des Français. La langue est un facteur d'unité nationale. Les limites sont donc clairement posées entre l'apprentissage de la langue anglaise par une certaine partie de la population au profit d'une meilleure efficacité dans le monde professionnel, et l'utilisation d'une quantité de plus en plus importante de termes d'origine anglaise dans la vie courante, sans dépasser une certaine limite. L'évolution de cet équilibre entre nécessité professionnelle et attachement à la langue française pourra dans l'avenir être la clef d'une accélération, ou d'une stagnation de l'incorporation de l'anglais dans la langue française au quotidien.

Les Français sont donc profondément attachés à leur langue. Comment cet attachement peut-il être vécu face à l'Union Européenne ? Une question portant sur le maintien par chaque peuple de sa langue natale sans qu'il y ait donc naissance d'une langue dominante au sein de l'union est posée à nos deux populations. Il est impératif de distinguer le fonctionnement des organes de l'Union Européenne, où pour faciliter les débats et gagner en efficacité, les langues de travail sont l'anglais le français et l'allemand d'un côté, et de l'autre la vie au quotidien des peuples européens et leurs langues, c'est à dire l'outil de communication et souvent d'unité indispensable entre les citoyens d'un pays.

7.2 Hypothèse d'une langue unique au sein de l'Union Européenne

La question « Pour vous est-il important ou non, pour la survie de l'union que ces peuples gardent leurs langues originelles ? » 89% de la population salariée et 80% des adolescents souhaitent que chaque peuple de l'union conserve sa langue natale (Tableau n°94). Aucune différence significative ne peut être soulignée entre les femmes et les hommes concernant cette question.

	Totalement inutile ou Souvent inutile	Peu important	Important ou Très important	Total
Population totale salariée	2,43%	8,74%	88,83%	100%
Femmes salariées	2,19%	8,03%	89,78%	100%
Hommes salariés	2,90%	10,14%	86,96%	100%
Population adolescente	5,78%	14,45%	79,77%	100%

Tableau 94 Répartition des populations salariée et adolescente en fonction du sexe sur la question « L'union européenne est un ensemble de pays qui ont décidé de mettre en commun des moyens. Pour vous est-il important ou non, pour la survie de l'union que ces peuples gardent leurs langues originelles ? ».

Il est donc assez clair que pour les populations interrogées, pour l'avenir même de l'Union Européenne, chaque peuple doit garder sa langue maternelle. Les partisans de la création d'une

langue unique au travers de l'Europe rencontreront donc des difficultés à imposer cette vision. L'utilisation par les peuples de leurs langues natales semble donc être un facteur qui assure la pérennité de l'Union Européenne, où plus que jamais la devise reste « L'unité dans la diversité ». L'utilisation de la langue anglaise comme un produit commercial pourrait donc ne pas être acceptée au-delà d'une certaine limite par les populations. En revanche, l'utilisation de la langue anglaise comme un outil de communication, principalement dans le monde professionnel pourrait être une solution qui sera envisagée dans la suite de ce travail.

Quand on demande clairement à la population si une langue commune est une évolution souhaitable pour la survie de l'Union Européenne, voici les réponses que l'on peut obtenir (Tableau n°95). D'une façon très homogène la population salariée dans une large majorité pense que la survie de l'Union ne passe pas par l'adoption d'une langue unique. 88% pensent que ceci n'est pas souhaitable. L'opinion de la population adolescente est un peu moins tranchée (74% pensent que cela n'est pas souhaitable)

	Nuisible et Pas souhaitable	Peu souhaitable	Souhaitable et Très souhaitable	Total
Population totale salariée	57,07%	31,22%	11,71%	100%
Femmes salariées	58,52%	30,37%	11,11%	100%
Hommes salariés	59,83%	31,22%	12,86%	100%
Populations adolescente	43,60%	33,14%	23,26%	100%

Tableau 95 Répartition de la population salariée et adolescente en fonction du sexe sur la question « Pensez-vous qu'une seule langue commune est une évolution souhaitable pour la survie de l'union européenne ».

Enfin si l'on demande d'une façon très explicite aux personnes si malgré tout, une langue devait devenir commune aux peuples de l'Union Européenne, souhaiteraient-elles que cette langue soit l'anglais, voici les réponses obtenues (Tableau n°96):

	Non, je préfère une autre langue	Oui je le souhaite	Oui, mais je ne le souhaite pas	Total
Population totale salariée	22,06%	19,61%	58,33%	100%
Femmes salariées	19,85%	22,06%	58,09%	100%
Hommes salariés	26,47%	14,71%	58,82%	100%
Population adolescente	29,48%	11,56%	58,96%	100%

Tableau 96 Répartition des populations salariée et adolescente en fonction du sexe sur la question « Si une langue devait devenir commune aux peuples de l'Union Européenne, pensez-vous que l'anglais pourrait être cette langue ? ».

58% de la population salariée répond « Oui » avec une grande résignation, sans le souhaiter, et sans enthousiasme à cette question. Il est évident que ces personnes répondent

« Oui » car elles voient bien que l'anglais pourrait être alors une solution unique et ultime pour ne pas être coupées de la mondialisation. 22% pensent que malgré tout, une autre langue serait préférable. Dans les solutions proposées manuellement par les personnes, on retrouve le français majoritairement. Enfin, 20% répondent « Oui » sans arrière pensée en le souhaitant.

Que faut-il voir dans ce refus assez net des Français d'imaginer que l'Union puisse avoir une langue commune ? Ont-ils peur de perdre la langue française ? Ils préfèrent donc finalement que chaque peuple garde sa langue. L'intérêt du plurilinguisme comme règle à l'échelle de l'UE-27 apparaît donc clairement comme une solution à la lumière de ces chiffres. La diversité des langues parlées dans l'EU-27 ne doit pas être un frein à la construction de l'Union Européenne.

L'introduction de l'anglais dans la langue courante française devra se faire entre deux bornes. L'une permettant à la population de conserver le contact avec les lois du commerce international, et d'une façon plus générale avec la mondialisation de nombreux aspects de notre vie, l'autre montrant la limite de la première, et précisant que la langue française reste un pilier fondamental de l'intégrité nationale, et que les Français au sein de l'Union Européenne souhaitent que chaque peuple conserve sa langue et son identité. Cette position est tenue par une grande majorité de personnes de notre population sondée, y compris les gens qui manipulent dans le cadre de leur activité professionnelle la langue anglaise, même s'ils l'ont intégrée dans leur vocabulaire.

Les résultats de l'étude Eurobaromètre publiée en 2006, reflètent exactement ces affirmations. En effet 72% des Européens souhaitent que toutes les langues soient traitées de la même manière. Ainsi, la langue est donc bien un élément de la culture d'un pays et les Européens souhaitent donc bien que chaque pays ou Communautés Géopolitiques Déclarantes soient respectés. Il est également possible de voir ici un sentiment d'égalité et de pluralisme des Européens. En revanche quand on pose la question « Les institutions européennes devraient adopter une langue unique pour communiquer avec les citoyens européens » (sans qu'aucune langue ne soit proposée pour ce faire), 55% des Européens sont d'accord contre 40% qui ne sont pas d'accord et 5% qui ne prononcent pas. (Les français ne sont que 50% à être favorable à cette proposition). On voit donc bien ici le rôle d'outil de communication que la langue anglaise pourrait assez facilement endosser. Le problème consiste à ce que cette langue véhicule également une culture britannique et nord américaine qui se trouve alors projetée au sein de l'ensemble des pays de l'UE-27.

8. ÉTUDE DE L'UTILISATION DE LA LANGUE ANGLAISE DANS LE CADRE PROFESSIONNEL

Afin de traiter de l'utilisation de la langue anglaise dans le cadre professionnel, plusieurs pistes ont été suivies :

- L'utilisation des questionnaires des populations salariées et adolescentes
- L'étude des offres d'emplois et du degré requis vis à vis de la langue anglaise
- L'étude de l'importance stratégique des langues vivantes pour les entreprises exportatrices sur le plan de leur chiffre d'affaire
- L'étude des stratégies mises en place par les sociétés européennes pour acquérir une compétence multilingue, afin d'éviter de perdre des contrats et des clients

Ces quatre pistes serviront de guide transversal afin de répondre à certaines questions comme :

- Quel est le sentiment des populations européennes sur l'importance de parler anglais dans le cadre professionnel ?
- Quelle est la réalité de l'utilisation de la langue anglaise et des autres langues européennes dans les sociétés, et notamment dans les sociétés exportatrices ?
- Quelle est l'influence du secteur d'activité dans le degré et la forme de l'utilisation de la langue anglaise ?
- Quelles sont les macro-compétences linguistiques les plus utilisées dans les sociétés ?

8.1 Analyse par les populations européennes de leurs capacités plurilingues

Si l'on pose la question aux populations européennes « Dans mon pays, les gens sont doués pour parler une langue étrangère »¹⁴⁹, à l'échelle européenne 44% des européens le pensent alors 45% ne le pensent pas (1% ne se prononcent pas). Les populations qui s'estiment avoir le plus de

¹⁴⁹ Etude Eurobaromètre 2006.

facilités sont les Suédois (92%), les Maltais (94%), les Danois (89%), puis les Luxembourgeois et le Chypriotes (88%). Ce sont toutes des populations soit d'Europe du nord, soit appartenant à de petits pays ayant obligatoirement beaucoup d'échanges commerciaux et culturels avec le monde extérieur. A l'opposé, les populations qui s'estiment les moins douées pour apprendre des langues étrangères sont les Hongrois (18%), les Irlandais (22%), les Anglais (24%), les Slovaques (26%), puis les Français (27%). L'opinion des Espagnols sur leurs capacités est bien meilleure (39%), et enfin 74% des Néerlandais se pensent assez doués pour parler des langues étrangères.

Il est intéressant de constater que les pays qui ont une mauvaise image de leur compétence plurilingue correspondent aux pays qui obtiennent un faible coefficient PE-Globlal de politique linguistique tel qu'il a été calculé dans le Tableau n°30 (la Hongrie, la République d'Irlande, et la Grande Bretagne). La réciproque n'est pas vraie ainsi, le Danemark possède un indice assez faible tout comme Chypre, ce qui n'empêche pas les populations de ces pays d'avoir une bonne image de leurs compétences plurilingues. Enfin la Suède, Malte et le Luxembourg sont des pays ayant une bonne adéquation entre les deux critères.

En ce qui concerne la France, il apparaît que l'indice PE-Global¹⁵⁰ est à la même hauteur que celui du Danemark et que visiblement les Français s'estiment assez peu compétents dans le domaine des langues étrangères. Il est donc évident que des populations comme les Danois et les Maltais utilisent d'autres sources d'apprentissage des langues que le système scolaire. C'est dans la présence au quotidien dans la vie courante, et surtout au sein des entreprises qu'il faut chercher ses sources de connaissances. Les Français se reposent beaucoup trop sur leur système éducatif et n'utilisent pas assez d'autres sources pédagogiques afin d'augmenter leurs compétences plurilingues.

Lorsque l'on pose la question aux européens « Parlez-vous suffisamment bien au moins une langue étrangère afin de participer à une conversation »¹⁵¹, (en éliminant les langues régionales sans statut officiel) » en moyenne 50% de la population de l'UE-27 répondent positivement à cette question. Le détail par pays est reporté Tableau n°97. Les pays ont été triés par ordre décroissant du pourcentage de réponses positives.

¹⁵⁰ Tableau n°30.

¹⁵¹ Eurobaromètre 2006.

Pays	Pourcentage de personnes prétendant avoir la compétence de soutenir une conversation dans une langue étrangère (en excluant les langues régionales sans statut officiel).
Le Luxembourg	98%
La Lettonie	92%
Malte	92%
La Lituanie	89%
Les Pays-Bas	88%
L'Estonie	87%
La Suède	86%
La Slovénie	84%
Le Danemark	83%
Chypre	77%
La Slovaquie	73%
La Finlande	67%
L'Allemagne	64%
La République Tchèque	59%
La Bulgarie	57%
La Grèce	54%
La Belgique	49%
L'Autriche	48%
La France	47%
La Roumanie	46%
Le Portugal	42%
L'Espagne	40%
La Pologne	39%
L'Italie	34%
La République d'Irlande	33%
Royaume-Uni	31%
La Hongrie	29%
Moyenne UE-27	50% ¹⁵²

Tableau 97 Répartition des pays de l'UE-27 en fonction du pourcentage de la population s'estimant capable de soutenir une conversation dans au moins une langue étrangère. (Source Eurobaromètre, 2006).

Avant de commenter ce tableau, il est impérativement nécessaire de préciser un certain nombre de points.

- Cette étude repose sur une auto-estimation des personnes et en aucun cas sur un test standardisé qui pourrait réellement comparer les populations entre elles.
- La notion de conversation est éminemment floue. Que signifie t-elle ? Quelle qualité du langage est utilisée ? Avec quelle vitesse cette conversation est-elle établie ? Un locuteur natif serait-il toujours capable de comprendre son interlocuteur ? Autant de questions qui restent sans réponses et qui poussent à prendre ces chiffres avec beaucoup de précaution.

¹⁵² Moyenne pondérée par le nombre d'habitants de chaque pays de l'UE.

- Cette question porte uniquement sur les macro-compétences de compréhension et d'expression orale sans faire appel aux macro-compétences écrites.

En prenant ces précautions, les observations suivantes peuvent être faites :

- Il n'est pas surprenant de voir le Luxembourg en tête de ce classement. Ce pays possède visiblement la meilleure politique linguistique éducative de toute l'Europe et de plus, ces habitants sont perpétuellement habitués à parler au cours de la journée au moins deux langues.
- 9 Néerlandais sur 10 prétendent être capables de soutenir une conversation alors qu'ils ne sont que 4 Espagnols sur 10 et 1 Français sur 2.
- Seuls dans 9 pays sur 27, (dont la France et l'Espagne), moins de 50% de la population se sent capables de soutenir une conversation dans une langue étrangère. En cela cet aveu d'incompétence est en relation avec le sentiment précédemment décrit concernant le fait d'être doué ou non pour les langues.
- À la fin de cette liste, il est possible de retrouver les deux pays ayant l'anglais comme langue maternelle, à savoir le Royaume-Uni et la République d'Irlande. Ces deux pays possèdent des politiques linguistiques très peu efficaces et pensent certainement que leur langue maternelle est suffisamment parlée en Europe pour être comprise par un nombre suffisant de personnes.

Il est intéressant de connaître quelles sont les langues parlées par les Européens. Pour ce faire, l'enquête Eurobaromètre 2006 pose la question « Quelles sont les langues étrangères avec lesquelles vous êtes capables de soutenir une conversation ? »

À l'échelle de la population européenne, 38% répondent des personnes interrogées répondent l'anglais, 14% le français et l'allemand, et 6% le russe et l'espagnol. À noter que l'introduction des 10 nouveaux pays au sein de l'Union au 1 mai 2004, a provoqué une légère chute du français au profit de l'allemand par rapport à la même enquête réalisée en 2001.

À l'échelle des pays, la langue anglaise serait maîtrisée par 89% des Suédois, 88% des Maltais et 87% des Néerlandais. Le français, est parlé par 90% des Luxembourgeois, 23% des habitants du Royaume-Uni, et 20% des Irlandais.

Si l'on compare les réponses des Français, des Espagnols et des Néerlandais (Tableau n°98) :

Pays	Pourcentage de personnes parlant :				
	L'anglais	Le français	L'allemand	L'espagnol	Le russe
L'Espagne	27 %	12%	2%	L.M. ¹⁵³	1%
La France	36 %	L.M.	8 %	13%	0%
Les Pays-Bas	87 %	29%	70%	5%	0%

Tableau 98 Pourcentage des populations espagnole, française, et néerlandaise qui pensent être capables de soutenir une conversation en anglais, français, allemand, espagnol et russe¹⁵⁴.

Au vu de ces résultats, la capacité plurilingue des Néerlandais est donc considérablement supérieure à celle à la fois des Français et des Espagnols. Il est impossible de savoir dans cette étude le pourcentage de la population néerlandaise qui maîtrise à la fois l'allemand et l'anglais, mais raisonnablement ce pourcentage doit être très voisin des 70% de personnes qui parlent l'allemand. Alors qu'au minimum 13% de la population française et 12% des espagnols peuvent prétendre parler deux langues étrangères.

8.2 Sentiment des populations européennes sur l'importance de parler la langue anglaise ou d'autres langues européennes dans le cadre professionnel

8.2.1 Utilisation de l'étude sur la population française salariée

67% de la population salariée répondent qu'il est « Très important ou Important » de maîtriser la langue anglaise dans le cadre de la vie professionnelle. Les femmes sont légèrement plus nombreuses à le penser (69%) alors que les hommes ne sont que 64% (Tableau n° 99).

¹⁵³ L.M. Langue maternelle.

¹⁵⁴ Plusieurs langues sont possibles.

	Très importante ou Importante	Peu importante	Souvent inutile ou Totalement inutile	Total
Population totale	67,16%	17,65%	15,20%	100%
Femmes	68,89%	14,07%	17,04%	100%
Hommes	63,77%	24,64%	11,59%	100%

Tableau 99 Répartition de la population salariée en fonction du sexe sur la question « Savoir parler et s'exprimer en anglais sur le plan professionnel est pour vous ? ».

On peut donc affirmer qu'il n'y a pas de réelles différences entre les hommes et les femmes sur ce sentiment. Si on étudie les réponses en fonction des niveaux de formation initiaux (Tableau n° 100).

	CAP-BEP	Lycée	BTS-IUT	Bac+3	Total
Souvent inutile ou Totalement inutile	21,62%	8,00%	13,43%	20,00%	100%
Peu importante	18,92%	28,00%	14,93%	10,00%	100%
Importante et Très importante	59,46%	64,00%	71,64%	70,00%	100%

Tableau 100 Répartition de la population salariée en fonction de leur niveau de qualification initiale sur la question : « Savoir s'exprimer en anglais sur le plan professionnel est pour vous une chose ? ».

Il est possible de constater une profonde modification de penser de la population des salariés à faible niveau de diplômes initiaux, plusieurs années après leur scolarité et donc après leur entrée dans le monde professionnel. Ainsi, 60% des salariés de niveau CAP-BEP initial pensent que savoir parler l'anglais est important sur le plan professionnel, alors que durant leur scolarité seulement 35% d'entre eux accordaient de l'importance à la matière¹⁵⁵. Pour les personnes possédant un diplôme de type Bac + 2 (BTS et IUT), elles sont 72% à penser la même chose quand elles sont en entreprise, alors qu'elles n'étaient que 46% à la fin de leurs études. Les « Bac + 3 » sont 70% à le penser également alors qu'ils étaient 59% à le penser initialement. La Figure n°21 représente la variation de conception au sujet de l'importance de la langue anglaise pour la vie professionnelle entre le moment où l'on quitte le système scolaire et plusieurs années passées en entreprise, le tout en fonction du niveau initial de formation. La totalité de la population des salariées a augmenté son sentiment de nécessité de connaissance de la langue anglaise.

¹⁵⁵ Voir Figure n°5.

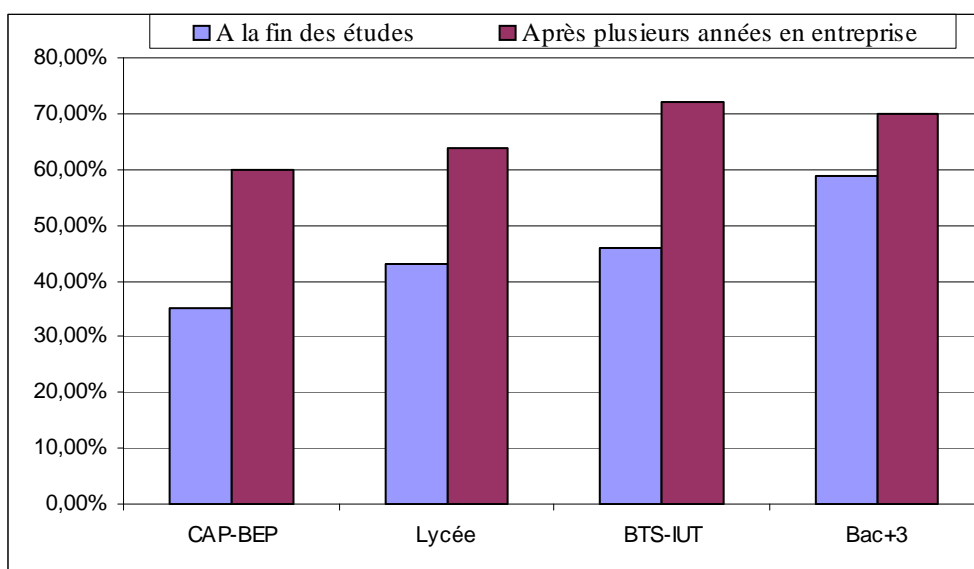


Figure 21 Evolution du pourcentage de personnes jugeant « Important ou Très important » d’avoir des connaissances en langue anglaise pour la vie professionnelle de la population salariée, entre le moment où l’on quitte le système scolaire et plusieurs années passées en entreprise, en fonction du niveau initial de formation.

La vie en entreprise possède donc un effet très positif sur le besoin d’acquisition d’une compétence plurilingue notamment en anglais. Il est possible de constater un certain nivellement entre 60% et 70% du nombre de personnes qui après quelques années en entreprise pensent que la connaissance de la langue anglaise est importante sur le plan professionnel et ceci indépendamment du niveau initial de leur diplôme.

Si l’on étudie les réponses en fonction des groupes d’activités professionnelles (Tableau n° 101). Il est tout à fait remarquable que les groupes B et C fournissent le même résultat de 71% de personnes qui pensent qu’il est important de maîtriser la langue anglaise dans le cadre de l’activité professionnelle. Cela démontre, comme nous aurons souvent l’occasion de le voir, que les activités professionnelles ont été correctement réparties dans les groupes, mais également cela confirme que le groupe B, qui possède de nombreuses personnes ayant une qualification moyenne, a parfaitement conscience de l’importance pour sa carrière que la probabilité d’utiliser l’anglais, sous une forme ou une autre en entreprise, est élevée.

	Importante ou Très importante	Peu importante	Souvent inutile ou Totalemt inutile	Total
Groupe A	54,55%	18,18%	27,27%	100%
Groupe B	71,64%	17,16%	11,19%	100%
Groupe C	71,43%	21,43%	7,14%	100%

Tableau 101 Répartition de la population salariée en fonction des groupes d’activités professionnelles sur la question : « Savoir parler et s’exprimer en anglais sur le plan professionnel est pour vous une chose ? ».

En résumé de l'étude des réponses à cette question, il est intéressant de vérifier que l'entreprise nivèle les niveaux d'études et fait disparaître les différences constatées à la sortie du système scolaire quant au jugement de l'importance de la langue anglaise pour le futur métier. Ainsi pour les salariés, quel que soit leur niveau de formation initiale, il est important de savoir parler anglais.

Il est possible que la mobilité des salariés et le temps moyen passé dans une entreprise qui est environ de 7 ans aujourd'hui dans le secteur privé, ait induit à chaque fois une remise en cause de la personne. Il est de plus en plus fréquent que les employeurs demandent une certaine connaissance de l'anglais pour un nombre de plus en plus fréquent de métiers, y compris pour ceux qui sont destinés aux personnes ayant une qualification initiale relativement faible. Une fois encore, on constate une inadéquation entre l'état de pensée à la sortie du système scolaire et l'état de pensée des salariés confrontés à la réalité du monde du travail.

8.2.2 Etude comparative des populations salariées européennes

Au cours de l'étude Eurobaromètre 2006, la question « Pour quelles raisons selon vous est-il important que les jeunes apprennent d'autres langues à l'école ou à l'université ? ». Les trois réponses les plus fréquentes¹⁵⁶ sont : « Pour améliorer les opportunités d'obtenir un emploi », (73% des Européens donnent cette réponse), « Parce que cette langue est largement parlée au travers le monde », (38% des Européens citent cette réponse), et « Pour être plus à l'aise lors des vacances dans une région où cette langue est parlée » (30% des Européens fournissent cette réponse). Les réponses des Espagnols, des Français et des Néerlandais, ainsi que les moyennes européennes sont reportées dans le Tableau n°102.

Pays	Pour améliorer les opportunités d'obtenir un emploi	Parce que cette langue est largement parlée au travers le monde	Pour être plus à l'aise lors des vacances dans une région où cette langue est parlée
L'Espagne	77%	34%	16%
La France	76%	41%	26%
Les Pays-Bas	58%	51%	35%
Moyenne E.U.-27	73%	38%	30%

Tableau 102 Réponses des Espagnols, des Français et des Néerlandais à la question « Pour quelles raisons selon vous il est important que les jeunes apprennent d'autres langues à l'école ou à l'université ? » (Plusieurs réponses étaient possibles). (Source Eurobaromètre, 2006).

La raison la plus importante et de loin pour les adultes de voir leurs enfants étudier les langues étrangères demeure l'amélioration des chances de trouver un travail. La réussite

professionnelle est bien le moteur le plus puissant pour que les Européens acquièrent des compétences plurilingues. À noter que cette réponse est moins choisie par les Néerlandais. Une hypothèse à cela consiste à prendre en compte que la grande majorité des Néerlandais parlent plus ou moins bien l'anglais (cf Tableau n°98) et que ce facteur n'est plus déterminant pour trouver un travail, car il est devenu implicite. Cette situation n'est pas d'actualité, ni en Espagne, ni en France.

Si pour leurs enfants les Européens sont catégoriques au sujet du plurilinguisme, ont-ils une exigence aussi ferme à leur égard ? Pensent-ils que ce plurilinguisme est tout aussi important pour eux-mêmes ? L'étude Eurobaromètre 2006, nous permet une nouvelle fois d'obtenir des indications concernant la réponse à cette question. À la question « «Quelle serait votre motivation pour apprendre une langue supplémentaire ? » Les réponses sont les suivantes¹⁵⁷ (Tableau n° 103).

Pays	Pour l'utiliser lors des vacances	Pour l'utiliser au travail (y compris lors de voyage d'affaires)	Pour être capable de travailler dans un autre pays	Pour obtenir un travail dans notre propre pays	Pour satisfaction personnelle
L'Espagne	18%	25%	31%	30%	26%
La France	34%	32%	28%	16%	34%
Les Pays-Bas	48%	50%	26%	22%	28%
Moyenne E.U.-27	35%	32%	27%	23%	27%

Tableau 103 Répartition des réponses des Espagnols, Français et Néerlandais à la question « Quelle serait votre motivation pour apprendre une langue supplémentaire ? » (Plusieurs réponses étaient possibles). (Source Eurobaromètre, 2006)

Pour les Espagnols, l'aspect professionnel de l'apprentissage des langues est le plus important et le plus mobilisateur. Il semblerait que les Espagnols soient les plus conscients de cela. Il est possible qu'ils aient le sentiment qu'un certain retard dans l'apprentissage des langues doit être comblé, et qu'ils éprouvent à l'heure actuelle des difficultés pour trouver un emploi par manque de connaissances des langues étrangères.

Pour les Français, la motivation la plus importante demeurent l'amélioration du confort des vacances, et l'utilisation dans le cadre de leur travail actuel. Même si, immédiatement après, ils citent l'hypothèse de pouvoir travailler à l'étranger. À l'opposé des Espagnols, visiblement les Français n'ont que faiblement conscience que l'apprentissage des langues étrangères leur permettrait d'obtenir un travail en France. Sachant que les capacités plurilingues de la population

¹⁵⁶ Les personnes pouvaient donner plusieurs réponses.

française sont assez limitées¹⁵⁸, cette réponse très surprenante est un véritable problème. Comme cela va être abordé par la suite, la constatation que les besoins de personnels plurilingues en France sont déjà très importants, est évidente. Visiblement les Français ne sont pas assez conscients de ce problème. En comparant les réponses fournies dans le Tableau n°102, les Français ne souhaitent donc pas que leurs enfants éprouvent les mêmes difficultés.

50% des Néerlandais pensent que l'apprentissage d'une nouvelle langue leur permettrait d'améliorer la qualité de leur travail actuel. Comme leur compétence plurilingue est déjà assez élevée, il est possible de conclure qu'ils ont déjà mesuré l'importance dans le cadre professionnel du plurilinguisme, et qu'ils peuvent encore améliorer leurs résultats professionnels en continuant à développer ces compétences. Cet exemple est certainement à suivre.

Après avoir listé leurs motivations, il est possible de cerner un certain passage à l'acte des Européens concernant l'apprentissage des langues et de constater si ces motivations étaient puissantes, ou si certaines raisons plus ou moins valides n'ont pas permis un passage à l'acte. À la question « Avez-vous commencé à apprendre une nouvelle langue depuis les deux dernières années ? » Les réponses sont les suivantes (Tableau n°104) :

Pays	Oui	Non	Ne se prononce pas
L'Espagne	14%	85%	1%
La France	18%	82%	0%
Les Pays-Bas	26%	74%	0%
Moyenne E.U.-27¹⁵⁹	18%	81%	1%

Tableau 104 Répartition en pourcentage des populations, espagnole, française, et néerlandaise, à la question « Avez-vous commencé à apprendre une nouvelle langue depuis les deux dernières années ? »

Il est étonnant de constater que ce sont les Européens qui en auraient le plus besoin qui passent le moins à l'acte. Les Suédois ont un remarquable passage à l'acte (32%), suivis des Lettons, et des Finlandais (28%), puis les Belges et les Tchèques également (28%). D'une façon générale les habitants des pays du Nord de l'Europe, y compris les deux autres républiques baltes présentent, comme les Néerlandais un relativement bon passage à l'acte. Les raisons les plus souvent évoquées responsables d'un non passage à l'acte sont, à l'échelle de l'UE-27, le manque de temps pour 34% des personnes et une absence de motivation pour 30% (plusieurs réponses sont possibles).

¹⁵⁷ Plusieurs réponses sont possibles.

¹⁵⁸ Voir Tableau n°98.

¹⁵⁹ Moyenne pondérée par la population de chaque pays de l'UE-27.

8.3 Etude de l'utilisation réelle des langues vivantes étrangères dans les entreprises européennes

8.3.1 Utilisation de l'étude sur la population française salariée

Grâce à la population française salariée testée, l'utilisation des quatre macro-compétences au cours de l'activité salariée est envisagée, mais également :

- une auto-évaluation par les personnes interrogées de la quantité de termes anglais prononcés par jour et de l'évolution de ce nombre en fonction du temps
- La fréquence des déplacements dans un pays anglophone

❖ Etude de l'expression et de la compréhension orale en anglais dans les entreprises (prise de parole directe, participation à des conversations).

Les réponses à la question « Avez-vous l'occasion de parler l'anglais dans la pratique de votre métier ? » sont regroupées dans les Tableaux n°105 et 106 ainsi que dans la Figure n°22). À l'échelle de la population totale, 67% des personnes interrogées prétendent ne « Jamais ou que Très rarement » s'exprimer en anglais dans le cadre de leur activité professionnelle. Notons une légère distinction des réponses entre les femmes et les hommes, puisque 69% des femmes ne le parlent jamais ou très rarement alors que ce chiffre n'est que de 63% chez les hommes.

	Jamais ou Rarement	Quelquefois	Souvent ou Très souvent	Total
Population totale	66,83%	19,02%	14,15%	100%
Femmes	68,89%	18,52%	12,59%	100%
Hommes	62,86%	20,00%	17,14%	100%

Tableau 105 Répartition de la population salariée en fonction du sexe sur la question « Avez-vous l'occasion de parler l'anglais dans votre métier ? ».

Les résultats obtenus pour cette question en fonction des groupes professionnels (Figure n° 22) nous permettent encore de valider la façon dont les activités professionnelles ont été réparties dans les groupes A, B et C. Ainsi, 80% de l'effectif du groupe A ne s'expriment jamais en anglais, ce chiffre descend à 64% pour le groupe B, et enfin 35% des personnes du groupe C sont dans ce cas. Pour la réponse « Souvent à Très souvent » notons que 16% des personnes du groupe B doivent s'exprimer « Souvent à Très souvent » et que ce pourcentage monte à 36% si on inclut la réponse « Quelquefois ».

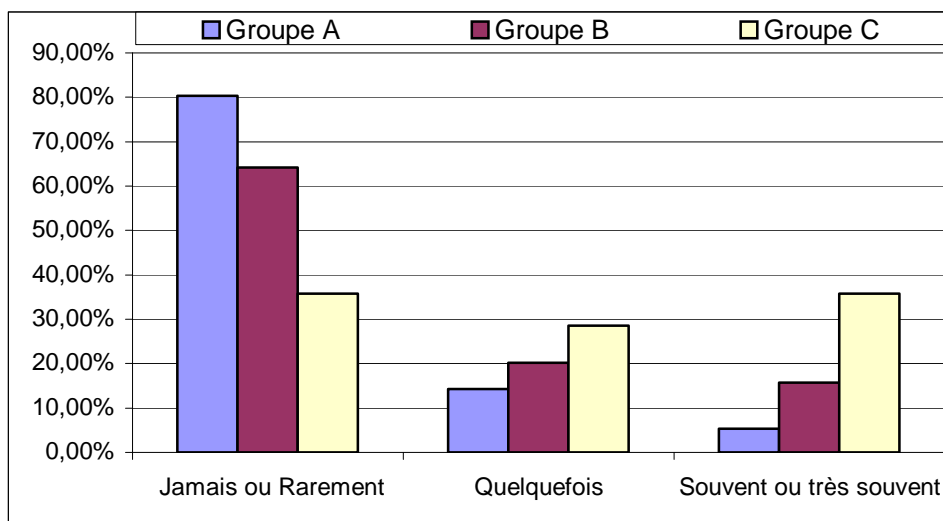


Figure 22 Répartition de la population salariée en fonction des groupes professionnels sur la question « Avez-vous l'occasion de parler l'anglais dans la pratique de votre métier ? »

Si l'on considère à la fois les réponses « Quelquefois, Souvent et Très souvent », on peut résumer de la façon suivante : 20% des personnes du groupe A, 36% du groupe B, et 64% du groupe C sont confrontées durant leur activité professionnelle à la nécessité de prendre la parole même pour des phrases courtes directement en langue anglaise.

Afin de continuer à valider ces regroupements, le croisement du niveau d'étude initial et les réponses à cette question (Tableau n°106) permet de constater que jusqu'au niveau initial « lycée », 75% de la population n'ont pas le besoin de s'exprimer en anglais au cours de leur activité professionnelle. Ceci pourrait donc donner raison, dans un premier temps, à la population qui sort du système scolaire avec un niveau de diplôme inférieur à Bac + 2. En effet, ces personnes n'accordent pas à l'anglais une place de choix, durant leurs études, mais cela serait minoré par le fait que cette aptitude ne leur est pas demandée au cours de la pratique de leur activité professionnelle.

	CAP-BEP	Lycée	BTS-IUT	Bac+3 et plus
Jamais et Rarement	75,68%	76,47%	64,18%	54,00%
Quelques fois	16,22%	15,69%	22,39%	20,00%
Souvent et Très souvent	8,11%	7,84%	13,43%	26,00%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Tableau 106 Répartition de la population salariée en fonction du niveau initial de formation sur la question « Avez-vous l'occasion de parler l'anglais dans la pratique de votre métier ? » (100% en colonne).

Afin de compléter l'investigation sur la compréhension orale des salariés la question « Avez-vous l'occasion d'écouter de l'anglais dans la pratique de votre métier ? (radio ou télévision) ».

À l'échelle de la population 77% n'ont jamais ou que très rarement l'occasion d'écouter un média de ce type directement en langue anglaise au cours de la pratique de l'activité professionnelle, sans qu'il soit possible de noter une différence de comportement entre les hommes et les femmes (Tableau n°107).

	Jamais ou Rarement	Quelquefois	Souvent ou Très souvent	Total
Population totale	76,59%	14,63%	8,78%	100%
Femmes	76,30%	14,07%	9,63%	100%
Hommes	77,14%	15,71%	7,14%	100%

Tableau 107 Répartition de la population salariée en fonction du sexe sur la question « Avez-vous l'occasion d'écouter de l'anglais dans la pratique de votre métier (radio ou télévision ?) ».

Ecouter un média dans le cadre du travail procure des résultats assez faibles pour les groupes A et B (Tableau n° 108). Le groupe C donne des résultats différents dans le sens où cette activité est plus rare que les précédentes. Le nombre de personnes ayant à écouter un média en langue anglaise est certainement plus rare que lorsqu'il s'agit de parler, d'écrire ou de lire. Si l'on considère à la fois les réponses « Quelquefois, Souvent et Très souvent », on peut résumer de la façon suivante : 11% des personnes du groupe A, 26% du groupe B, et 50% du groupe C sont confrontées durant leur activité professionnelle à l'écoute directe au travers d'un média tel que la télévision ou la radio en langue anglaise.

	Jamais ou Rarement	Quelquefois	Souvent ou Très souvent	Total
Groupe A	89,09%	7,27%	3,64%	100%
Groupe B	73,88%	16,42%	9,70%	100%
Groupe C	50,00%	28,57%	21,43%	100%

Tableau 108 Répartition de la population salariée en fonction du groupe professionnel sur la question « Avez-vous l'occasion d'écouter de l'anglais dans la pratique de votre métier (radio ou télévision) ? ».

❖ Etude de la compréhension écrite en anglais dans les entreprises (lecture de textes rédigés en anglais)

À l'échelle de la population, 60% des sondés ne lisent jamais ou que très rarement un texte rédigé en anglais dans le cadre de leurs activités professionnelles (Tableau n°109). Il n'est pas possible de voir de différences significatives entre les résultats obtenus pour les femmes et les hommes. 18% de la population affirment donc lire « Souvent à Très souvent » de l'anglais au cours de leurs activités professionnelles. Ce chiffre paraît être en relation avec les 14% de personnes qui parlent fréquemment l'anglais. Comme nous pouvions le prévoir, cette pratique est plus répandue que la prise de parole. En effet, si l'on additionne les réponses « Quelquefois, et

Souvent et Très souvent » on obtient 40% de la population qui ont l’occasion de lire des textes en langue anglaise dans le cadre de leurs activités professionnelles, alors que 33% sont amenés à le parler.

	Jamais ou Rarement	Quelquefois	Souvent et Très souvent	Total
Population totale	60,49%	21,46%	18,05%	100%
Femmes	59,26%	22,96%	17,78%	100%
Hommes	62,86%	18,57%	18,57%	100%

Tableau 109 Répartition de la population salariée en fonction du sexe sur la question « Avez-vous l’occasion de lire de l’anglais dans la pratique de votre métier ? ».

Si l’on analyse les réponses à cette question en fonction du groupe professionnel (Tableau n°110), il est possible de noter que 69% des personnes du groupe A ne lisent jamais ou que très rarement un texte rédigé en anglais. Ce pourcentage tombe à 60% pour le groupe B, et surtout à 29% pour le groupe C. De même si l’on additionne les réponses « Quelquefois, Souvent et Très souvent » on obtient 71% de personnes du groupe C, 40% du groupe B, et 30% du groupe A qui ont l’occasion de lire un texte en anglais dans le cadre de leur activité professionnelle.

	Jamais ou Rarement	Quelquefois	Souvent ou Très souvent	Total
Groupe A	69,64%	17,86%	12,50%	100%
Groupe B	59,70%	22,39%	17,91%	100%
Groupe C	28,57%	28,57%	42,86%	100%

Tableau 110 Répartition de la population salariée en fonction du groupe professionnel sur la question « Avez-vous l’occasion de lire de l’anglais dans la pratique de votre métier ? ».

❖ **Etude de l’expression écrite en anglais dans les entreprises (rédaction de textes directement en anglais).**

À l’échelle de la population 77% n’écrivent jamais ou que très rarement en anglais, sans qu’il soit possible de noter une différence de comportement entre les hommes et les femmes (Tableau n° 111).

	Jamais ou Rarement	Quelquefois	Souvent et Très souvent	Total
Population totale	76,59%	11,22%	12,20%	100%
Femmes	77,78%	8,89%	13,33%	100%
Hommes	74,29%	15,71%	10,00%	100%

Tableau 111 Répartition de la population salariée en fonction du sexe sur la question « Avez-vous l’occasion d’écrire en anglais dans la pratique de votre métier ? ».

C’est cette question concernant l’écriture directe en anglais qui produit l’écart le plus important entre le groupe A et le groupe C (Tableau n°112). Ainsi, 89% des personnes du

Groupe A n'écrivent jamais ou que rarement alors qu'ils ne sont que 29% dans le même cas au sein du groupe C, et 76% dans le groupe B.

Si l'on considère à la fois les réponses « Quelquefois, Souvent et Très souvent », on peut résumer de la façon suivante : 11% des personnes du groupe A, 24% du groupe B, et 71% du groupe C sont confrontés durant leur activité professionnelle à l'écriture de textes rédigés en langue anglaise.

	Jamais ou Rarement	Quelquefois	Souvent ou Très souvent	Total
Groupe A	89,29%	5,36%	5,36%	100%
Groupe B	76,12%	9,70%	14,18%	100%
Groupe C	28,57%	50,00%	21,43%	100%

Tableau 112 Répartition de la population salariée en fonction du groupe professionnel sur la question « Avez-vous l'occasion d'écrire en anglais dans la pratique de votre métier ? ».

❖ Les voyages à l'étranger dans le cadre de l'activité professionnelle

Les voyages à l'étranger dans le cadre professionnel sont également un moyen d'utiliser la langue anglaise. Classiquement on imagine que seuls les cadres et certaines professions à hautes valeurs ajoutées ont l'occasion de faire des séjours dans un pays anglophone, dans le cadre de leurs activités professionnelles. Si l'on pose la question « Avez-vous l'occasion de voyager dans un pays anglophone au cours de votre métier ? » (Tableau n°113). A l'échelle de la population, 1% voyage «Souvent à Très souvent» dans un pays anglophone. Il est plus intéressant d'englober la réponse « Quelquefois ». Dans ce cas, ce chiffre atteint 11% de la population. Notons la grande différence entre les hommes et les femmes. Ces dernières sont deux fois moins nombreuses à voyager que les hommes. Une explication éventuelle réside peut-être malheureusement dans la présence d'une proportion plus élevée d'hommes que de femmes à des postes de dirigeants et de cadres supérieurs.

	Jamais ou Rarement	Quelques fois	Souvent ou Très souvent	Total
Population totale	88,29%	10,73%	0,98%	100%
Femmes	93,33%	5,93%	0,74%	100%
Hommes	78,57%	20,00%	1,43%	100%

Tableau 113 Répartition de la population salariée en fonction du sexe sur la question « Avez-vous l'occasion de voyager dans un pays anglophone au cours de la pratique de votre métier ? ».

Il est donc normal de voir que les personnes du groupe C, sont les plus nombreuses dans ce cas (43%) (Tableau n°114 et Figure n°23). Remarquons cependant que 11% des personnes du groupe B sont confrontées à ce problème. Elles devront donc alors assez bien maîtriser la langue

anglaise, ce qui doit être pour elles parfois un véritable problème en fonction de leur niveau d'étude initiale.

	Jamais ou Rarement	Quelquefois	Souvent à Très souvent	Total
Groupe A	94,64%	5,36%	0,00%	100%
Groupe B	88,81%	10,45%	0,75%	100%
Groupe C	57,14%	35,71%	7,14%	100%

Tableau 114 Répartition de la population salariée en fonction des groupes professionnels sur la question « Avez-vous l'occasion de voyager dans un pays anglophone au cours de la pratique de votre métier ? ».

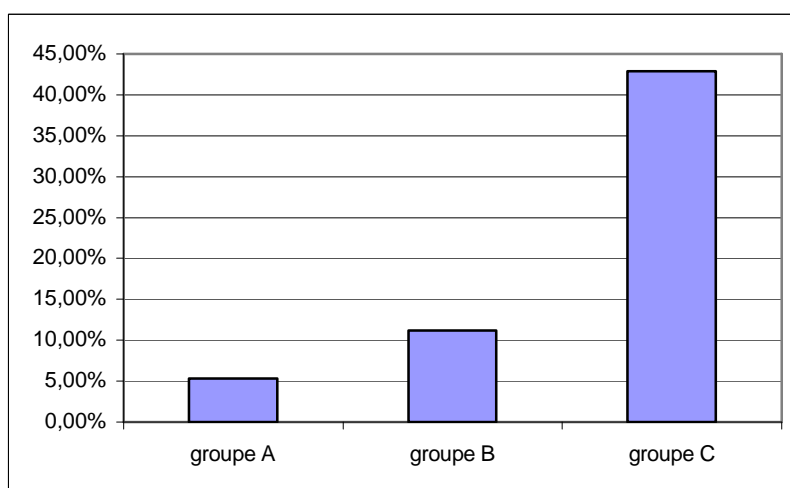


Figure 23 Pourcentage de la population des groupes professionnels ayant l'occasion de voyager à l'étranger dans un pays anglophone au cours de l'activité professionnelle (somme des réponses « Quelquefois, Souvent et Très souvent »).

❖ Estimation du nombre de termes en langue anglaise prononcés quotidiennement dans le cadre de l'activité professionnelle

L'auto-estimation du nombre de termes anglais prononcés par jour par les personnes interrogées, au cours de l'activité professionnelle, donne les résultats suivants (Tableaux n° 115 et 116) : 36% de la population prétendent prononcer plus de 10 mots anglais quotidiennement dans leur travail. Les hommes prétendent en prononcer un peu plus. 42% d'entre eux prononcent plus de 10 mots par jour, alors que les femmes ne seraient que 33% dans ce cas. Une hypothèse consiste à penser que les hommes occupent des emplois à connotations plus techniques et utilisent un jargon peut-être plus riche en termes anglais. C'est en tous les cas la seule question portant sur les habitudes professionnelles qui permet de dégager une différence entre les femmes et les hommes.

	Moins de 10	Entre 10 et 19	Plus de 20	Total
Population totale	63,73%	17,65%	18,63%	100%
Femmes	66,67%	16,30%	17,04%	100%
Hommes	57,97%	20,29%	21,74%	100%

Tableau 115 Répartition de la population salariée en fonction du sexe sur la question « Combien de termes d'origine anglaise prononcez-vous (volontairement ou involontairement) quotidiennement au cours de la pratique de votre métier ? ».

Les résultats en fonction des groupes professionnels font apparaître que les individus du groupe B prononcent une quantité de termes anglais identique à celle du groupe C (Tableau n° 116). Ce résultat démontre qu'une secrétaire de direction, un cadre commercial, ou un agent immobilier, peut-être amené à prononcer autant de mots anglais qu'un cadre supérieur ou une personne travaillant au contact de la haute technologie. Encore une fois, rappelons qu'un grand nombre des professions appartenant au groupe B, ne reçoit pas une formation en anglais qui semble être adaptée à besoin professionnel.

	Moins de 10	Entre 10 et 19	Plus de 20	Total
Groupe A	80,01%	12,72%	7,27%	100%
Groupe B	58,99%	18,41%	22,60%	100%
Groupe C	50,56%	28,02%	21,42%	100%

Tableau 116 Répartition de la population salariée en fonction des groupes professionnels sur la question « Combien de termes d'origine anglaise prononcez-vous (volontairement ou involontairement) quotidiennement au cours de la pratique de votre métier ? ».

Le fait que cette proportion soit identique entre le groupe B et C démontre que même si les individus ne sont pas directement confrontés à la langue anglaise par l'utilisation d'une des quatre macro-compétences, ils sont amenés à prononcer des termes directement en langue anglaise certainement au sein d'une conversation en langue française entre collègues. 65% des personnes du groupe C sont amenés à parler l'anglais alors qu'ils ne sont que 35% dans le groupe B. Il est donc évident que la langue anglaise pénètre dans le monde professionnel par l'intermédiaire de mots ou d'expressions qui font certainement partie du jargon technique.

Pour vérifier cette hypothèse, l'évolution du nombre de termes anglais prononcés quotidiennement depuis une dizaine d'années est analysée (Tableau n°117). 43% des salariés pensent que la proportion de termes anglais prononcés au travail quotidiennement est en augmentation sur cette période. Les hommes confirment qu'ils sont proportionnellement plus nombreux à avoir noté une augmentation de ce phénomène (50% contre 39% pour les femmes). 47% ne pensent pas subir une augmentation de ce nombre et un peu moins de 10% ont ressenti une diminution. Le pourcentage de personnes pensant que ce nombre augmente est donc légèrement minoritaire.

	Forte ou Faible régression	Proportion équivalente	Forte ou Faible augmentation	Total
Population totale	9,23%	47,69%	43,08%	100%
Femmes	11,02%	49,61%	39,37%	100%
Hommes	5,88%	44,12%	50,00%	100%

Tableau 117 Répartition de la population salariée en fonction du sexe sur la question « Comment considérez-vous l'évolution du nombre de ces termes anglais dans votre langage depuis 10 ans au cours de la pratique de votre métier ? ».

En fonction des groupes professionnels (Tableau n°118), ce sont les personnes du groupe C (50%), suivies par celles du groupe B (45%) qui ont vu une assez forte augmentation de ce nombre depuis les dix dernières années. Dans cette période, 52% des personnes du groupe A n'ont pas vu de modification, et 40% voient une augmentation. On constate donc que même dans le groupe A, il se pourrait bien, si cette évolution se poursuit, que dans le futur, certaines des personnes appartenant à ce groupe soient de plus en plus confrontées à la langue anglaise. Il est possible que les personnes du groupe A soient plus sensibles à cette augmentation, dans le sens où le nombre de mots prononcés est plus faible et donc ces termes anglais se remarquent davantage.

	Forte ou Faible régression	Proportion équivalente	Forte ou Faible augmentation	Total
Groupe A	7,55%	52,83%	39,62%	100%
Groupe B	9,52%	46,03%	44,44%	100%
Groupe C	7,14%	42,86%	50,00%	100%

Tableau 118 Répartition de la population salariée en fonction des groupes professionnels sur la question «Comment considérez-vous l'évolution du nombre de ces termes anglais dans votre langage depuis 10 ans au cours de la pratique de votre métier ? ».

❖ **Résumé de l'étude dans le cadre professionnel de l'utilisation de la langue anglaise par la population salariée**

Dans la pratique de son métier, il existe diverses façons d'être confronté à la langue anglaise. Sont envisagées la prise de paroles directe, la lecture de texte, l'écriture de texte et l'écoute d'un média de type radio ou télévision (soit l'étude des quatre macro-compétences). Dans ces quatre cas, il est possible de résumer les résultats par les Figures n° 24 et 25, l'une pour la répartition de la population en fonction du sexe et l'autre en fonction des groupes professionnels.

À l'échelle de la population totale, c'est la compréhension écrite de l'anglais qui est la forme la plus répandue de l'utilisation de cette langue pendant l'activité professionnelle. 39% de

la population ont l'occasion de lire des textes en anglais. 33% et donc très peu moins, peuvent être amenés à s'exprimer directement en anglais. Enfin, l'expression écrite est une activité plus rare et réservée à de véritables spécialistes. Peu de différences apparaissent entre les hommes et les femmes. Notons que les hommes proportionnellement sont un peu plus nombreux à s'exprimer oralement et à écrire, mais que les femmes sont un peu plus nombreuses à lire des textes en anglais.

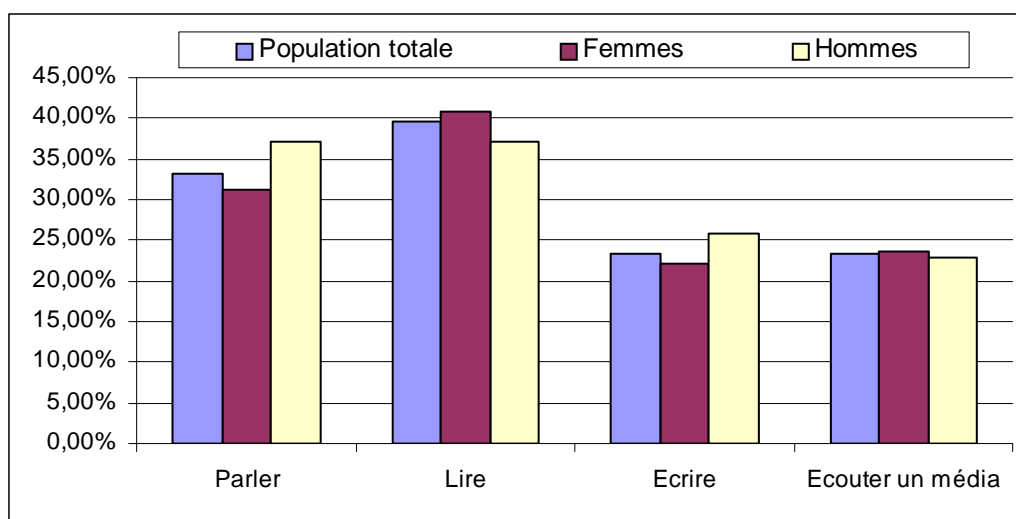


Figure 24 Pourcentage de la population ayant répondu de « Quelquefois à Très souvent » aux questions concernant l'utilisation de la langue anglaise dans le cadre de l'activité salariée. Répartition en fonction du sexe.

Si l'on envisage le pourcentage des personnes appartenant aux trois groupes d'activités professionnelles formés (Figure n° 25), ayant de « Quelquefois à Très souvent » à utiliser l'une de ces macro-compétences, les résultats sont toujours identiques. Le groupe A est celui où la macro-compétence est la moins utilisée, suivi du groupe B, puis du groupe C dont les personnes utilisent le plus les macro-compétences. Pour tous les groupes, c'est la lecture d'un texte qui est la compétence la plus utilisée : 30% des personnes du groupe A peuvent être amenées à le faire, et jusqu'à 70% des personnes du groupe C. Mais ce qui est parfaitement remarquable c'est que 40% des personnes du groupe B sont dans ce cas. Ce résultat est assez important et nous permet de comprendre les résultats de la question n°6 où l'on constate que l'entreprise nivelle les différences inévitablement générées par le système scolaire.

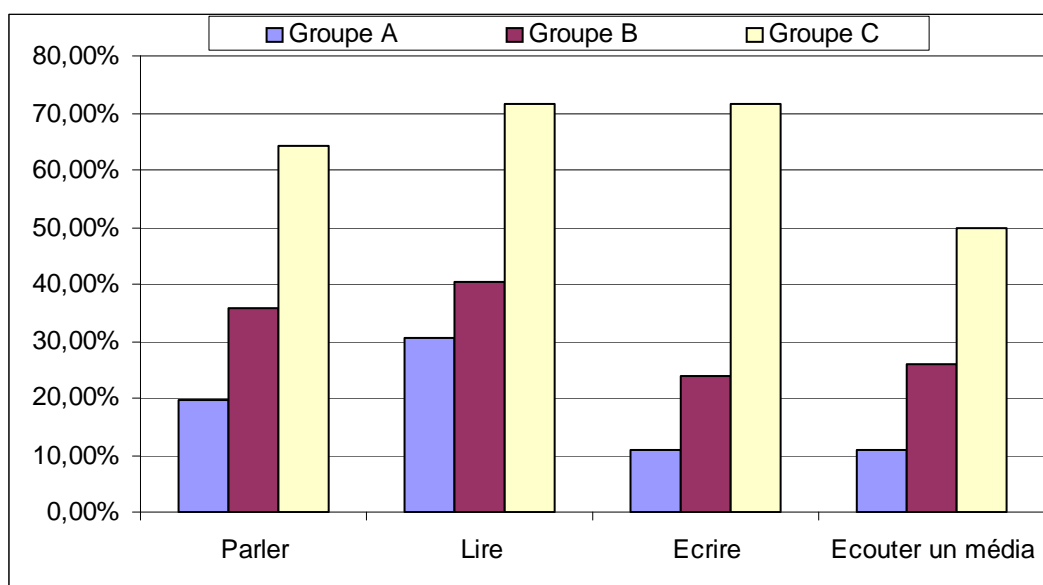


Figure 25 Pourcentage de la population ayant répondu de « Quelque fois à Très souvent » aux questions concernant l'utilisation de la langue anglaise dans le cadre de l'activité salariée. Répartition en fonction des groupes professionnels.

De plus, l'étude du groupe B est particulièrement instructive. Ce groupe est celui qui est le plus hétérogène quant à l'origine de ses diplômes et de son niveau d'étude initial. Or on constate qu'une petite moitié des personnes de ce groupe vont avoir à lire un texte en anglais au cours de l'exercice de leur profession. Il est donc à craindre que nous assistions ici à un véritable problème au sujet de personnes qui ont, au cours de leurs études initiales, relativement négligé la langue anglaise, à qui il est demandé de lire cette langue. Nous comprenons donc pourquoi ces personnes ont notablement modifié leur avis sur l'importance de l'anglais après quelques années dans l'entreprise.

L'étude du nombre estimé de mots prononcés quotidiennement par ces personnes, démontre qu'elles sont amenées à utiliser autant de termes que les personnes du groupe C et que l'évolution actuelle, si elle se prolonge dans le futur, demande toujours plus de connaissance de l'anglais pour ces personnes. Il est donc probable que des propositions de formations internes, ou interprofessionnelles, vont devenir de plus en plus nécessaires afin de permettre à ces personnes de rester compétentes dans leur métier. Néanmoins, il ne faut pas négliger la formation « sur le tas », où le salarié va se former par lui-même. Il est possible que cette formation non structurée présente deux inconvénients :

- Une formation incomplète qui ne permet pas d'atteindre un niveau satisfaisant et de réellement maîtriser la langue anglaise

- Une formation ni diplômante ni qualifiante qui ne peut être prise en compte comme un atout professionnel en cas de changement d'emploi.

8.3.2 Influence du plurilinguisme dans les entreprises sur le chiffre d'affaire

L'opinion selon laquelle les exportations permettent d'une part d'augmenter les ventes des PME¹⁶⁰ et ainsi de stimuler le développement économique intérieur (et européen) mais également de contribuer à la réduction du déficit de la balance des paiements, est largement répandue. L'incidence de la pratique des langues étrangères doit par conséquent être envisagée dans le contexte des résultats commerciaux de ces entreprises. En effet, si elles se lancent dans de tels investissements, c'est pour améliorer leur accès aux marchés étrangers. En outre, la capacité d'exportation d'une entreprise est généralement considérée comme une mesure de sa compétitivité. Les entreprises exportatrices ont tendance à être plus productives que celles qui n'exportent pas. La pratique de langues étrangères dans le processus d'exportation est également une variable à prendre en compte dans le succès de l'internationalisation des PME. Comment la langue et la culture peuvent-elles avoir une influence sur le succès commercial des entreprises et leur efficacité à participer à des activités trans-européennes et plus généralement internationales ? Les entreprises ont-elles une stratégie de communication, quelle est leur réactivité dans le domaine du recrutement de personnel possédant des compétences linguistiques et jusqu'à quel point sont-elles dépendantes de prestataires de services externes ?

Selon l'enquête Grant Thornton International Business Owners¹⁶¹ de 2004, 42% des entreprises de l'UE-25 exportent. Selon l'étude du CILT¹⁶², portant sur les incidences des compétences linguistiques sur l'économie européenne¹⁶³, à l'échelle de l'UE-27 en 2006, 945 000 PME. subissent des pertes commerciales, en raison d'un manque de compétences plurilingues. La perte annuelle calculée par entreprise serait de 325 000 €, et la perte globale pour l'économie communautaire serait alors de 100 milliards d'Euros par an. Les défauts de compétence les plus souvent reconnus par les P.M.E., sont

- Un problème en anglais et en français notamment pour les macro-compétences orales lors des négociations directes entre entreprises

¹⁶⁰ PME : Petites et moyennes entreprises

¹⁶¹ Voir <http://www.grantthorntonibos.com/Reselts/2004.asp>

¹⁶² The National Centre for Language Talking World Class. Etude ELAN (Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Entreprise)

¹⁶³ Incidence du manque de compétences linguistiques des entreprises sur l'économie européenne (ELAN), décembre 2006.

- Un problème en allemand pour les macro-compétences écrites lors de la correspondance entre les entreprises

Sur le plan pratique et humain les problèmes se concentrent sur un manque de personnel possédant des compétences linguistiques (63% des raisons de l'échec) au niveau des standards téléphoniques, mais également vis-à-vis des personnels chargés de la distribution et du service après-vente.

8.3.3 Utilisation des différentes langues sur les marchés de l'exportation des PME en Europe

Si l'on analyse la totalité des marchés attendant au commerce extérieur des PME. Européennes, en moyenne 51% des transactions utilisent la langue anglaise, 13% l'allemand, 9% le français, et 8% le russe¹⁶⁴. Ces quatre langues représentent la langue maternelle seulement de 44% des Européens, et ensembles représentent les langues utilisées dans 81% des échanges commerciaux de l'UE-27. On parle alors de langues véhiculaires. Il est possible d'être étonné par le fait que l'anglais ne soit pas plus utilisé au cours de ces échanges commerciaux, mais les tendances actuelles du commerce international consistent le plus possible à parler la langue locale du client et à défaut une des quatre langues véhiculaires citées précédemment.

Une des conséquences inattendues de ce fait, concerne les pays du Nord de l'Europe, mais également la Grande Bretagne, et la République d'Irlande, c'est à dire les pays où la langue anglaise est, soit la langue maternelle, soit considérée comme seconde langue largement utilisée par les habitants. Les cadres commerciaux et les agents responsables de la qualité des produits, mais également ceux responsables des services après-vente rencontrent des problèmes avec les clients étrangers, car ils considèrent que l'anglais est la langue universelle du commerce, et n'effectuent que rarement des efforts pour s'adapter à ces clients étrangers. Ces derniers s'ils le peuvent (rapport qualité/prix des produits) finissent par préférer se fournir chez des sociétés qui effectuent les efforts d'une politique plurilingue adaptée, beaucoup plus rentable à terme pour le client. Il est donc possible à ce jour d'affirmer que pour une société exportatrice, la politique plurilingue est une arme commerciale rentable. En effet, pour les clients de pouvoir négocier

¹⁶⁴ Incidence du manque de compétences linguistiques des entreprises sur l'économie européenne (ELAN), décembre 2006.

globalement, c'est à dire à la fois sur le plan des macro-compétences orales et écrites aussi bien dans les phases d'achat que de suivis des produits, permet de véritables économies d'échelle :

- Un gain sur la formation en langue du personnel technique
- Un gain sur le temps et le coût de traduction lors de l'établissement du cahier des charges
- Un gain sur les incompréhensions lors des pannes et sur la rapidité de dépannage

Une illustration des problèmes que possèdent les sociétés de pays dits majoritairement « anglo-saxons » demeure dans la difficulté des entreprises, selon l'enquête du CILT 2006, de ces pays à exporter en Chine, en France, mais également au Moyen-Orient et en Allemagne. D'un côté des entreprises qui considèrent que leurs clients doivent systématiquement parler couramment la langue anglaise, pour les autres une préférence à produit égal, à commercer avec des entreprises qui font les efforts de parler leurs langues maternelles respectives. Il est donc évident que progressivement une politique linguistique de type plurilingue devient une nécessité de premier ordre pour une société qui a des ambitions exportatrices.

8.3.4 Politique linguistique de communication de type plurilingue au sein des entreprises européennes de type PME

A la question « Votre entreprise possède-t-elle une stratégie de communication de type plurilingue formelle ? », en moyenne 48% des entreprises européennes de type P.M.E. répondent positivement à cette question. Les réponses pays par pays sont regroupées dans le Tableau n°119.

Pays	Pourcentage des sociétés prétendant avoir une stratégie de communication plurilingue formelle ¹⁶⁵
L'Allemagne	63%
L'Autriche	52%
La Belgique	55%
La Bulgarie	67%
Chypre	64%
Le Danemark	48%
L'Espagne	44%
L'Estonie	49%
La Finlande	64%
La France	40%
La Grèce	68%
La Hongrie	68%
L'Italie	55%
La Lettonie	49%
La Lituanie	21%
Le Luxembourg	48%
Les Pays –Bas	50%
La Pologne	50%
Le Portugal	93%
La République d'Irlande	1%
La République Tchèque	50%
La Roumanie	65%
La Royaume-Uni	3%
La Slovaquie	36%
La Suède	27%
Moyenne de l'UE-27¹⁶⁶	48%

Tableau 119 Pourcentage d'entreprises au sein des pays de l'UE-27 prétendant avoir une stratégie de communication multilingue formelle en direction des clients. (Source Enquête ELAN, 2006).

- Il semble que les champions de la stratégie multilingue en Europe soient les entreprises portugaises. Elles sont imitées par les sociétés grecques (68%) et chypriotes (64%). Dans ce cas, il s'agit de petit pays dont la langue maternelle n'est pas une langue véhiculaire et qui ont une forte implantation commerciale dans le commerce maritime

¹⁶⁵ Enquête Elan 2006, Center for Information on Language Teaching and Research (CILT), voir <http://www.cilt.org.uk>

¹⁶⁶ Moyenne pondérée par le nombre d'habitants par pays.

- Une telle politique a été également développée chez certains nouveaux états membres (2004 et 2007) ainsi 65% des entreprises roumaines, 67% en Bulgarie, et 68% en Hongrie, prétendent posséder une stratégie de communication de type plurilingue.
- Parmi les pays ayant comme langue maternelle une des quatre langues véhiculaires seules les sociétés allemandes adoptent une politique linguistique plurilingue (63%) En revanche, seules 3% des sociétés de Grande Bretagne et 1% des sociétés irlandaises adoptent une stratégie de communication plurilingue. Il est évident que les entreprises de ces deux pays considèrent leur langue maternelle, l'anglais, comme la langue unique du commerce internationale.
- Seuls 40% des P.M.E. françaises ont développé une stratégie de communication plurilingue, ce qui est inférieur à la moyenne au sein de l'UE-27 qui est de 48%. Il est donc clair que des efforts doivent être entrepris pour que ce pourcentage augmente. Ceci pourrait certainement leur permettre d'améliorer les performances de leurs exportations. Une amélioration des compétences linguistiques en direction des autres langues véhiculaires serait une démarche payante.
- La performance globale des entreprises espagnoles est très voisine de leurs homologues françaises (43%), et celle des entreprises néerlandaises se place au dessus (50%).

Afin de mieux comprendre et de comparer l'état actuel de la politique de la communication linguistique des P.M.E. espagnoles, françaises et néerlandaises, il est impératif d'analyser la nature des principaux fournisseurs et clients des entreprises de ces trois pays.

8.3.5 Analyse des échanges commerciaux extérieurs des entreprises espagnoles, françaises et néerlandaise

❖ Analyse des échanges commerciaux extérieurs de l'Espagne

Les échanges commerciaux de l'année 2006 de l'Espagne avec ses principaux clients et fournisseurs sont regroupés dans le Tableau n° 120¹⁶⁷. Les pays ont été classés par ordre décroissant en fonction des exportations.

Pays partenaires	Importation 2006	Exportation 2006	Volume total des échanges du commerce extérieur 2006
La France	33 227 706 700	30 814 767 931	64 042 474 631
L'Allemagne	37 021 206 488	17 864 726 292	54 885 932 780
Le Portugal	8 594 398 224	14 479 356 127	23 073 754 351
L'Italie	20 274 318 534	14 027 001 777	34 301 320 311
Le Royaume-Uni	12 643 971 374	12 720 586 821	25 364 558 195
Les Etats-Unis	12 143 247 433	7 247 109 414	17 549 474 619
Les Pays-Bas	8 838 596 061	5 406 227 186	13 615 309 380
La Belgique	588 600 960	4 776 713 319	2 423 749 197
La Grèce	1 898 083 317	1 835 148 237	3 685 349 810
La Pologne	12 000 786 994	1 787 266 493	13 597 870 532
La Chine	3 224 077 924	1 597 083 538	4 819 776 808
La Suède	2 078 213 768	1 595 698 884	3 444 253 810
L'Autriche	1 823 412 047	1 366 040 042	3 119 439 799
Le Danemark	4 685 838 783	1 296 027 752	5 980 146 398
Le Japon	1 474 575 996	1 294 307 615	2 644 558 876
La République Tchèque	3 628 181 672	1 169 982 880	4 635 432 314
La République d'Irlande	1 534 673 039	1 007 250 642	2 345 374 252
La Hongrie	567 573 910	810 701 213	1 298 949 697
La Roumanie	1 533 407 441	731 375 787	2 247 939 866
La Finlande	226 242 105	714 532 425	654 016 577
La Slovénie	399 802 266	427 774 472	639 225 719
La Slovaquie	16 426 985	399 696 013	193 255 835
La Bulgarie	760 476 503	239 423 453	936 134 830
Chypre	235 428 310	176 828 850	409 939 913
Le Luxembourg	133 105 760	175 658 327	245 267 696
La Lituanie	17 506 163	174 511 603	103 909 079
L'Estonie	174 331 116	112 161 936	255 303 312
Malte	692 036 811	86 402 916	1 091 732 824
La Lettonie	6 967 150 576	80 972 196	14 214 259 990
Total	177 403 377 260	124 415 334 141	301 818 711 401

Tableau 120 Echanges commerciaux de l'Espagne avec ses principaux clients et fournisseurs en 2006. Chiffres en Euros. Les pays partenaires ont été classés par ordre décroissant des exportations. (Source Eurostat, 2007).

¹⁶⁷ Données Eurostat extraction de la base de données du 3 octobre 2007 (Chiffres en Euros).

La France est à la fois le premier client et le premier fournisseur de l'Espagne, suivi de l'Allemagne, du Portugal, de l'Italie et du Royaume-Uni.

❖ Analyse des échanges commerciaux extérieurs de la France

Les échanges commerciaux de l'année 2006 de la France avec ses principaux clients et fournisseurs sont regroupés dans le Tableau n° 121¹⁶⁸. Les pays ont été classés par ordre décroissant en fonction des exportations.

Pays partenaires	Importation 2006	Exportation 2006	Volume total des échanges du commerce extérieur 2006
L'Allemagne	80 704 463 665	60 725 728 663	141 430 192 328
L'Espagne	29 732 892 401	37 379 842 570	67 112 734 971
L'Italie	35 256 564 348	34 586 813 690	69 843 378 038
Le Royaume-Uni	27 826 019 529	32 174 141 184	60 000 160 713
La Belgique	47 017 596 524	28 043 335 288	75 060 931 812
Etats-Unis	19 643 412 192	25 972 938 466	45 616 350 658
Les Pays-Bas	28 660 231 434	15 659 200 727	44 319 432 161
La Chine	15 806 545 210	8 036 771 151	23 843 316 361
La Pologne	5 150 980 745	6 873 285 605	12 024 266 350
Le Japon	6 234 819 424	5 686 424 182	11 921 243 606
La Suède	5 326 404 979	4 975 497 441	10 301 902 420
Le Portugal	3 849 417 240	4 752 286 616	8 601 703 856
L'Autriche	3 715 189 326	3 646 269 610	7 361 458 936
La Grèce	751 838 053	3 252 181 350	4 004 019 403
La République Tchèque	3 743 947 403	3 120 973 139	6 864 920 542
Le Danemark	3 148 542 661	2 798 240 491	5 946 783 152
La Hongrie	2 416 980 431	2 669 639 585	5 086 620 016
La République d'Irlande	5 709 359 775	2 665 254 538	8 374 614 313
La Roumanie	1 678 808 841	2 289 989 107	3 968 797 948
La Finlande	2 032 643 589	1 868 227 417	3 900 871 006
Le Luxembourg	2 561 509 319	1 757 191 402	4 318 700 721
La Slovaquie	996 987 613	1 292 685 575	2 289 673 188
La Slovaquie	964 817 942	1 099 350 759	2 064 168 701
La Bulgarie	464 822 201	639 468 314	1 104 290 515
Malte	328 740 535	576 250 854	904 991 389
La Lituanie	418 824 611	418 898 085	837 722 696
Chypre	19 562 089	383 097 702	402 659 791
La Lettonie	203 413 297	225 093 010	428 506 307
L'Estonie	272 794 234	222 938 948	495 733 182
Total	334 638 129 611	293 792 015 469	628 430 145 080

Tableau 121 Echanges commerciaux de la France avec ses principaux clients et fournisseurs en 2006. Chiffres en Euros. Les pays partenaires ont été classés par ordre décroissant des exportations. (Source Eurostat, 2007)

¹⁶⁸ Données Eurostat extraction de la base de données du 3 octobre 2007 (Chiffres en Euros).

L'Allemagne est à la fois et de très loin, le premier client de la France et son premier fournisseur. A elle seule, l'Allemagne représente un peu moins d'un quart des échanges commerciaux de la France. Viennent ensuite pratiquement à égalité l'Espagne, l'Italie, la Belgique, et le Royaume-Uni, suivis un peu plus loin par les Etats-Unis et les Pays-Bas.

❖ Analyse des échanges commerciaux des Pays-Bas

Les échanges commerciaux de l'année 2006 des Pays-Bas avec ses principaux clients et fournisseurs sont regroupés dans le Tableau n° 122¹⁶⁹. Les pays ont été classés par ordre décroissant en fonction des exportations.

Pays partenaires	Importation 2006	Exportation 2006	Volume total des échanges du commerce extérieur 2006
L'Allemagne	56 692 899 009	94 023 963 733	150 716 862 742
La Belgique	31 306 783 146	51 523 561 617	82 830 344 763
Le Royaume-Uni	19 628 409 301	33 017 425 030	52 645 834 331
La France	15 073 431 972	31 644 750 114	46 718 182 086
L'Italie	7 347 316 577	18 881 881 490	26 229 198 067
Les Etats-Unis	25 884 216 201	16 468 397 713	42 352 613 914
L'Espagne	5 758 377 682	13 335 632 267	19 094 009 949
La Suède	5 425 326 296	6 723 125 023	12 148 451 319
La Pologne	2 758 119 723	5 553 919 240	8 312 038 963
L'Autriche	1 767 539 608	5 180 489 395	6 948 029 003
La République Tchèque	2 060 052 993	4 985 044 128	7 045 097 121
Le Danemark	3 798 698 103	4 698 864 796	8 497 562 899
La Finlande	3 256 500 187	3 939 134 299	7 195 634 486
La Chine	30 972 369 885	3 339 171 811	34 311 541 696
La République d'Irlande	3 772 140 304	3 335 603 539	7 107 743 843
La Hongrie	1 379 486 564	2 765 608 147	4 145 094 711
Portugal	1 279 348 801	2 730 787 232	4 010 136 033
La Grèce	343 656 539	2 678 494 809	3 022 151 348
Le Japon	10 106 491 967	2 282 027 237	12 388 519 204
Le Luxembourg	862 823 928	1 390 367 209	2 253 191 137
La Roumanie	485 677 525	1 161 830 130	1 647 507 655
La Slovaquie	873 850 541	787 142 279	1 660 992 820
La Slovénie	160 110 770	654 370 050	814 480 820
L'Estonie	286 613 880	537 170 658	823 784 538
La Lituanie	252 606 657	496 199 982	748 806 639
La Bulgarie	156 238 835	360 444 733	516 683 568
La Lettonie	158 196 682	338 553 478	496 750 160
Chypre	120 987 519	291 065 569	412 053 088
Malte	25 010 588	154 987 863	179 998 451
Total	231 993 281 783	313 280 013 571	545 273 295 354

Tableau 122 Echanges commerciaux des Pays-Bas avec ses principaux clients et fournisseurs en 2006. Chiffres en Euros. Les pays partenaires ont été classés par ordre décroissant des exportations. (Source Eurostat, 2007).

¹⁶⁹ Données Eurostat extraction de la base de données du 3 octobre 2007 (Chiffres en Euros).

L'Allemagne est à la fois, et de très loin, le premier client et le premier fournisseur des Pays-Bas. A elle seule, l'Allemagne représente plus d'un quart des échanges commerciaux des Pays-Bas. On trouve ensuite la Belgique, puis presque à égalité le Royaume-Uni, la France, et les Etats-Unis, et enfin un peu plus loin la Chine surtout au titre des importations pour ce dernier pays.

❖ Analyse commune des échanges commerciaux des trois pays

La première remarque flagrante qu'il est possible de faire, et qui est commune à ces trois pays comme beaucoup d'ailleurs en Europe, c'est que les partenaires commerciaux préférentiels sont avant tout des voisins très proches. Si l'on analyse les volumes des échanges commerciaux faits par ces trois pays avec des partenaires dont la frontière est au plus située à 1000 km (Tableau n°120,121,122) on peut affirmer que : 59% des échanges espagnols, 66% des échanges néerlandais, et 81% des échanges français se font dans ces conditions. Le commerce extérieur est donc avant tout une affaire de voisinage. La situation géographique centrale de la France explique d'autant plus ces chiffres.

Si l'on essaie par la suite d'analyser les volumes commerciaux et plus particulièrement les exportations à destination des 10 meilleurs clients, en fonction des langues véhiculaires utilisées en Europe les résultats suivants sont obtenus (Tableau n°123). Pour un client donné, les règles suivantes ont été prises :

- Si un client possède comme langue maternelle une langue véhiculaire, cette langue est supposée être utilisée lors des échanges.
- Si le client possède une langue maternelle qui n'est pas véhiculaire, la langue étrangère véhiculaire la plus parlée lors des échanges commerciaux tels qu'ils sont déterminés par l'enquête du CILT 2006 est prise :

Pays	Pourcentage des exportations à destination des 10 meilleurs clients. Langues véhiculaires supposées être utilisées		
	anglais	français	allemand
L'Espagne	25%	40%	16%
La France	35%	36%	24%
Les Pays-Bas	28%	18%	41%

Tableau 123 Répartition des langues véhiculaires susceptibles d'être utilisées par rapport au pourcentage des exportations à destination des 10 meilleurs clients en 2006.

- La majorité des exportations espagnoles se déroulent en français, puis en anglais et enfin en allemand. Pour les sociétés françaises, la première langue parlée pour les exportations est la langue maternelle, le français, suivi de très peu par l'anglais et enfin l'allemand. Les sociétés exportatrices néerlandaises doivent principalement parler l'allemand, puis l'anglais et enfin le français.
- Le problème des sociétés françaises semble clairement établi dans ce tableau. En effet, les exportations françaises sont certainement beaucoup trop dirigées vers des pays où classiquement et historiquement les négociations se déroulent en français. Se pose alors ici une question de savoir quel est le facteur limitant. Si la situation n'évolue pas, les exportations françaises n'ont pas besoin d'un taux de plurilinguisme supérieur et est-ce la raison pour laquelle elles sont dirigées en bonne partie vers des pays francophones ? ou bien la faiblesse du plurilinguisme français est-il le frein qui inhibe les exportations françaises vers des clients utilisant l'anglais, notamment comme langue véhiculaire ? Un indice de réponse à cette question consiste peut-être à analyser dans les offres d'emploi le taux d'offres où la langue anglaise est exigée.
- On comprend donc pourquoi, les PME françaises et espagnoles (Tableau n°119), n'ont pas beaucoup plus développé de politiques communicatives plurilingues pour accroître leurs exportations. Pour les Pays-Bas, la situation est légèrement différente. Le partenaire privilégié est l'Allemagne, il suffit donc soit d'utiliser l'anglais (maîtrisé par 90% des Néerlandais), soit l'allemand, qui n'est pas très éloigné de leur langue maternelle. On comprend donc pourquoi seulement 50% des entreprises néerlandaises ont éprouvé le besoin de développer une telle politique.

8.3.6 Les moyens mis en place par les sociétés pour améliorer la stratégie de communication plurilingue au sein des PME

L'école selon les Européens est le moyen le mieux adapté pour apprendre des langues étrangères. Une modification de la politique de l'apprentissage des langues comme peut l'être le nouveau plan de l'apprentissage des langues en France, portera ses fruits au mieux dans 10 ans pour les premiers élèves qui se présenteront sur le marché du travail. Les entreprises ont des soucis qui ne peuvent attendre des délais aussi longs, pour s'adapter à leurs marchés et à leurs nouveaux clients. Les différents moyens utilisés par les entreprises pour résoudre le problème de l'amélioration de la stratégie de communication plurilingue sont¹⁷⁰ :

- L'embauche de personnels plurilingues
- L'embauche de locuteurs natifs
- Le recrutement et mise en place d'un réseau de distribution local
- Le recrutement de traducteurs ou interprètes
- La conservation d'un fichier des compétences plurilingues du personnel

❖ **Embauche de personnels plurilingues**

En moyenne, 40% des entreprises européennes de type PME ont recruté du personnel possédant des compétences linguistiques spécifiques pour répondre à des besoins d'exportation. Les détails des pourcentages d'entreprises ayant effectué cette démarche pays par pays sont décrits dans le Tableau n°124.

¹⁷⁰ On peut imaginer que cette liste n'est pas limitative.

Pays	Pourcentage des sociétés ayant recrutés du personnel possédant des compétences linguistiques spécifiques pour répondre à des besoins d'exportation ¹⁷¹
La Hongrie	72%
La Roumanie	67%
La Finlande	64%
La Belgique	62%
La République Tchèque	62%
La France	61%
L'Allemagne	59%
L'Autriche	58%
L'Espagne	56%
Le Luxembourg	52%
La Lettonie	51%
Le Portugal	48%
La Bulgarie	44%
La Suède	42%
L'Estonie	41%
La Pologne	39%
La Slovaquie	32%
L'Italie	28%
Le Danemark	26%
La Lituanie	25%
La République d'Irlande	22%
La Royaume-Uni	15%
Les Pays –Bas	13%
La Grèce	10%
Chypre	9%
Moyenne de l'UE-27¹⁷²	40%

Tableau 124 Pourcentage des sociétés ayant recruté du personnel possédant des compétences linguistiques spécifiques, pour répondre à des besoins d'exportation. Les pays ont été classés par ordre décroissant du pourcentage. (Source Elan, 2006).

Il est à remarquer que les pays où la langue anglaise est native ou fortement implantée dans la population, le pourcentage de sociétés qui embauchent ce type de personnel est faible. C'est le cas au Royaume-Uni et en République d'Irlande, mais également à Chypre, aux Pays-Bas et au Danemark (Les Pays-bas obtenant un des pourcentages les plus faibles 13%). Comme cela a déjà été souligné, les entreprises de ces pays considèrent l'anglais comme la langue internationale du commerce. De plus, leur marché d'exportation se fait classiquement vers des pays qui acceptent ce fait. En revanche, les entreprises localisées dans les pays de l'Europe centrale, mais également la Belgique, la France (61%) et l'Espagne (56%) utilisent le recrutement de ce type de personnel d'une manière intensive.

À l'échelle de l'Europe, les langues les plus demandées sont l'allemand et le français. Ceci n'est pas étonnant, si l'on considère que l'anglais est la langue la plus étudiée dans le système scolaire (y compris bien sûr au niveau 5 et 6 de la CITE), on peut assimiler que sa connaissance

¹⁷¹ Enquête Elan 2006 CILT.

¹⁷² Moyenne pondérée par le nombre d'habitants par pays.

est répandue au sein la population « cadre » de la majorité des pays européens. Si une PME recrute du personnel particulier, c'est pour s'assurer de nouvelles compétences. L'examen des chiffres du commerce extérieur de l'Allemagne, démontre que ce pays est le premier ou le second partenaire commercial de plus de la moitié des pays de l'UE-27. Ce statut est également facilité par sa position géographique. L'accroissement de la population française (un des rares pays de l'UE-27 à atteindre un taux de renouvellement démographique presque satisfaisant¹⁷³ avec la République d'Irlande) permet à la demande intérieure française d'être d'une part le moteur le plus actif de sa croissance, mais également une des sources du déficit du commerce extérieur. La demande française attire les PME étrangères qui s'installent sur notre marché. Or les PME françaises surtout quand elles se trouvent dans la position du client demandent des négociations aussi bien orales qu'écrites en français. Voilà l'explication principale de la demande au niveau de l'UE-27 de personnes parlant français.

Si l'on considère maintenant les exportations françaises et donc l'embauche en France de personnes ayant des compétences plurilingues, il est particulièrement intéressant de vérifier « sur le terrain » si dans les annonces de recrutement, les entreprises spécifient un niveau de connaissances en langues étrangères et si oui, quel niveau, pour quelles langues, et pour quels types de secteurs d'activités.

❖ Etude des compétences linguistiques demandées dans les offres d'emploi cadres en France

Pour ce faire les annonces de l'association A.P.E.C.¹⁷⁴ sont analysées selon le protocole suivant :

- Analyse des 3320 offres d'emploi de la revue Courrier Cadre du 8 au 14 juin 2006. Chaque offre est analysée et si une référence à la connaissance d'une langue étrangère est mentionnée, le degré de cette connaissance est analysé. Par exemple, si une connaissance orale ou écrite est « exigée » ou « souhaitée ». Le texte exact de la partie de l'offre ayant attiré à la langue est noté.
- Elimination des secteurs d'activité ou aucune offre demandant des connaissances plurilingues apparaît.

¹⁷³ On considère que le renouvellement d'une population est assuré à partir de deux enfants par femmes, ce qui est le cas en France et en République d'Irlande.

- Traitement des données grâce à l'utilitaire d'analyse d'Excel.

Sur les 3320 offres, 917 (soit 27,62%) font référence à la connaissance de la langue anglaise et 102 (soit 3,07%) référence à la connaissance de la langue allemande. Aucune offre ne fait référence à la langue russe, ni espagnole.

Il est possible d'éliminer des 3320 offres, les secteurs d'activité où aucune demande particulière n'est demandée dans le domaine des langues (c'est le cas notamment du bâtiment). Si l'on considère les 917 offres faisant référence à la connaissance de la langue anglaise, elles correspondent à des secteurs d'activités regroupant 2196 offres. Sur ce nouveau total, il est possible d'affirmer qu'elles représentent donc 41,76% des offres. La même démarche pour la langue allemande procure un pourcentage de 4,64%.

Seuls les secteurs d'activités répertoriés par l'APEC, pour lesquels plus de 30% des offres nécessitent des connaissances en anglais et plus de 5% en allemand sont retenus. Pour la langue anglaise les résultats sont regroupés dans le Tableau n°125, et dans le Tableau n°126 pour la langue allemande.

Secteurs d'activité	Pourcentage d'offres faisant directement référence à des connaissances en anglais
Direction Recherche et Développement	75,00%
Achats - Logistique	69,09%
Méthodes Contrôle Qualité	64,91%
Import - Export	62,50%
Secrétariat de direction	60,00%
Recherche, Etudes techniques	51,20%
Direction financière	50,00%
Projet, Affaires	48,19%
Marketing	45,71%
Direction service technique	45,45%
Electrique - Electronique	45,16%
Tourisme/Hôtellerie	42,86%
Direction des R.H.	41,67%
Maintenance Sécurité	38,46%
Mécanique - Métallurgie	37,93%
Administration des ventes	37,50%
Expertise Assistance Technique	35,56%
Direction Marketing	34,78%
Finance, Trésorerie	33,33%

Tableau 125 Pourcentage d'offres d'emploi (APEC) dans lesquelles une référence à la connaissance de la langue anglaise est clairement notifiée (seuls les secteurs où ce pourcentage est supérieur à 30% ont été retenus).

¹⁷⁴ Association Pour l'Emploi des Cadres.

Secteurs d'activités	Pourcentage d'offres faisant directement référence à des connaissances en allemand
Import - Export	6,34%
Secrétariat de direction	6,02%
Mécanique - Métallurgie	5,93%

Tableau 126 Pourcentage d'offres d'emploi (APEC) dans lesquelles une référence à la connaissance de la langue allemande est clairement notifiée (seuls les secteurs où ce pourcentage est supérieur à 5% ont été retenus).

19 secteurs d'activités répertoriés par l'APEC, présentent une quantité d'offres spécifiant clairement une connaissance en langue anglaise supérieure à 30%. Parmi les secteurs les plus demandeurs, il faut noter la direction en recherche et développement, l'achat-logistique et méthode contrôle qualité. Il était intéressant de pousser plus loin cette analyse en étudiant avec plus d'attention le texte exact de l'annonce. La connaissance de la langue anglaise est soit une recommandation (comme : « anglais serait un plus ») soit un impératif (comme « connaissance de la langue anglaise obligatoire »). Les annonces formulées comme suivent, ont été isolées car dans ce cas la connaissance de la langue anglaise était impérative.

- Anglais exigé
- Connaissance de l'anglais impérative
- Anglais indispensable
- Anglais nécessaire
- Parfaite maîtrise de la langue anglaise exigée
- Parfaite maîtrise de la langue anglaise oral et écrite exigée
- Langue anglaise requise

290 offres sur les 2196, soit 13,2% font état d'une impérative connaissance de la langue anglaise. Les secteurs qui présentent une quantité de ce type d'offres supérieure à 10% sont regroupés dans le Tableau n°127 :

Secteurs d'activité	Pourcentage d'offres faisant directement référence à des connaissances impératives en anglais
Administration des ventes	37,50%
Direction services techniques	36,36%
Méthodes Contrôle Qualité	29,82%
Achats logistique	27,27%
Electrique - Electronique	25,81%
Marketing	25,71%
Import - Export	25,00%
Direction des RH	25,00%
Maintenance Sécurité	23,08%
Recherche, Etudes techniques	22,49%
Finance - Trésorie	20,00%
Chimie - Pharmacie	18,18%
Projet, Affaires	18,07%
Direction marketing	17,39%
Mécanique - Métallurgie	17,24%
Contrôle de Gestion - Audit	15,71%
Tourisme - Hôtellerie	14,29%
Technico - Commercial	13,95%
Secrétariat de direction	13,33%
Expertise Assistance Technique	13,33%
Direction R & D	12,50%
Informatique industrielle	10,89%
Informatique de gestion	10,37%

Tableau 127 Pourcentage d'offres d'emploi (APEC) dans lesquelles une référence à la connaissance impérative de la langue anglaise est clairement notifiée (seuls les secteurs où ce pourcentage est supérieur à 10% ont été retenus).

Afin de mieux pouvoir exploiter ces résultats, il est nécessaire de regrouper ces sous-secteurs différents d'activité en secteurs plus généraux. Le regroupement proposé est expliqué dans le Tableau n°128. La Figure n°26 permet de visualiser ces secteurs principaux classés par ordre croissant du pourcentage d'offres exigeant l'anglais.

Regroupement des secteurs pour lesquels la connaissance de la langue anglaise est exigée			
		Nombre total d'offres du sous-secteur	Pourcentages
Recherche et Développement	Direction R & D	1	8
	Mécanique - Métallurgie	5	29
	Projet, Affaires	15	83
	Chimie - Pharmacie	4	22
	Recherche, Etudes techniques	47	209
	Electrique - Electronique	8	31
	Informatique de gestion	24	328
	Informatique industrielle	11	101
	115	811	14,18%
Secrétariat et Tourisme	Secrétariat de direction	2	15
	Tourisme/Hôtellerie	1	7
	Direction des R.H.	3	12
	6	34	17,65%
Marketing Import - Export	Techno - Commercial	18	129
	Direction marketing	4	23
	Import - Export	5	8
	Marketing	16	35
	Achats logistique	15	55
	Administration des ventes	3	8
	61	258	23,64%
Services Techniques	Expertise Assistance Technique	6	45
	Maintenance Sécurité	6	26
	Méthodes Contrôle Qualité	17	57
	Direction services techniques	4	11
	33	139	23,74%
Finances - Gestion	Finance, trésorerie	3	15
	Contrôle de Gestion, audit	20	70
	23	85	27,06%

Tableau 128 Pourcentage d'offres d'emploi (APEC) pour lesquelles une référence à la connaissance impérative de la langue anglaise est clairement notifiée. Regroupement des sous-secteurs en secteurs principaux.

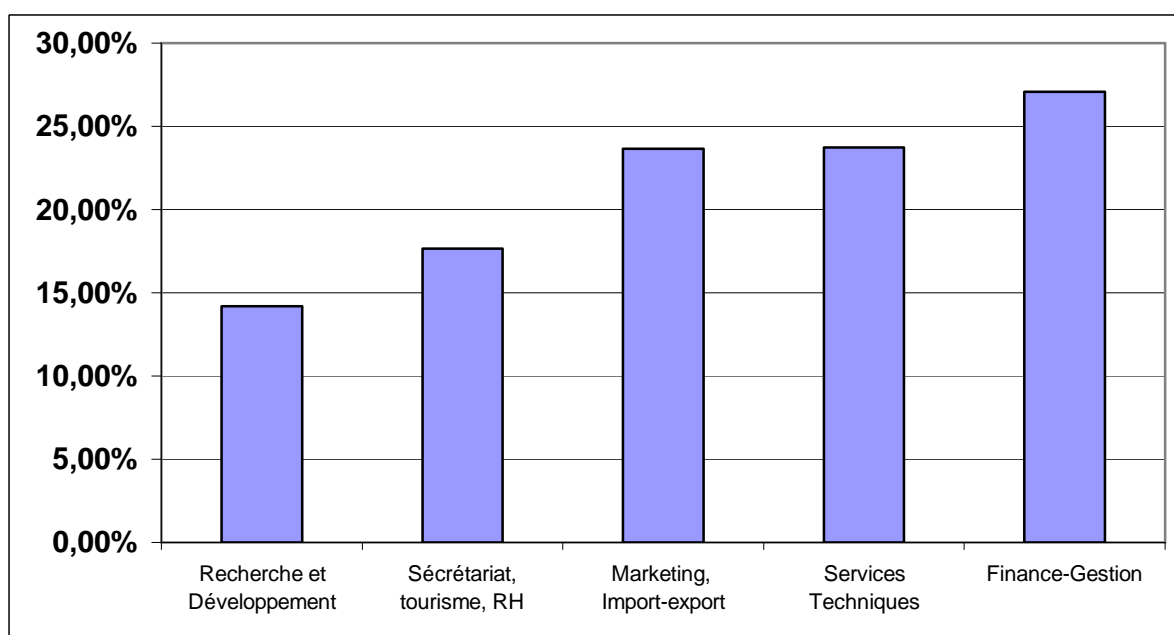


Figure 26 Principaux secteurs où le pourcentage d’offres d’emploi, exigeant la parfaite connaissance de la langue anglaise, sont les plus élevés.

C’est donc la finance-gestion avec plus d’une offre sur quatre, qui est le secteur le plus exigeant vis-à-vis de la connaissance de l’anglais, suivi de très près par les services techniques, et le marketing import - export où un peu moins d’une offre sur quatre est dans ce cas. Le secrétariat - tourisme, la recherche et le développement demandent environ pour une offre sur 6 la parfaite connaissance de cette langue.

En conclusion de cette étude, les PME françaises font massivement appel en fonction de leurs secteurs d’activité à une main-d’œuvre qualifiée sur le plan plurilingue, et notamment vis-à-vis de la langue anglaise. Si l’on considère l’ensemble des offres pour les cadres, tous secteurs confondus plus d’un quart des offres demandent des connaissances sérieuses en anglais.

❖ Embauche de locuteurs natifs

22% des entreprises européennes¹⁷⁵ recrutent des locuteurs natifs à temps complet pour faciliter leurs exportations. Les pourcentages détaillés par pays sont regroupés dans le Tableau n° 129.

La solution d’employer des locuteurs natifs à temps complet afin de faciliter les exportations est un moyen assez répandu dans les deux pays germanophones (Allemagne et

¹⁷⁵ Enquête Elan 2006 CILT.

Autriche), ainsi que dans les pays du Nord et du Centre de l'Europe (la Finlande, la Hongrie, la Lettonie, la Suède, la Slovaquie, mais également le Luxembourg). En revanche, beaucoup de pays du Sud de l'Europe font appel plus rarement à cette solution.

Les entreprises françaises sont assez timides en ce domaine. Il est possible que les embauches ne se fassent que par des contrats à durée déterminée, correspondant à des contrats précis avec certains clients et donc pour un temps précis. Si cette hypothèse est la bonne, cela dénoterait un manque de stratégie à long terme en direction de l'exportation de la part des entreprises françaises. Leurs homologues espagnoles semblent plus favorables à cette solution. Les entreprises néerlandaises ont plutôt tendance à se conduire à l'image des sociétés françaises, mais peut-être pas pour les mêmes raisons. Comme cela a été déjà signalé, leurs principaux marchés d'exportation étant à dominante vers des pays acceptant l'anglais comme langue internationale du commerce, sachant que leurs compétences pour cette langue est grande, on comprend pourquoi leurs besoins en locuteurs natifs sont assez réduits.

Pays	Pourcentage des sociétés européennes ayant recrutés des locuteurs natifs à temps complet, pour répondre à des besoins d'exportation
L'Autriche	45%
L'Allemagne	44%
La Lettonie	39%
La Finlande	35%
La Hongrie	34%
Le Luxembourg	32%
La Suède	32%
La Slovaquie	32%
La Belgique	28%
Chypre	27%
La République Tchèque	26%
L'Espagne	26%
La Roumanie	22%
Le Danemark	21%
L'Italie	19%
La Grèce	19%
Les Pays –Bas	17%
L'Estonie	16%
La Royaume-Uni	16%
La France	15%
La Pologne	13%
Le Portugal	9%
La Bulgarie	7%
La République d'Irlande	3%
La Lituanie	1%
Moyenne de l'UE-27¹⁷⁶	22%

Tableau 129 Pourcentage d'entreprises dans les différents pays de l'UE-27 qui ont embauché des locuteurs natifs afin d'améliorer leurs exportations. Les pays ont été classés par ordre décroissant de leur pourcentage.

¹⁷⁶ Moyenne pondérée par le nombre d'habitants par pays.

Afin d'illustrer ce propos, il est assez étonnant de constater que la langue la plus recherchée pour l'embauche des locuteurs natifs est l'allemand dans 14% des cas, puis l'anglais et le français dans 11% des cas, et enfin le russe dans 8% des cas. Cet état de fait permet de comprendre encore une fois que la structure du commerce extérieur d'un pays est le point fondamental pour comprendre ses besoins dans le domaine du plurilinguisme. Le second point est le niveau de connaissance dans une langue pour un pays donné, à la sortie du système scolaire et enfin que la tendance actuelle est de communiquer le plus possible dans la langue du client. En intégrant ces trois étapes, il est possible de comprendre et d'analyser les besoins de recrutement des entreprises dans le domaine des connaissances plurilingues à destination de l'amélioration des exportations.

❖ **Embauche de distributeurs ou d'agents locaux parlant la langue maternelle de l'entreprise**

Faire le choix de la solution consistant à embaucher des agents ou des distributeurs locaux présentent un certain nombre d'avantages.

- La main-d'œuvre sera assez souvent moins rémunérée que dans le pays d'origine
- Les contrats seront le plus souvent à durée déterminée
- Le distributeur local connaît parfaitement non seulement le fonctionnement administratif du pays cible, mais également apporte de précieux renseignements sur la localisation des produits en fonction des goûts des clients locaux et de l'éventuelle concurrence locale ou étrangère

Bien sur ce type d'embauche peut également être un signe d'une certaine déficience en personnel compétent. En moyenne 31% des entreprises européennes ont eu recours à cette solution. Les détails pour les différents pays sont regroupés dans le Tableau n° 130¹⁷⁷ :

¹⁷⁷ Enquête Elan 2006 CILT.

Pays	Pourcentage des sociétés européennes ayant recrutés des agents ou des distributeurs locaux parlant leur langue maternelle, pour répondre à des besoins d'exportation
L'Autriche	79%
La France	66%
L'Allemagne	56%
La Lettonie	51%
La Suède	46%
La République Tchèque	41%
La Pologne	39%
La Bulgarie	39%
Les Pays –Bas	38%
La Finlande	35%
L'Espagne	33%
L'Italie	32%
La Belgique	31%
La Royaume-Uni	29%
Le Portugal	26%
La Hongrie	24%
La Grèce	24%
Le Luxembourg	23%
La Roumanie	23%
Le Danemark	21%
Chypre	18%
La Slovaquie	16%
L'Estonie	16%
La Lituanie	15%
La République d'Irlande	9%
Moyenne de l'UE-27¹⁷⁸	31%

Tableau 130 Pourcentage d'entreprises dans les différents pays de l'UE-27 qui ont embauché des agents ou des distributeurs natifs locaux parlant leur langue maternelle, afin d'améliorer leurs exportations. Les pays ont été classés par ordre décroissant de leur pourcentage.

L'embauche d'agents locaux est une pratique plus répandue que celle d'embaucher des locuteurs natifs (en moyenne pratiquement 10% en plus). Il est important de noter que les deux pays germanophones encore une fois se trouvent situés dans le haut de ce tableau. L'Allemagne étant et de loin le plus gros exportateur de l'UE-27, il est clair que cette pratique est certainement la solution la plus rentable pour les sociétés allemandes. Les entreprises françaises ont tout particulièrement choisi également cette solution puisque qu'elles sont deux tiers à la pratiquer. La recherche locale d'agents germanophones et francophones est donc particulièrement importante. Effectivement, respectivement dans 12% et 10% des cas ce sont des agents germanophones et francophones qui sont recherchés par les entreprises européennes. Les agents anglophones ne représentent que 13% des demandes. L'Espagne et les Pays-Bas sont pratiquement deux fois moins demandeurs que la France. Encore une fois, la structure des destinations respectives des pays et leur niveau dans une langue donnée explique cette différence.

¹⁷⁸ Moyenne pondérée par le nombre d'habitants par pays.

❖ Embauche de traducteurs ou d'interprètes afin de faciliter les exportations

L'embauche de traducteurs ou d'interprètes est une solution assez développée au sein de l'UE-27. En effet en moyenne 45% des PME utilisent cette solution. Les détails pour les différents pays sont regroupés dans le Tableau n° 131¹⁷⁹ :

Pays	Pourcentage des sociétés européennes ayant recrutés des interprètes ou des traducteurs, pour répondre à des besoins d'exportation
La Lituanie	84%
L'Autriche	80%
L'Allemagne	74%
La Finlande	74%
La République Tchèque	63%
La Lettonie	62%
La Belgique	57%
La Suède	52%
L'Espagne	52%
La Grèce	48%
Le Danemark	47%
La Hongrie	46%
La Pologne	41%
La Bulgarie	40%
L'Italie	39%
Chypre	36%
La Slovaquie	36%
Les Pays -Bas	33%
L'Estonie	33%
Le Luxembourg	25%
La France	23%
La Roumanie	23%
Le Portugal	18%
La Royaume-Uni	15%
La République d'Irlande	4%
Moyenne de l'UE-27¹⁸⁰	45%

Tableau 131 Pourcentage d'entreprises dans les différents pays de l'UE-27 qui ont embauché des interprètes ou des traducteurs afin d'améliorer leurs exportations. Les pays ont été classés par ordre décroissant de leur pourcentage.

De nouveau les deux pays germanophones sont en tête de ce tableau. Les PME de ces deux pays font donc énormément d'efforts sur le plan linguistique pour améliorer leurs exportations. Même si la somme de ces efforts n'est pas le point fondamental qui permet notamment à l'Allemagne d'être le premier exportateur de la zone européenne, il est certain que c'est un facteur facilitateur de premier ordre. Les entreprises espagnoles sont des entreprises des trois pays étudiés celles qui font le plus appel à des traducteurs ou interprètes. Les entreprises françaises visiblement n'utilisent qu'assez peu cette main-d'œuvre.

¹⁷⁹ Enquête Elan 2006 CILT.

❖ Conservation d'un fichier de compétence des salariés

Il est clair que de nombreuses sociétés connaissent assez mal les niveaux de compétence plurilingue de leur personnel dans un sens comme dans l'autre. Certaines personnes n'ont pas forcément les compétences qu'on leur accorde et d'autres possèdent des compétences qu'elles n'ont jamais eu besoin d'utiliser ou qu'elles ne veulent pas forcément dévoiler. Une première solution afin de répondre à ces deux problèmes, consiste à conserver dans un fichier les compétences linguistiques du personnel. Visiblement les habitudes sont largement différentes au sein de l'Europe concernant cette mise en fichier. Ainsi selon l'enquête ELAN¹⁸¹, 92% des sociétés françaises conserveraient dans un fichier les compétences linguistiques de leur personnel. C'est un chiffre qui semble très élevé au regard d'autres pays comme l'Allemagne, (38%), l'Italie (17%), les Pays-Bas (1%) ou le Portugal (2%). En moyenne 57% des entreprises européennes procéderait à cet enregistrement. Une hypothèse consiste à penser que dans les pays où les compétences plurilingues du personnel sont importantes, le fait de conserver ces informations peut être moins crucial que dans des pays où ces compétences sont rares.

Un point semble fondamental : pour connaître les compétences linguistiques de son personnel, l'entreprise doit évaluer ce potentiel. L'évaluation prend alors tout son sens et la formation ne devrait intervenir qu'après cette évaluation.

8.3.8 Résumé

En conclusion, les compétences plurilingues des entreprises en Europe sont avant tout fonction des marchés d'exportation classiques de chaque pays et du potentiel général de la population du pays pour une langue. Or, en analysant les chiffres du commerce extérieur des pays européens, il est aisé de constater que la grande majorité des échanges ont principalement lieu avec des pays ayant une frontière située au plus à 1 000 km d'un point du pays de départ. Ceci est particulièrement vrai plus le pays occupent une place centrale dans la géographie de l'UE-27, comme la France et l'Allemagne. Si l'anglais, pour un bon nombre de pays notamment ceux de l'Europe du Nord est la langue internationale du commerce, la tendance actuelle sur le plan linguistique est de tendre vers des échanges multilingues entre les entreprises de l'Union, sur la base que la plus grande partie possible des négociations ont lieu de plus en plus dans la

¹⁸⁰ Moyenne pondérée par le nombre d'habitants par pays.

¹⁸¹ Enquête Elan 2006 CILT.

langue du client. De nombreuses raisons peuvent être citées, aussi bien pour le client que pour le fournisseur et en premier lieu l'établissement d'une relation durable basée sur la confiance. Or cette confiance peut être atteinte beaucoup plus rapidement si le client peut s'appuyer sur des échanges dans sa langue maternelle. Il est à noter que les entreprises des deux pays ayant l'anglais comme langue maternelle ne semblent pas sensibles à cette approche et avouent avoir perdu des marchés en raison de ce manque de souplesse. A contrario, les chefs d'entreprise suédois, mais également finlandais et danois¹⁸² sont plus de 75% à penser être beaucoup trop dépendants de l'anglais et qu'une augmentation des compétences plurilingues de leurs personnels permettrait une augmentation de plus de 50% des ventes à l'exportation.

8.3.9 Pratique des langues dans les très grandes entreprises françaises

À l'inverse des PME, les grandes entreprises possèdent un budget de formation conséquent et exigent dès l'entrée de l'employé dans l'entreprise un fort degré de compétence linguistique. En revanche cette compétence n'est pas forcément plurilingue. En effet, pour plus de 63% des grandes entreprises françaises, la langue de travail même sur le territoire français au sein des directions est l'anglais (un anglais qui est d'ailleurs qualifié « d'anglais neutre »). Seules 13% pensent qu'il est préférable d'utiliser la langue du client. De l'aveu même de ces entreprises qui sont toutes des acteurs majeurs sur le plan mondial, le fait de parler anglais est un passage obligé qui contribue à procurer une image de sérieux et de professionnalisme. Il apparaît également que lorsque plusieurs divisions d'une même entreprise repartit sur plusieurs continents doivent communiquer, l'utilisation d'une langue unique est un réel gain de temps. La dominance de l'anglais est alors quasi totale dans ces conditions particulières.

Cela pose un réel problème pour ces entreprises, en effet il existe un fossé culturel entre les directions et les filiales ou les structures plus petites de la société. Les personnes travaillant dans les directions ou les sièges sociaux persistent à demander que la plus grande partie possible du personnel ait de bonnes connaissances en anglais, principalement pour mieux rendre possible les re-localisations du personnel. Ainsi de vastes plans de formation sont déployés sans que de réelles améliorations soient constatées. Comme cela a été précisé, la motivation des Français salariés notamment pour l'apprentissage de l'anglais n'est certainement pas à la hauteur des espérances des dirigeants.

¹⁸² Enquête Elan 2006 CILT.

PARTIE III

MISE AU POINT D'UNE ÉVALUATION
DIAGNOSTIQUE DES COMPÉTENCES
LINGUISTIQUES DES CITOYENS
EUROPÉENS

1. GÉNÉRALITÉS ET CAHIER DES CHARGES

1.1 Généralités au sujet des tests des compétences linguistiques

Un test ou un certificat en langue dans la plupart des cas est un outil qui permet à un candidat d'établir soit qualitativement soit quantitativement ses compétences vis-à-vis d'une ou plusieurs macro-compétences linguistiques à un instant donné. Dans ce cas, il est très fréquent que le passage du test soit préalablement soumis à une formation initiale, sorte de préparation totalement dédiée, qui « formate » le candidat. Dans ce cas, peut-on encore parler d'évaluation des capacités linguistiques ou plutôt d'une évaluation à la capacité de se préparer à un examen?

Dans ce genre de test ou de certificat, tout un aspect fondamental de l'évaluation est alors totalement mis sous silence, à savoir: l'aspect diagnostique. Afin de pouvoir progresser vers l'amélioration de ses compétences, tout candidat est en droit de savoir quelles sont ses erreurs qui doivent alors être consignées dans un rapport de passage, et ceci dans les quatre macro-compétences si possible. Ce qui signifie que ce rapport doit être le plus précis possible en recensant non seulement les différents types de fautes, mais également leurs fréquences. On imagine qu'il est possible ainsi, d'analyser au cours d'un oral, la capacité mais également la motivation communicationnelle d'un candidat d'interagir¹⁸³ avec un examinateur natif au cours d'une conversation, mais aussi éventuellement de palier un manque de vocabulaire en employant d'autres termes sans manifester un blocage si négatif pour la poursuite de l'échange¹⁸⁴. Tout comme la possibilité d'analyser au cours d'une épreuve écrite sa capacité à comprendre un texte, puis à s'exprimer en utilisant les temps du passé et du futur doit être également possible.

Enfin, l'évaluation devra également permettre au candidat de pouvoir se situer à la fois par une note comprise entre deux bornes, mais également au regard du CECR¹⁸⁵ par l'attribution d'un niveau de compétence prévu par ce document¹⁸⁶.

¹⁸³ Selon Sternberg (1988), il est possible d'analyser et d'évaluer la créativité et les stratégies manipulatrices (par exemple des vendeurs, des commerciaux, des politiciens, des criminels...). R.J. Sternberg, *The Triarchic Mind : A New Theory of Human Intelligence*. (New York : Viking Press, 1988).

¹⁸⁴ P. Brown et S. Levinson, «Universals in language usage: politeness phenomena». Dans E. Goody (dir.) *Questions and politeness: Strategies in Social Interaction*. (Cambridge: Cambridge University Press, 1978).

¹⁸⁵ Cadre Européen Commun de Référence des Langues. Elaboré par le Conseil de l'Europe entre 1991 et 2001, et publié en 1997, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues est un texte de référence et un support à la réflexion sur les pratiques pédagogiques. Le CECR propose une description détaillée des niveaux de compétences dans la progression de l'apprentissage d'une langue vivante. Voir www.coe.int/lang/fr . La grille du CECR d'évaluation des compétences orales se trouve en Annexe n°3.

¹⁸⁶ N. Figueras, B. North, S. Takala, N. Verhelst et P. Van Avermaet, Relating Examinations to the Common European Framework of Reference: a Manual. *Language Testing*, 22, 3, 1-19.

D'une façon plus globale une évaluation diagnostique en langue devra donc :

- Couvrir toute la diversité des aspects écrits et oraux d'une langue vivante
- Fournir un rapport, dénommé « Rapport diagnostique » le plus détaillé possible sur la nature et la fréquence des erreurs du candidat
- Attribuer une note globale comprise entre deux bornes qui sera la somme des notes correspondant à chacune des quatre macro-compétences de base
- Attribuer au candidat un niveau de compétence global adossé au CECR

1.2 Le processus de l'élaboration des tests

1.2.1 **Analyse d'un modèle d'élaboration d'un test**

Selon Milanovic, membre d'A.L.T.E¹⁸⁷, la création d'un test et donc de l'outil diagnostique qui est recherché dans ce travail, dépend d'une évolution structurée, qui démontre que l'élaboration d'un test dépend d'un processus cyclique et réitéré permettant de réintroduire dans la démarche la connaissance et l'expérience acquises aux différentes étapes de la procédure. Selon cet auteur, un test doit être réévalué à chacun des passages afin de considérer son efficacité et d'y introduire d'éventuelles améliorations nécessaires.

La Figure n°27 est la schématisation du processus de Milanovic, permettant de comprendre l'enchaînement logique des différentes étapes de réalisation d'un test à partir de la perception initiale du besoin d'un nouveau test, jusqu'au passage réel grandeur nature.

¹⁸⁷ A.L.T.E. The Association of Language Testers in Europe.

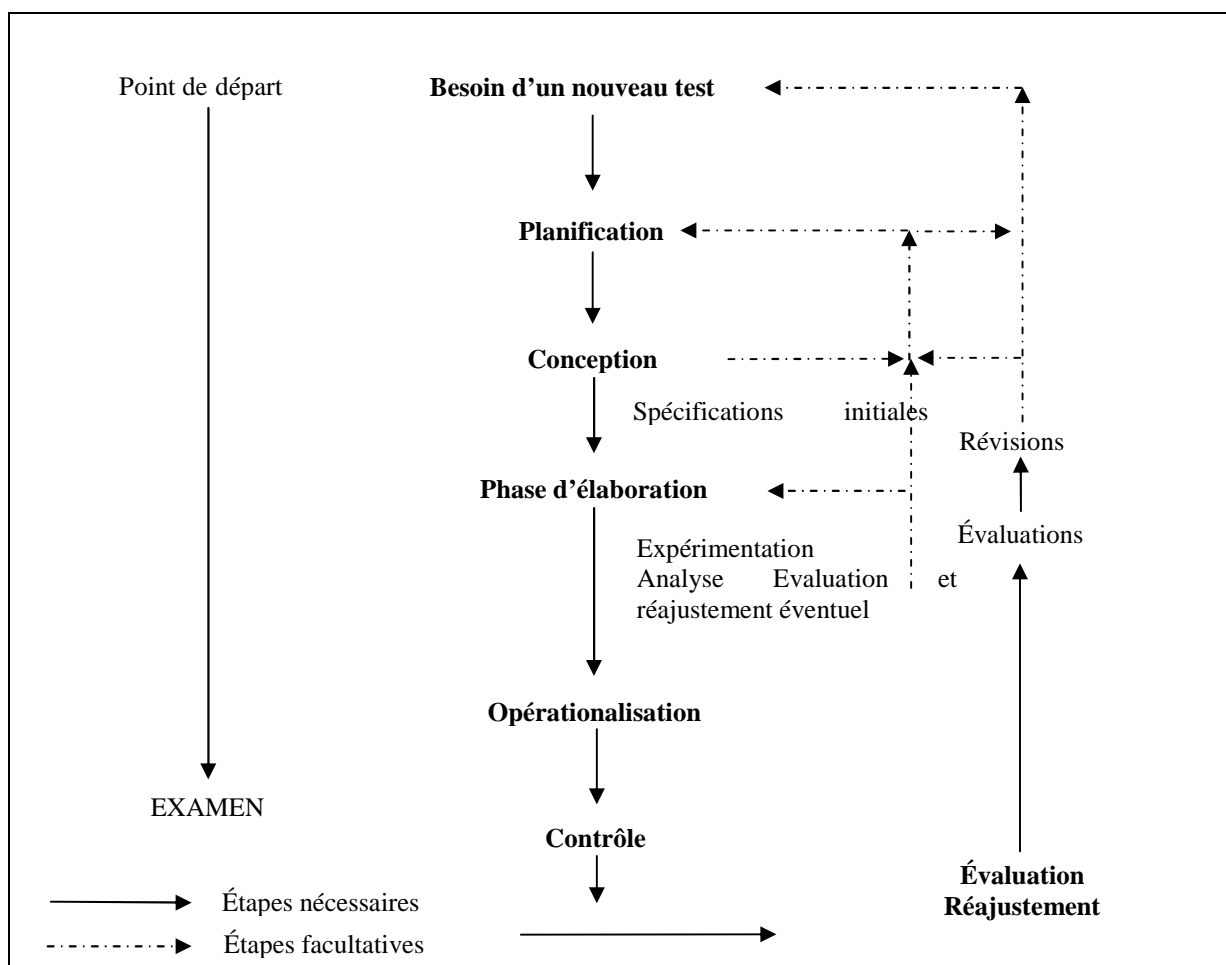


Figure 27 : Modèle de développement d'un test selon Milanovic¹⁸⁸

Les différentes étapes de réalisation d'un test sont :

- Perception d'un nouveau test
- Planification
- Conception
- Élaboration
- Opérationnalisation
- Contrôle

¹⁸⁸ M. Milanovic, Cadre Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, Enseigner, Evaluer. *Evaluation de compétences en langues et conception de tests*, (Division des Politiques Linguistiques : Strasbourg, 2002), ainsi que M. Milanovic, N. Saville et L. Taylor, "The ALTE User's Guide for Examiners", *Current Developments and Alternatives in Language Assessment. Proceeding of LTRC 96*, (Jyväskylä: University of Jyväskylä Press, 1997).

1.2.2 La Perception et la Planification d'un nouveau test

Cette étape possède deux aspects :

- L'un fondé sur l'analyse des tests existant afin de déterminer leurs qualités et leurs défauts
- L'autre sur l'analyse des besoins et les attentes des candidats et d'une façon plus générale des utilisateurs de ce test

C'est plus particulièrement au regard de cette dernière remarque qu'il est important d'insister sur l'utilité de ce test pour les candidats. Il semble assez évident qu'il doit être majoritairement utilisé en accompagnement d'un Curriculum Vitae. L'attestation de passage du test sera particulièrement utile lors de la recherche d'un emploi, ou lors du redéploiement des effectifs d'une société dans des structures nouvelles ou existantes. Ces personnes forment le groupe des premiers utilisateurs de ce test. Une fois admis que ce test doit principalement être au service de l'emploi, il devient évident qu'il doit permettre aux personnes qui recrutent de pouvoir obtenir d'une façon claire et efficace des renseignements précis sur les compétences linguistiques des candidats. Les directeurs de ressources humaines ou tout autre personne chargée de recrutement formeront une seconde catégorie d'utilisateurs de ce test.

Une remarque s'impose alors : selon les secteurs d'activité, les besoins sont-ils communs ou différents ? Comme cela a été établi par le Tableau n°128¹⁸⁹, il est possible de connaître les secteurs d'activité qui ont des besoins précis et importants de personnel possédant des compétences en anglais. Cependant, on peut admettre que le vocabulaire et les centres d'intérêt entre un ingénieur électronicien et un analyste financier doivent être assez différents. Une conclusion s'impose : l'évaluation diagnostique proposée doit tenir compte du secteur d'activité du candidat.

1.2.3 La phase de Conception

Au cours de cette phase, les spécifications initiales du test sont définies. Cela consiste à déterminer les formes du test, les différents aspects de son contenu, ainsi que toutes les variables et contraintes qui l'affectent¹⁹⁰. La longueur et la nature exacte de chaque partie du test sont définies au cours de cette phase. Les sources des textes utilisés doivent être standardisées en fonction des secteurs d'activité. Ce point est fondamental. En effet cette évaluation doit pouvoir

¹⁸⁹ (Pourcentages d'offres d'emploi - APEC - pour lesquelles une référence à la connaissance impérative de la langue anglaise est clairement notifiée).

être reproduite au sein des 27 pays de l'UE avec la même rigueur de façon à ce que les résultats puissent parfaitement être comparables et donc standardisés. Ce besoin impératif de standardisation exige que la conception doit donc être la plus rigoureuse possible et prévoir avec minutie tous les détails du passage des candidats (surtout dans le cadre de l'évaluation des compétences orales).

À la fin de cette phase un premier test doit être prêt, y compris l'analyse diagnostique des productions orales et écrites des candidats.

1.2.4 La phase d'Élaboration

Durant cette phase, un échantillon de candidats est testé, en rapport avec le niveau et l'âge pour lequel le test a été conçu. À l'issue de ce passage, sont soigneusement examinés, les analyses de la qualité des réponses, les degrés de compréhension des consignes, les longueurs des différentes parties, le temps mis par les candidats pour traiter les questions et la répartition des points pour chaque partie.

1.2.5 La phase d'Opérationnalisation du test

C'est la phase durant laquelle le test est administré aux candidats.

1.2.6 La phase de Contrôle du test

Durant cette phase on contrôle la validité¹⁹¹ du test et les performances des candidats. Le but n'est pas d'évaluer une grande population d'individus mais de vérifier que le test est capable de faire ressortir les différences entre des candidats de bonne qualité et ceux dont le potentiel est plus faible. Ces différences peuvent être qualitatives par l'analyse diagnostique ou quantitatives par l'analyse des notes obtenues.

À l'issue de ces analyses, une révision éventuelle du test est envisagée, si cela est nécessaire, afin d'améliorer sa validité.

¹⁹⁰ C.J. Weir, *Communicative Language Testing*. (New Jersey: Prentice Hall, 1990).

¹⁹¹ Validité : Dans quelle mesure ce qui est effectivement testé dans un contexte donné est ce qui doit être évalué, et dans quelle mesure l'information recueillie donne une image exacte de la compétence des candidats en question. Voir <http://culture2.coe.int/portfolio> ou CECR (Conseil de l'Europe: Strasbourg, 2001).

1.3 Cahier des charges de l'évaluation diagnostique des compétences linguistiques

En conclusion de cette étude sur les différentes étapes de la réalisation d'une évaluation linguistique, il est déjà possible de préciser de nombreux points que devra respecter l'évaluation élaborée dans ce travail. L'évaluation doit:

- être conçue pour toutes les langues européennes
- être standardisée à l'échelle européenne
- analyser les quatre macro-compétences d'une langue vivante
- intégrer un aspect diagnostique
- être au service des candidats dans le cadre d'une recherche d'emploi, mais également au service des recruteurs
- envisager le secteur d'activité des candidats

En fonction des résultats obtenus lors de la phase de test, des améliorations peuvent assurément être apportées au projet initial.

2. ANALYSE DES ÉVALUATIONS LINGUISTIQUES EXISTANTES

Dans le cadre de la première étape de la réalisation d'un test à savoir « l'analyse des besoins », il semble très important d'analyser les évaluations existantes à ce jour. Cette approche n'est pas novatrice, en effet de nombreuses études antérieures ont eu le même objectif, notamment Alderson et al (1987)¹⁹² qui ont publié un outil qui offre une analyse et des descriptions composées de plus de 45 tests de la langue anglaise en tant que langue étrangère. Ces tests étaient originaires des Etats-Unis, de la Grande Bretagne et de l'Australie.

Dans cette étude, huit évaluations, toutes adossées au CECR ont été recensées à savoir¹⁹³ :

- Le Test of English for International Communication
- Le London Tests of English
- Le English for Speakers of Other Languages Examinations
- The LCCI International Qualifications-English Language Skills Assesements
- Le Diplôme de Compétence en Langue (DCL)
- Le Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur (CLES)
- Les Certificats de la langue allemande
- Les Certificats de la langue italienne

2.1 Le Test of English for International Communication (TOEIC)

Ce test a été le pionnier à l'échelle mondiale et selon les créateurs, l'Educational Testing Service (ETS)¹⁹⁴, occupe aujourd'hui la place de « leader mondial » dans l'évaluation

¹⁹² J. Charles Alderson, K. J. Krahnke, C.W. Stansfield. *Reviews of English Language Proficiency Tests*. (Washington: Graftec Corporation, 1987).

¹⁹³ Les ajustements pour chaque évaluation sont faits en fonction des travaux de la Division des langues du Conseil de l'Europe .

¹⁹⁴ Selon ETS, voir www.fr.ets europe.org

linguistique, il est donc naturel qu'il soit analysé en premier. Selon ETS, 4,5 millions de personnes dans le monde entier passent le test TOIEC chaque année, la plupart des gens sont originaires d'Asie¹⁹⁵.

Le Test of English for International Communication (TOEIC) fut créé en 1979 par Educational Testing Service (ETS), après une demande du Ministère de l'Economie, du Commerce et de l'Industrie (METI) japonais¹⁹⁶. Situé à l'université de Princeton, aux Etats-Unis, ETS est un centre de recherche et de développement psychométrique¹⁹⁷ qui élabore depuis 1947 des tests pour les milieux académiques et le monde professionnel, tandis que le Test of English as a Foreign Language (TOEFL),¹⁹⁸ et le Standard Admission Test (SAT), sont des tests d'admission à l'université dans les programmes Licence - Bachelor.

Le TOEIC évalue et certifie l'aptitude des personnes non-anglophones à communiquer en anglais (à l'écrit comme à l'oral) dans un contexte professionnel et/ou pour des échanges internationaux. Composé de 200 questions à choix multiples (QCM), (100 questions pour la compréhension orale et 100 questions pour la compréhension écrite), ce test est divisé en deux parties.

- Une partie de compréhension orale (qui dure 45 minutes)
- Une partie dédiée à la compréhension écrite (qui dure 75 minutes)

Le test TOEIC est standardisé et évalué, suivant une échelle continue de scores, les compétences des personnes dont le niveau peut aller de débutant à avancé. Cette échelle continue est graduée de 0 à 1000. En France, un score de 750 points est recommandé par la Commission des Titres d'Ingénieur¹⁹⁹. En 2004, une étude de correspondance a été réalisée par ETS afin de positionner les scores TOEIC sur le CECR. Une segmentation des scores TOEIC par niveau CECR²⁰⁰ a été établie comme suit :

¹⁹⁵ Selon ETS, voir www.fr.etsuurope.org

¹⁹⁶ Il faut préciser que ce ministère fut fondé en 1949 sous le nom originel du Ministère de l'Industrie et du Commerce Extérieur (MITI). Pour plus de détails, cf. <http://fr.wikipedia.org/wiki/TOEIC> .

¹⁹⁷ Sur leur site, ETS explique que la psychométrie est la théorie et la technique permettant de mesurer les phénomènes psychologiques se rapportant aux connaissances, aptitudes, comportements et traits particuliers d'une personne et/ou d'un segment de la population. Enfin, ETS explique qu'ils étudient des différences entre plusieurs individus ainsi que les différences entre plusieurs groupes et que cette recherche s'articule autour de deux domaines principaux: d'une part la conception d'instruments et d'outils de mesure et d'autre part l'élaboration et le perfectionnement d'approches théoriques de mesure. Souvent le modèle Rasch est appliqué afin d'analyser et mesurer les capacités et compétences des candidats. Voir <http://www.rasch-analysis.com>

¹⁹⁸ Pour plus d'information, voir <http://www.fr.etsuurope.org/accueil>

¹⁹⁹ ETS, Manuel du Candidat, 2005.

²⁰⁰ Cf Annexe n°3.

B1 CECR associé au score TOEIC compris entre 479 et 619

B2 CECR associé au score TOEIC compris entre 620 et 803

C1 CECR associé au score TOEIC compris entre 850 et 990

Aucune connaissance ou vocabulaire spécialisé n'est nécessaire sauf le vocabulaire général utilisé dans le cadre de la vie professionnelle. La société ETS propose à la vente une « gamme TOEIC »²⁰¹. Il est possible d'acheter une sélection de tests TOEIC des années précédentes et « les outils de préparation nécessaires » avec lesquels les candidats peuvent se préparer pour le passage de ce test.²⁰²

2.2 Les London Tests of English

Créé par la Commission d'Examens Scolaires de l'Université de Londres en 1982, les London Tests of English sont des évaluations des connaissances en langue anglaise basées sur des scénarios dont l'accent est mis sur des situations réelles et quotidiennes, plutôt que sur des exercices grammaticaux²⁰³.

Le London Test of English est composé de six niveaux qui sont indiqués dans le Tableau n°132. Chaque niveau du London Test of English correspond à un niveau du CECR.

²⁰¹ Voir <http://www.fr.esteuropa.org/>

²⁰² Pour plus de détails sur le coût de chaque test, certificat et évaluation, cf. le Tableau n°141 (tableau récapitulatif des tests).

²⁰³ Voir, www.pearsonlanguageassessments.com

London Test of English (Niveau)	Niveau de communication requis	Durée d'examen	Niveau CECR ²⁰⁴ correspondant
A1	“Foundation” Utilisation d'expressions familières	1h15	A1
1	“Elementary” L'essentiel à connaître dans la vie sociale et les voyages guidés	1h30	A2
2	“Intermediate” Pour des candidats désireux d'utiliser l'anglais dans leur vie sociale et dans leurs voyages	1h35	B1
3	“Upper Intermediate” Utilisation de l'anglais de façon compétente dans les études et le travail	2h00	B2
4	“Advanced” Pour des candidats ayant un niveau de communication avancé nécessaire à l'admission aux universités au Royaume Uni	2h30	C1
5	“Proficient” Pour des candidats maîtrisant parfaitement l'anglais et pour ceux qui souhaitent intégrer des études de troisième cycle au Royaume Uni	2h55	C2

Tableau 132 Les différents niveaux des « London Tests of English » les niveaux de communication ainsi que les niveaux de compétence du CECR équivalents.

Caractérisés par des niveaux plus élevés par rapport aux autres certificats, les niveaux 4 et 5 du London Tests of English correspondent respectivement aux niveaux C1 et C2 du CECR. Afin d'être admis dans une université anglaise au Royaume Uni, un candidat doit disposer du niveau 4 ou du niveau C1 du CECR.

Les exercices proposés pour chaque niveau sont assez semblables à ceux que l'on retrouve dans des livres de cours d'anglais des classes de lycée généraux français, c'est à dire, des questions à choix multiples, de courtes réponses (à l'écrit ou à l'oral), des questions type 'vrai ou faux' etc. Aujourd'hui, ces tests sont développés par Excel, la plus importante instance officielle en charge des examens nationaux au Royaume-Uni. Pearson Language Assessments, qui gère les London Tests of English, publie du matériel et des méthodes pédagogiques variées afin de préparer les candidats à divers examens. (Du niveau A1 au niveau 3 à partir de quatorze ans et pour les niveaux 4 à 5 à partir de 17 ans, aussi bien pour les examens scolaires que pour les besoins plus spécifiques des professionnels). Les sessions d'examens pour chaque niveau sont en mai, juin et décembre de chaque année et ils ont lieu dans les centres d'examens agréés²⁰⁵.

²⁰⁴ Cf Annexe n°3.

²⁰⁵ En août 2007, il y avait 23 centres agréés en France : Paris (2 centres), Nice, Pau, Annecy, Bordeaux, Montpellier (2), Toulouse, Aix en Provence, Clermont-Ferrand, Angers, Grenoble (2), Angoulême, Nantes (2), Rennes (2), Lille (2), Fontainebleau et Orléans.

« Pearson Language Assessments » fait partie du groupe Pearson qui compte plus d'une centaine de sociétés, telles que Longman, The Financial Times, Penguin, Prentice Hall²⁰⁶

2.3 Le “English For Speakers Of Other Languages” (ESOL) Examinations (University of Cambridge)

Les examens (composés de tests et certificats) de Cambridge ESOL qui couvrent les quatre compétences linguistiques (la compréhension orale (CO), la compréhension écrite (CE), l'expression orale (EO) et l'expression écrite (EE)), sont conçus à partir de communications réalistes afin d'encourager le candidat à apprendre et à employer l'anglais courant et non seulement à maîtriser du vocabulaire et des structures grammaticales. Les examens sont pour la plupart adaptés à un public d'adultes et/ou d'adolescents apprenant l'anglais. Sur leur site Internet²⁰⁷, on y retrouve une gamme de diplômes et de certifications reconnus dans le monde entier pour les professeurs de langue. Bien qu'il ne soit pas possible de trouver les nombres exacts des personnes testées, l'université de Cambridge a créé une base de données²⁰⁸ afin d'y effectuer pour chaque test offert (Business English Certificate (BEC), Business Language Testing Service (BULATS) des recherches sur les clients internationaux satisfaits.

En ce qui concerne l'anglais des affaires, Cambridge ESOL offre une suite de certifications portant le nom de « Business English Certificate (BEC)²⁰⁹ » comportant trois examens (BEC « Preliminary », BEC « Vantage » et BEC « Higher ») qui évaluent les compétences en anglais des candidats (âgés de 16 ans et plus, se préparant à faire carrière dans le domaine des affaires, ou étant déjà en poste). Les trois niveaux du BEC sont indicatifs des niveaux B1 à C1 du CECR (Tableau n°133).

Anglais des affaires: <i>Business English Certificate</i> (BEC) (University of Cambridge)	
Niveaux du BEC	Niveau de compétence CECR
BEC “ <i>Higher</i> ”	C1
BEC “ <i>Vantage</i> ”	B2
BEC “ <i>Preliminary</i> ”	B1

Tableau 133 Correspondance entre les niveaux du BEC de l'Université de Cambridge et les niveaux de compétence du CECR

²⁰⁶ Voir www.pearsonlanguageassessments.com

²⁰⁷ Voir www.CambridgeESOL.org/teaching

²⁰⁸ Voir www.cambridgeesol.org/recognition/search.php

²⁰⁹ Le Business English Certificate fut initialement créé et testé entre 1993-1996 après une demande de la part de des pays de la zone Asie-Pacifique. En 1999, des révisions sur ce certificat ont eu lieu après divers développements dans l'enseignement et dans l'évaluation des langues. Le résultat de ces révisions fut le BEC, introduit en mars 2002.

Les tests et examens sont composés de questions à choix multiples, de réponses courtes, d'expression écrite (de 150 à 250 mots pour le « IELTS²¹⁰ » par exemple) et d'échanges oraux²¹¹ pour l'expression orale. Pour tous les examens certifiés²¹², les épreuves des candidats sont envoyées à Cambridge afin d'être évaluées et notées. Le passage des tests d'expression orale est mené au centre par des examinateurs agréés qui sont uniquement des professeurs d'anglais expérimentés formés et supervisés par Cambridge ESOL.

Selon Cambridge ESOL, le « Business English Certificate (BEC) » est considéré un *examen diplômant*. Outre cet examen, ils proposent « deux tests de niveau » : le Business Language Testing Service (BULATS) et le International English Language Testing System (IELTS).

- Le test « BULATS »

C'est un service d'évaluation²¹³ multilingue destiné aux entreprises recherchant un moyen rapide et précis d'évaluer des compétences linguistiques en anglais, en français, en allemand et en espagnol, qui assure le passage de ce test. Le « BULATS » est disponible en version papier et en version informatisée. Il évalue suivant une échelle continue et graduée de 0 à 100. Un résultat entre 90 et 100 est indicatif du niveau C2 du CECR. Les autres équivalences entre la note du « BULATS » et le niveau de compétence CECR sont regroupés dans le Tableau n°134.

Niveau de compétence CECR	Description	Niveau « BULATS »/ALTE	Note « BULATS »
C2	<i>Upper Advanced</i>	5	90-100
C1	<i>Advanced</i>	4	75-89
B2	<i>Upper-Intermediate</i>	3	60-74
B1	<i>Intermediate</i>	2	40-59
A2	<i>Elementary</i>	1	20-39
A1	<i>Beginner</i>	0	0-19

Tableau 134 Equivalence entre niveau de compétence CECR et note du «BULATS».

Le test « BULATS » est géré par Cambridge ESOL, l'Alliance française (France), l'Institut Goethe (Allemagne) et l'Université de Salamanque (Espagne)²¹⁴.

²¹⁰ International English Language Testing System.

²¹¹ Pour l'expression orale du BEC Higher, deux examinateurs et deux candidats participent au discours. Voir Cambridge ESOL, Business English Certificates Handbook, 2005 www.CambridgeESOL.org

²¹² Sauf les tests BULATS et IELTS qui sont notés en France.

²¹³ Les candidats du BULATS ne reçoivent pas une certification officielle de la part de Cambridge ESOL.

²¹⁴ Pour plus d'information, voir www.BULATS.org.

- Le test « IELTS »

Cambridge ESOL considère que le « IELTS » est un outil d'évaluation en langue qui cible les candidats qui doivent démontrer leur niveau de compétences en anglais lorsqu'ils partent étudier ou travailler dans un pays anglophone. Cet outil est géré par Cambridge ESOL, le British Council et IDP Education Australia.²¹⁵

Tous les examens de Cambridge ESOL se déroulent dans des centres d'examen Cambridge ESOL agréés (plus de 50 en France), mais les sessions d'examen peuvent parfois être organisées dans les locaux d'écoles ou d'entreprises. Le site Internet de Cambridge ESOL²¹⁶ contient des informations détaillées sur chaque examen, ainsi que les programmes d'enseignement qui s'y rattachent, des échantillons de tests, des rapports sur les performances des candidats. Sur ce site, on retrouve une liste des éditeurs qui offrent la possibilité d'acheter des ouvrages directement liés aux examens. Cambridge ESOL propose aussi des séminaires conçus pour les professeurs.

Pour la langue anglaise, Cambridge ESOL est le seul membre officiel de l'Association des Centres d'Evaluation en Langues en Europe (ALTE – Association of Language Testers in Europe)²¹⁷. ALTE s'associe à divers organismes parmi lesquels on retrouve The Institute of Linguists, Aristotle University of Thessaloniki (pour la langue grecque), Charles University à Prague (pour la langue tchèque), The Romanian Banking Institute, The Scottish Qualifications Authority et Pearson Language Assessments.

2.4 Le LCCI International Qualifications-English Language Skills Assessments (London Chamber of Commerce and Industry)

Les premiers diplômes de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Londres (LCCI) datent de 1887. Aujourd'hui, LCCI²¹⁸ offre un grand nombre de tests et diplômes (généralement à l'issue d'un stage de formation) fondés sur la connaissance de l'anglais dans les domaines tels que la finance, l'administration, la gestion et l'informatique.

²¹⁵ Pour plus d'information, voir www.IELTS.org.

²¹⁶ Voir www.CambridgeESOL.org.

²¹⁷ Créé en 1990, ALTE qui constitue un forum d'institutions qui développent de normes d'évaluation pour les langues européennes regroupait, en août 2007, 31 membres (tels que le CIEP- le Centre International d'études pédagogiques, l'Institut Goethe, l'Institut Cervantes), représentant 27 langues (officiellement en Europe on reconnaît 23 langues, tandis que ALTE reconnaît certaines langues régionales, ainsi que la langue russe). Pour une liste complète des membres ainsi que des langues représentées, voir www.alte.org.

²¹⁸ Pour plus d'information, voir www.lcci.org.uk

LCCI offre un test d'anglais qui s'appelle le « English Language Skills Assessment (ELSA) », disponible en version papier ou informatisée. Selon leur guide, le test « ELSA » est conçu pour les entreprises, écoles et individus qui exigent un moyen rapide de tester le niveau d'anglais d'un adulte dans le monde du travail dans les quatre macro-compétences d'expression et de compréhension orales et écrites. LCCI souligne le fait que l'avantage d'« ELSA » est que chaque élément peut être testé dans un module séparé, afin d'évaluer seulement la ou les compétences qui sont requis pour un but précis. La durée des modules varie de 30 à 45 minutes. Chaque module est composé d'une soixantaine de questions à choix multiples et pour l'épreuve d'expression écrite avancée, d'une rédaction. Les résultats de ce test sont représentés sur une échelle numérique qui s'étale de 0 à 7, de 0 à 100, ou de 0 à 250, selon le module choisi. Les niveaux de tests de compréhension orale et écrite, avec leur équivalent en niveau de compétence CECR sont représentés dans le Tableau n°135:

Descripteurs des niveaux des tests de compréhension orale et écrite ELSA	
Niveau ELSA avec Traduction française	Niveau de compétence CECR
“ <i>Superior</i> ” Supérieur – Utilisateur expérimenté	C1-C2
“ <i>Advanced High</i> ” Avancé supérieur	B2
“ <i>Advanced</i> ” Avancé	B2
“ <i>Intermediate High</i> ” Intermédiaire supérieur	B1
“ <i>Intermediate Mid</i> ” Intermédiaire moyen – niveau seuil sur le plan professionnel	B1
“ <i>Intermediate Low</i> ” Intermédiaire de base	A2
“ <i>Novice High</i> ” Débutant supérieur – Autonomie minimum possible	A2
« <i>Novice Mid</i> » Débutant niveau moyen	A1
« <i>Novice Low</i> » Grand débutant - découverte	A1

Tableau 135 Equivalence entre les niveaux de compétence CECR et les niveaux des tests « ELSA ».

Pour chaque niveau « ELSA » correspondant à un niveau de compétence CECR, LCCI détaille les performances probables dans des situations de travail ou d'études afin de bien distinguer entre les étapes qui se chevauchent.

L'autre test offert par LCCI est le « Foundation English Language Skills Assessment » (FELSA) qui est un outil diagnostique d'évaluation des macro-compétences²¹⁹ en langue anglaise afin de décrire et de communiquer les aptitudes des candidats. À noter également la présence d'une qualification²²⁰ destinée aux enseignants qui souhaitent se spécialiser dans l'enseignement de l'anglais de la vie active ainsi qu'un grand choix de cours de préparation aux qualifications pour les managers, les comptables, les secrétaires, les commerciaux, et plus généralement toutes les professions en rapport avec le commerce. Pour la plupart des tests et des qualifications LCCI, il existe du matériel de préparation afin de s'entraîner aux épreuves.

²¹⁹ Exclusivement dans les trois macro-compétences suivantes : Compréhension orale et écrite, expression orale (expression écrite absente) pour les candidats ayant un niveau de compétence A1 ou A2 du CECR.

Les diplômes LCCI²²¹ sont décernés par Education Development International (EDI), un concepteur d'examen et de l'évaluation informatisée depuis 2002 et par le National Vocational Qualifications (NVQ), au Royaume Uni.

2.5 Le Diplôme de Compétence en Langue (Education National France)

Un diplôme de l'Education Nationale française, le Diplôme de Compétences en Langue (DCL) valide la capacité à utiliser une langue étrangère²²² en situation professionnelle. Le DCL²²³ fut créé après une demande par les entreprises clientes du GRETA²²⁴ (GRoupements d'ETAbliissements) et des Centres de Formation des Universités afin d'avoir les moyens de contrôler et de certifier les niveaux de compétence en langues des salariés. Adossé au CECR, le DCL est divisé en cinq phases ou degrés,²²⁵ représentés par le Tableau n°136 :

Niveau de compétence (CECR)		Degré du DCL
C	C2	
	C1	5
B	B2	4
	B1-2 ²²⁶	3
	B1-1 ²²⁷	2
A	A2	1
	A1	

Tableau 136 Equivalence entre les niveaux de compétence CECR et les niveaux ou degrés du DCL.

Il n'existe pas de degré DCL pouvant certifier le niveau de compétence A1 du CECR. Le candidat doit directement démontrer des compétences du niveau A2 du CECR. Les degrés du DCL ne dépassent pas le niveau C1 du CECR, et donc le niveau C2 n'y figure pas. D'autre part, pour le DCL, le niveau B1 est subdivisé en deux degrés : le degré 2 du DCL est indicatif du niveau B1-1 et le degré 3 est indicatif du niveau B1-2 du CECR.

Le DCL se déroule selon une étude de cas. Face à cette étude, le candidat joue un rôle et doit mener à bien des tâches diverses pendant une épreuve de trois heures sur un sujet unique. Cette évaluation porte sur la capacité du candidat à utiliser la langue dans une situation professionnelle. L'épreuve comprend plusieurs phases successives qui permettent au candidat de démontrer ses compétences au regard des quatre macro-compétences en lisant et traitant

²²⁰ Notamment le "Further Certificate For Teachers of Business English (FTBE)".

²²¹ Voir www.lcci-france.com

²²² En août 2007, le DCL concernait les langues allemande, anglaise, espagnole et italienne. Voir <http://eduscol.education.fr>

²²³ Voir www.d-c-l.net

²²⁴ La formation continue, voir le réseau des GRETA de Lorraine, par exemple, www3.ac-nancy-metz.fr

²²⁵ Voir le Bulletin Officiel de l'Education Nationale, www.d-c-l.net/BO17042002.htm

²²⁶ Voir <http://www.coe.int/lang/fr>

²²⁷ Voir <http://www.coe.int/lang/fr>

l'information, recueillant des données complémentaires, exposant et argumentant ses conclusions et en rédigeant un écrit de synthèse lui permettant de résoudre le problème posé. Dans une étude sur le DCL, certains candidats ont communiqué « le sentiment de ne pas être en situation d'examen », ce qui peut avoir un effet défavorable sur la motivation des candidats qui doivent 'jouer le rôle'.²²⁸. Le candidat est chargé de traiter le scénario d'une situation de la vie professionnelle jusqu'à la conclusion, c'est à dire la proposition d'une solution fiable. Le DCL envisage l'évaluation d'une cinquième macro-compétence à savoir la « communication interactive ». Un vaste débat peut être engagé sur le bienfait de faire ressortir une macro-compétence particulière fondée essentiellement sur les capacités d'interaction orale. Il est tout à fait possible de concevoir que la compréhension orale et l'expression orale puissent par nature englober cette interactivité.

Les frais d'inscription s'élèvent à 69€²²⁹ pour cet examen qui se passe dans un centre d'examen du réseau GRETA et des universités affiliées. Le DCL anglais se passe dans toutes les académies en revanche, le DCL d'allemand, d'espagnol et d'italien sont repartis géographiquement²³⁰.

En fonction des résultats du candidat²³¹, le jury attribue l'un des cinq degrés du diplôme. Les diplômes sont envoyés aux candidats qui réussissent le DCL par le rectorat de l'Académie où a eu lieu la session. Les résultats individuels sont publiés en ligne sur le site de l'Education Nationale et les dates des sessions d'examen sont publiées au Bulletin Officiel de l'Education Nationale.

Selon un bilan DCL²³², pour l'année 2007, 4 161 sur 4 867²³³ étudiants soit 85% ont été lauréats suite au passage de cette certification. Ce fort taux de réussite s'explique par une répartition quasi automatique de tous les candidats en fonction des cinq degrés précédemment décrits²³⁴. La majorité des candidats sont classés dans le niveau 2 et 3 (respectivement 39% et 41%) du DCL et donc globalement, 80% des lauréats se situent au niveau de connaissance B1 du CECR.

²²⁸ J. Buck, «Le scénario comme mode d'évaluation», voir www.langues-vivantes.u-bordeaux2.fr/pdf/buck/pdf

²²⁹ En date du 24 janvier 2008.

²³⁰ La nature exacte de cette répartition est décidée et mise en place par le Ministère de l'Education Nationale car ces langues sont moins demandées

²³¹ L'évaluation prend en compte l'efficacité de la communication (rapidité) ou les stratégies utilisées pour se faire comprendre (répétition de questions, usage de périphrases...) ainsi que les aptitudes linguistiques (écrites, orales, communication interactive) qui sont de plus en plus importantes du degré 1 au 5. Voir <http://eduscol.education.fr> pour les référentiels linguistiques de chaque langue : l'allemand, l'anglais, l'espagnol et l'italien, ainsi que le référentiel pragmatique translangues.

²³² Voir <http://www.d-c-l.net/resultats.htm>

²³³ Ce chiffre représente le nombre de candidats total pour les langues : allemand, anglais, espagnol et italien.

Pour la langue anglaise, il existe 5 sessions par an (février, avril, mai-juin, octobre, novembre-décembre) tandis qu'en allemand, espagnol et italien, seulement deux sessions par an (mai-juin, novembre-décembre) sont organisées. Les « Espaces-Langues » des GRETA et des centres de formation des universités, proposent des formules et de diverses solutions afin que les candidats puissent se préparer à cet examen.

À l'origine du DCL, l'Education Nationale a mené des enquêtes dans les entreprises de tailles et d'activités variées ainsi que dans de grandes administrations. L'objectif était de classer par fonction, secteur ou activité les situations de communication dans lesquelles un salarié peut être impliqué, les tâches qu'il peut avoir à effectuer, le vocabulaire qu'il doit employer ou comprendre dans une langue étrangère. Cette étude a abouti à la création du *Référentiel des tâches communicatives en milieu de travail*²³⁵ sur lequel le DCL s'appuie. L'article 6 du B.O. indique qu'un examen unique est organisé à chaque session par l'ensemble des cinq degrés.

2.6 Le Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur (Education National France)

Créé en mai 2000, le Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur (CLES) est une certification adossée au CECR et accréditée par le Ministère de l'Education Nationale. C'est une certification qui permet d'évaluer les compétences de communication des étudiants en six langues: anglais, allemand, espagnol, portugais, italien et arabe²³⁶. Les cinq compétences qui sont évaluées sont: la compréhension orale, la compréhension écrite, l'expression écrite, l'expression orale et l'interaction orale. Le CLES est composé de trois niveaux, chacun adossé à un niveau du CECR : (Tableau n°137) :

Niveau CLES	Niveau de Cadre Européen	Utilisateur
CLES 1	B1	Utilisateur indépendant
CLES 2	B2	Utilisateur indépendant
CLES 3	C1	Utilisateur expérimenté

Tableau 137 Equivalence entre les niveaux de compétence CECR et les niveaux du CLES.

Destiné à un public en formation initiale, le CLES s'adresse à tout étudiant inscrit dans tout type d'établissement d'enseignement supérieur, quelle que soit son année d'étude dans la filière suivie, dès lors qu'il n'est pas spécialiste de la langue de la certification CLES à laquelle il

²³⁴ En effet le pourcentage de candidats refusés pour l'année 2007 n'est que de 1%.

²³⁵ Référentiel fondé sur le CECR qui détaille et regroupe les tâches et caractéristiques de la communication en milieu professionnel, voir le document www.d-c-l.net/download/documents/Referentiel.pdf.

²³⁶ En août 2007, le site officiel indiquait que CLES sera progressivement enrichi de nouvelles langues, voir www.certificate-cles.fr/.

souhaite se présenter. À n'importe quel moment de son cursus universitaire, un étudiant peut se présenter à n'importe quel niveau du CLES (un étudiant inscrit en première année de Licence de Droit peut se présenter à un CLES 2 d'italien sans avoir passé de CLES 1 d'italien).

Les épreuves des trois niveaux du CLES sont organisées sous la forme d'un scénario avec une mise en situation autour de la thématique retenue pour chaque niveau du CLES. Toutes les tâches sont liées entre elles, or les informations repérées lors des phases de compréhension écrite et compréhension orale ont pour but d'alimenter les phases d'expression (écrite et orale).

En ce qui concerne le CLES 1, le scénario est défini comme la simulation d'une mission effectuée dans le cadre d'une situation réaliste pouvant être vécue par un étudiant à l'étranger. Il est organisé de la façon suivante (Tableau n°138) :

Niveau CLES	Durée totale	Compréhension orale	Compréhension écrite	Expression écrite	Expression orale
CLES 1	2 heures	2 documents audio et/ou vidéo (durée 5 minutes maximum – 3 écoutes)	3 ou 4 documents écrits (qui n'excèdent pas 5 pages de texte)	Rédaction d'un courrier de 150 à 200 mots	Enregistrement de 2 messages laissés sur un répondeur d'une durée de 2 minutes chacun
		30 minutes	30 minutes	45 minutes	15 minutes

Tableau 138 Modalité de passage du niveau 1 du CLES.

Le CLES 2 est dûment défini comme la simulation d'une mission effectuée dans le cadre d'une situation réaliste mais, cette fois-ci autour d'une thématique générale et à partir de documents qui permettent au candidat de dégager une problématique qui doit aboutir à une négociation de la part des candidats (deux ou trois selon l'organisation choisie, par les examinateurs). Ils seront ainsi amenés à réaliser une synthèse en vue d'accomplir une tâche commune. Le scénario est organisé de la façon suivante (Tableau n°139) :

Niveau CLES	Durée totale	Compréhension orale	Compréhension écrite et Expression écrite	Interaction orale
CLES 2	3 heures	2 ou 3 documents audio et/ou vidéo (durée 5 minutes maximum – 3 écoutes)	- 5 pages de texte pour la compréhension écrite - Rédaction d'une synthèse de 250 à 300 mots à partir des éléments repérés dans les textes	- Evaluation de deux ou trois candidats) qui doivent tenir les rôles qui leur sont fournis dans une situation de négociation (afin de trouver une décision acceptable par toutes les parties)
		30 minutes	2h15	15 minutes

Tableau 139 Modalité de passage du niveau 2 du CLES.

Le niveau le plus haut, le CLES 3, est une simulation d'une mission à réaliser, mais le candidat a la libre utilisation des documents sonores pour la compréhension de l'oral et par

conséquent, ceci le force à savoir gérer son temps. Pour ce degré, le candidat a également à sa disposition des ouvrages de références, voire le libre accès à un navigateur Internet afin d'effectuer les recherches qu'il désire accomplir et qu'il juge utile. Le scénario est alors le suivant (Tableau n°140) :

Niveau CLES	Durée totale	Compréhension orale	Compréhension écrite	Expression écrite	Expression orale
CLES 3	4 heures	un ou plusieurs documents audio et/ou vidéo	Un ou plusieurs documents écrits (minimum 3000 mots)	Rédaction d'un compte rendu argumentatif d'environ 800 mots	Exposé structuré qui dégage la problématique du dossier suivi d'une discussion avec un jury
		3h40 Le candidat doit gérer son temps			20 minutes individuelle

Tableau 140 Modalité de passage du niveau 3 du CLES

Sur le site officiel du CLES, il est possible de consulter des exemples de sujets en allemand, anglais et espagnol (documents audiovisuels inclus) proposés aux sessions CLES des années 2004 et 2005, ainsi que quelques statistiques²³⁷. Selon un bilan CLES²³⁸, pour l'année universitaire 2005-2006, plus de 8 000 étudiants ont passé cette certification dont 67% le CLES 2 et 33% le CLES 1. La répartition des candidats par langue montre que 80% d'étudiants se sont inscrits pour une évaluation en anglais, 10% en espagnol, 9% en allemand et 1% en italien. En ce qui concerne le taux de réussite au CLES, ce bilan montre que le pourcentage de réussite général au CLES est légèrement inférieur à 50% et à peu près équivalent entre CLES 1 et CLES 2. Pour l'anglais, 56% des étudiants sont en échec pour l'année 2005-2006.

Depuis 2006, tous les scénarios CLES débutent avec des tâches de compréhension orale, toutes les consignes et questions sont en français pour le CLES 1 et toutes les consignes et questions sont dans la langue testée pour le CLES 2. Les centres CLES²³⁹ sont organisés en pôles régionaux, pilotés par une université coordinatrice. D'une université à une autre, le financement de la certification est assez variable, mais de manière générale, la grande majorité des centres CLES propose la certification gratuitement pour les étudiants inscrits dans un établissement de l'enseignement supérieur.

²³⁷ Exclusivement pour CLES 1 et CLES 2. Par exemple, pour le bilan du CLES 2005-2006. En août 2007, il n'y avait ni exemple de sujet, ni statistique pour le CLES 3 sur le site officiel en ligne.

²³⁸ Voir <http://www.certification-CLES.fr/file/bilan2005.pdf>.

²³⁹ En août 2007, Rennes/Bretagne, Paris, Nord Pas de Calais, Nancy/Metz, Alsace, Lyon, Grenoble/Savoie et Aix/Marseille.

2.7 Les Certificats de la Langue allemande (Goethe Institut)

Les certificats et diplômes délivrés par le Goethe Institut²⁴⁰ testent les compétences des candidats en langue allemande. Les examens ont généralement lieu à l'issue d'un stage et pour certains, il existe des cours de préparation spécifique. Les lieux et dates d'examen sont fixés par les centres d'examen (Goethe Institut et centres d'examen agréés) et les tarifs d'examens varient selon le type et niveau. Membre fondateur de ALTE, le Goethe Institut existe depuis 1925 (sous le nom de Deutsche Akademie).

2.8 Les Certificats de la Langue italienne (Chambre de Commerce italienne)

La Chambre de Commerce italienne a signé une convention avec l'Université pour étrangers de Pérouse²⁴¹, qui lui permet d'organiser des examens de langue italienne. Le Certificat de la langue italienne (CELI) est un système de certification composé de cinq modules de niveau 1-5. Le « CELI 1 » représente le niveau A2 et le niveau 5 représente le niveau C2, donc le plus haut des niveaux de compétence du CECR. Le CELI est composé de quatre parties : compréhension écrite, compréhension orale, expression écrite, expression orale et à partir de CELI 3, il y a également une partie grammaire/linguistique.

Le Certificat de connaissance de l'italien Commercial (CIC), est une certification qui atteste les compétences en langue italienne dans le monde des affaires. Il y a deux niveaux pour le CIC : un niveau intermédiaire qui correspond au niveau B1 selon le CECR et un niveau avancé correspondant au niveau C1 selon le CECR. Chaque examen CIC est composé de cinq parties : compréhension écrite, compréhension orale, expression écrite, expression orale et une partie de grammaire/linguistique.

Les centres d'examen sont souvent les instituts culturels italiens ou des centres recommandés par l'Université de Pérouse. Les examens ont lieu en juin et novembre pour le CELI et en juin pour le CIC.²⁴² Il faut noter que l'Université pour étrangers de Pérouse est membre du groupe ALTE.

²⁴⁰ Pour plus d'information, voir www.goethe.de/allemanne

²⁴¹ Plus précisément le « Centro per la Valutazione e la Certificazione Linguistica » (CVCL) ou le centre pour la valorisation et la certification en langues, qui fut officiellement créé en 2005, mais qui a eu ses origines en 1987, voir www.unistrapg.cvcl.it

²⁴² Frais d'examen 150 € pour chaque examen, selon le guide de la Chambre de Commerce italienne.

2.9 Récapitulatif des évaluations et certifications existantes

Il est clair que le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues a eu une influence positive sur les tests et certifications dans un passé récent. Ce Cadre offre un socle commun pour plusieurs facteurs de l'apprentissage de langues (les programmes de langues vivantes, les manuels, les référentiels) et une base standardisée pour l'élaboration des tests d'évaluation. En plus, le CECR définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer les progrès de l'apprenant à chaque étape de sa vie professionnelle et personnelle.

Selon Petit (2007)²⁴³, on y trouve matière à renouveler et enrichir la réflexion théorique et appliquée, qu'il s'agisse de construire d'autres pratiques ou, à une échelle plus générale, de concevoir et de mettre en œuvre des actions ou une politique de formation. En outre, le CECR a permis l'abandon de catégories approximatives (faux-débutants, moyens faibles ou moyens forts, etc) et offre des critères d'évaluation interprétables par d'autres, ainsi que des procédures plus explicites. C'est une référence qui s'applique à n'importe quel public, usage ou langue, sur fond de plurilinguisme et de pluriculturalisme affichés.

Malgré le CECR, cette analyse des tests existant soulève quelques problèmes et particularités, comme le montre le Tableau n°141 qui regroupe les tests et certifications préalablement développés. Afin de mieux analyser les différences que l'on y retrouve, il faut d'abord regrouper les tests selon les critères suivants :

²⁴³ M. Petit, La correction linguistique dans le Cadre européen commun: quelle conception, quels critères ? *Les cahiers de l'APLIUT*, Vol XXVI N°2:62-80.

Titre ²⁴⁴	Genre	Public ciblé	Origine	Langue(s) testées	Lieu d'examen	Note sur une échelle graduée	Coût (2007)	Dates
ETS (TOEIC)	Test	Professionnel	Etats-Unis	anglais	Centres ETS, chez le client	0 à 1000	66€ ²⁴⁵	libre
MENESR ²⁴⁶ (DCL)	Diplôme	Professionnel	France	anglais, espagnol, allemand, italien	Centres d'examens agréés	NON	69€	anglais : 6 fois/an Autres langues : 2 fois/an
MENESR (CLES)	Certificat	Académique, Professionnel	France	anglais, espagnol, allemand, italien, portugais	Université	NON	Gratuit pour l'étudiant en université (coût estimé à 40€)	Actuellement 1 fois par an et par centre
Certificats de la langue allemande (Goethe)	Certificat	Académique, Professionnel	Allemagne	allemand	Goethe-Institut, Maisons franco-allemande Partenaires agréés		110€ (à l'issue d'un stage)	fixes : 1 à 2 fois/an et par centre
LCCI (ELSA)	Test	Académique, Professionnel	Royaume-Uni	anglais	Centres d'examen agréés ou chez le client		145 € ²⁴⁷	libre
Chambre de Commerce italienne (CIC-CELI)	Certificat	CIC : professionnel (2 niveaux) CELI : Académique (5 niveaux)	Italie (ALTE)	italien	CCI Nice (épreuves envoyées en Italie pour correction)		150,00€	juin, novembre
University of Cambridge (BULATS)	Test	Professionnel, académique	Royaume-Uni, Espagne, Allemagne, France (ALTE)	anglais, espagnol, allemand, français	Chez le client ou centres de langues	0 à 100	38 - 45€ pour chaque partie	libre

Tableau 141 Tableau comparatif des tests, certificats ou diplômes existants.

²⁴⁴ Le London Tests of English ne figure pas dans cette liste à cause d'un nombre faible (23) de centres agréés en France.

²⁴⁵ Coût individuel.

²⁴⁶ Ministère de l'Education Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

²⁴⁷ Prix pour une personne et pour un test complet.

En regroupant les tests et les évaluations de cette façon, le Tableau n°141 montre quelques limites géographiques, de périodes de passages possibles et des frais qui peuvent être importants :

- Limites de lieu : pour certains tests le nombre de centres agréés est assez limité. Notamment les tests qui ne peuvent être pratiqués que dans une université. D'autres peuvent avoir lieu chez le client dans le cas d'une grosse structure.
- Limite de dates : ces tests ne sont pas proposés toute l'année en continue. Certains n'ont lieu qu'une fois par an.
- Mais surtout, ce tableau signale une diversité marquée en ce qui concerne le coût de passage : de gratuit à 150 € par candidat (une moyenne approximative pour les tests et certificats de ce tableau est 75,00€).

En revanche, le tableau ne prend pas en compte les différenciations entre les appellations des niveaux de certains tests. Par exemple, en ce qui concerne l'anglais des affaires, si on prend l'exemple du *Business English Certificate* (BEC) niveau *Vantage* de l'université de Cambridge, on y retrouve les racines de l'évaluation en langues. Le terme « vantage » (Van Ek 1976 et Trim, 1978)²⁴⁸ fait appel à un terme qui a été intégré dans les niveaux du CECR après des années de recherche et développement.

Le résultat d'un processus graduel collectif et continu qui débuta en 1913 avec le mot « vantage » qui qualifie un niveau du *Cambridge Proficiency Exam* définissait à l'époque, un haut niveau et une maîtrise d'une langue étrangère. Aujourd'hui, le niveau CECR qui correspond à cette maîtrise, est le niveau B2 du CECR. C'est en 1992 que le mot « vantage » a été incorporé dans le Cadre Commun de Référence lorsqu'un groupe de travail du Conseil de l'Europe l'a adopté ainsi que cinq autres niveaux (« breakthrough », « waystage », « threshold », « effective operational proficiency » et « mastery »).

²⁴⁸J.A. Van Ek, *The Threshold Level*. (Strasbourg: Council of Europe, 1976), et J.L.M. Trim, *Des voies possibles pour l'élaboration d'une structure générale d'un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues par les adultes*, (Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1978).

Pourtant, c'est en 1977, 15 ans avant le symposium de Ludwighaven (Trim 1978) en Allemagne que David Wilkins a présenté ces six termes²⁴⁹. C'était la première tentative afin de créer un Cadre Commun Européen avec le but d'avoir un système de crédit/unité cohérente lié à des niveaux communs pour tout l'Europe. Selon North (2007),²⁵⁰ cette première tentative ne fut pas couronnée de succès.

En 1991, ALTE a officiellement adopté les appellations des niveaux de compétence de A1 à C2 et entre 1993 et 1996, deux membres suisses, B. North et G. Schneider (North 2000)²⁵¹ du groupe de travail du Conseil de l'Europe ont développé les descripteurs détaillés²⁵² que l'on retrouve dans le CECR après une étude approfondie et des recherches assistées par 300 enseignants, 500 cours de langues et 32 ateliers (North et Schneider 1998)²⁵³. Ces descripteurs sont présentés dans l'Annexe 3.

Dans son étude détaillée²⁵⁴, North explique que pendant le symposium intergouvernemental²⁵⁵ du conseil de l'Europe à Rüschtikon, près de Zurich en novembre 1991, il fût décidé que la situation en Suisse pouvait servir de modèle européen. Trim, North et Schärer détaillent les objectifs et les applications du CECR en soulignant l'importance de créer un cadre transparent cohérent, souple et polyvalent²⁵⁶.

Dans une telle comparaison de certificats et de tests en langue, on perçoit une période de transition où les appellations des niveaux A1 à C2 du CECR commencent à apparaître à côté des appellations originelles (telles que « vantage », etc..). Toutefois en 2004, dans une interview, Trim²⁵⁷ explique que le CECR n'est qu'un modèle (dans le sens anglo-saxon et non pas français) ou un point de départ et non pas la référence absolue. Il envisage que le CECR puisse servir de

²⁴⁹ D.A. Wilkins, *Proposals for Levels Definition*. In J.L.M. Trim Some Possible Lines of Development of an Overall Structure for a European Unit/Credi Scheme for Foreign Language Learning by Adults. (Conseil de l'Europe: Strasbourg, 1978) Appendix B.

²⁵⁰ B. North, *The CEFR Common Reference Levels: validate reference points and local strategies*, (Council of Europe: Strasbourg, 2007).

²⁵¹ B. North, *The Development of a common framework scale of language proficiency*, (Peter Lang: New York, 2000).

²⁵² B. North et G. Schneider, Scaling Descriptors for Language Proficiency Scales. Dans *Language Testing* 15/2:217-262.

²⁵³ B. North et G. Schneider, *Language Testing* 15/2:217-262.

²⁵⁴ B. North et G. Schneider, *Language Testing* 15/2:217-262.

²⁵⁵ Intitulé « La transparence et la cohérence dans l'enseignement des langues en Europe : objectifs, évaluation, et certification », (North 2000). Malgré ce titre le symposium avait pour but la création d'un cadre de référence et le passeport de langue. L'évaluation des compétences avait pour but de créer des descripteurs et non pas une certification.

²⁵⁶ A. Huhta, Viljo Kohonen et al., Current Developments and Alternatives in Language Assessment (Jyväskylä, Université de Jyväskylä, 1997) 415-465.

²⁵⁷ N. Saville, "An Interview with John Trim at 80" *Language Assessment Quarterly*, 2(4), (Lawrence Erlbaum Associates, Inc.: Cambridge, 2005) 263-288.

charpente et que les recherches et études²⁵⁸ futures sur son usage aboutissent à des modifications et améliorations perpétuelles. En cela le modèle de développement d'un test selon Milanovic est respecté.

Une autre divergence qu'il est possible de noter lors de la comparaison des tests actuels réside dans la durée des épreuves. Cette durée varie de 1h50 à 5 heures. Les choix du format de l'épreuve (QCM, scénarios, réponses courtes ou rédactions sont les principaux responsables de cette disparité.

La structure du test est certainement la différence la plus importante. Il est clair que certains tests peuvent être comparés à des produits de grande consommation ou l'informatisation du passage et de la correction prend une place prépondérante et d'autres seront alors l'équivalent de produits « faits sur mesure » ou la part « humaine » est largement prépondérante aussi bien dans l'encadrement du candidat lors du passage du test, que dans la correction et dans le cadre de l'évaluation des compétences orales. Faut-il associer une image de qualité supérieure aux évaluations qui donnent une large part à l'aspect « humains » plutôt qu'à l'aspect informatisé de l'évaluation ? La réponse à cette question consiste à connaître les points forts et les lacunes de chaque test. Il est clair qu'un même individu passant tous les tests sur une période de temps très court n'obtiendra pas des résultats comparables. Bien que cette étude à notre connaissance n'ait pas été effectuée, ou n'est pas été publiée, elle n'en demeure pas moins très intéressante.

En outre, les tests et les certificats existant détaillés précédemment sont plutôt généralistes car ils ne sont pas fondés sur des secteurs d'activité professionnelle²⁵⁹. Dans ce cas, dès qu'un candidat se prépare pour un tel test ou un tel diplôme, les résultats reflètent la capacité de ce candidat de se préparer à une telle épreuve et ne reflètent pas les compétences réelles. Autrement dit, l'évaluation reflète plus l'adaptation au test et non le niveau des compétences linguistiques.

La forme QCM des évaluations porte à discussion²⁶⁰. Son intérêt principal réside dans sa simplicité de correction, dans l'analyse des réponses²⁶¹ et selon Hulin et al., pour quelques institutions, dans la mesure des caractéristiques psychologiques²⁶². En revanche, elle laisse une

²⁵⁸ Par exemple l'analyse critique de la conception de la correction linguistique et de ses critères de Petit (2007).

²⁵⁹ Sauf les tests et diplômes de LCCI qui offrent un grand nombre de tests et de diplômes, généralement à l'issue d'un stage de formation.

²⁶⁰ Des questions type QCM ou de type 'vrai/faux'. M.E. Grosse & B.D. Wright, Validity and Reliability of true-false tests. *Educational and Psychological Measurement*. 1985, 45:1-14.

²⁶¹ B. Spolsky, A multiple choice for language testers. *Language Testing* 3, 1986, 147-158.

²⁶² C. L. Hulin, Fitz Drasgow et Charles K. Parsons, Item Response Theory Application to Psychological Measurement. (Illinois : Dow Jones-Irwin, 1983) et M.V. Levine & D.F. Rubin, Measuring the appropriateness of multiple choice test scores. *Journal of Educational Statistics*, 1979, 4, 269-290.

place relativement pauvre à l'évaluation des capacités en expression écrite du candidat et donc à sa capacité de formuler par écrit ses idées, à l'opposé des évaluations fondées sur les scénarios. D'autre part, les résultats de ces tests ne sont pas satisfaisants. Quand bien même des points sont retirés en cas de mauvaises réponses, le problème des faux positifs ne peut pas être résolu. Ce problème concerne les bonnes réponses faites « au hasard » par le candidat. D'ailleurs en 1997 Urry avait prédit que les questions à choix multiples seront un jour obsolètes et que les créateurs de tests en langue seront libérés des contraintes imposées par des feuilles de réponses corrigées par une machine²⁶³.

Afin d'avoir une idée de la proportion possible de faux positifs²⁶⁴ au sein d'un test de type QCM portant sur des connaissances linguistiques, un test de ce type composé de 20 questions à quatre choix possibles²⁶⁵, a été soumis à 32 enfants de CE1²⁶⁶. Ce groupe d'élèves n'avait jamais eu un seul cours d'anglais. La note moyenne obtenue est de 6,54/20 ± 2,3. La grande valeur de l'écart type prouve que cette population de notes est très dispersée. En effet la note maximale obtenue est de 13/20. Ce problème de faux positif est bien évidemment réduit au fur et à mesure que le nombre de questions augmente. Mais il est possible d'estimer qu'il peut représenter en moyenne 12 à 15% de bonnes réponses pour une personne donnée. On peut imaginer l'impasse engendrée par ces faux positifs si une analyse diagnostique des résultats était envisagée. Il est évident que dans ce cas qu'elle serait faite en pure perte.

La comparaison des tests en langue est régulièrement faite par non seulement les organismes qui gèrent les tests, mais aussi par la totalité des linguistes qui témoignent de leur intérêt pour les tests de langue. L'ensemble de cette communauté est unanime pour constater que cette comparaison n'est pas chose facile en raison du très grand nombre de paramètres incorporés dans chaque test.

Si l'on considère l'investigation fait en 1995 par l'Université de Cambridge sur le TOEFL de la société ETS et le Cambridge EFL (Test of English as a Foreign Language), les recommandations finales de ce travail sont curieuses. Ayant démontré et ensuite établi que les systèmes de mesures britanniques et américains sont différents, ils ont constaté que ces deux tests respectaient les traditions et la philosophie opérationnelle des pays d'où ils sont originaires. Ainsi les valeurs et les principes des deux tests semblent s'opposer. Malgré cette conclusion,

²⁶³ V.W. Urry, "Tailored Testing: A Successful application of latent trait theory." *Journal of Educational Measurement*, 1997, 14, 181-196.

²⁶⁴ On entend par « faux positif » une bonne réponse donnée au hasard par le candidat.

²⁶⁵ Cf Annexe n°4.

d'une façon surprenante, ces deux institutions ont jugé qu'elles pouvaient intégrer et enrichir leurs propres tests en collaborant et en adoptant les valeurs et les principes de l'autre²⁶⁷.

En conclusion chaque test donne des indications sur le niveau linguistique d'un candidat. Le plus important pour la personne qui doit juger de l'efficacité de ce test, et de son résultat, à savoir les recruteurs dans le cadre d'une embauche, c'est de connaître les caractéristiques du test et de vérifier que ces dernières sont en relation avec le profil du candidat qu'ils recherchent. Par exemple, pour un poste où la communication orale est fondamentale, il est important de savoir pour quelle partie de la note cet aspect de la connaissance de la langue compte. Il serait encore mieux de fournir dans le certificat attestant le passage du test, les détails des résultats obtenus pour chaque macro-compétence. Le recruteur ayant alors devant lui, une véritable carte détaillée des compétences du candidat, pouvant ainsi vérifier si elles sont en rapport avec le poste recherché. Notons qu'aucun test actuel ne propose ceci.

Enfin la dernière divergence importante entre ces tests concerne l'existence ou non d'une note graduée sur une échelle continue. Quels sont les avantages et les inconvénients de cette note ?

- Comme inconvénients :
 - il est dommage que la note fige le niveau du candidat. Dans un test comme le « TOEIC » ou le « BULATS » à un point près on appartient à un niveau de compétence du CECR ou à un autre. Cela semble être une approche un peu trop rigide, qui ne correspond pas à la réalité d'une évaluation aussi complexe qu'une évaluation linguistique.

- Comme avantages :
 - Pour l'organisme créateur du test, elle permet de faire des moyennes à partir de plusieurs populations homogènes et de comparer des populations différentes. Elle permet donc également de chiffrer les résultats et ainsi de pouvoir utiliser les tests des statistiques comparatives entre les résultats de populations supposées différentes.

²⁶⁶ Test effectué à l'école St Sauveur (Nancy 54) le 18 janvier 2007 sur 32 élèves d'une classe de CE1.

²⁶⁷ L.F. Bachman, F. Davidson, K. Ryan et al., *Studies in Language Testing 1. An Investigation into the comparability of 2 tests of English as a Foreign Language: The Cambridge – TOEFL Comparability Test.* (Cambridge : Cambridge University Press, 1995).

- Pour le candidat elle présente l'avantage de pouvoir se situer sur une échelle graduée. Dans le système éducatif français, la note de 0 à 20 est devenue un réflexe auquel toute personne a l'habitude de se référer. Les progrès du candidat (même faibles) entre deux passages seront certainement plus facilement exprimés par une variation de cette note, surtout à l'intérieur d'un même niveau de compétence du CECR.
- Un autre avantage de la note graduée, réside dans le fait que parfois, le niveau n'est pas accordé lorsque le candidat ne réussit pas une partie de l'épreuve. Un tel exemple se retrouve au cours du passage du CLES qui est une certification fondée sur un scénario pour lequel le candidat joue un rôle dans une mission (un mode d'évaluation dans un contexte de formation professionnelle). Le candidat doit réussir chaque étape de l'épreuve afin d'avoir la certification finale. Le fait d'échouer ne veut pas dire que ce candidat ne possède pas des capacités d'un bon niveau dans l'une ou l'autre des macro-compétences. De plus les personnes qui connaissent déjà le déroulement de ce type de certification seront plus à l'aise avec le scénario et moins perturbées, d'où l'intérêt d'avoir des cours de préparation avant l'évaluation pour réussir cette évaluation.

Le Tableau n°142 reprend les principales différences entre les évaluations décrites.

Société/Organisation	Titre d'épreuve	Durée de l'épreuve	Format de l'épreuve	Score/Résultat
ETS	TOEIC	2 heures	200 QCM	10-990
MENESR	DCL	3 heures	Scénario	5 degrés
MENESR	CLES 1 CLES 2 CLES 3	2 heures 3 heures 4 heures	Scénario	Qualitatif Par niveau (B1, B2...)
Goethe Institut		3h30, 20 minutes + 20 minutes de préparation	CE ²⁶⁸ CO ²⁶⁹ =QCM textes courts EE ²⁷⁰ : lettre	Ecrit 60% (45/75) oral 60% (15/25)
LCCI	ELSA	30-45 minutes par module	60 QCM rédaction pour niveau avancé	Qualitatif Par niveau (B1, B2...)
Chambre de Commerce italienne	CIC-CELI	2h40-5h00 selon niveau	QCM, scénario CO	A,B,C,D,E
University of Cambridge	BULATS	110 minutes version papier	QCM, Réponses courtes	1-100 adossé sur CECR par niveau (B1, B2...)

Tableau 142 Principales différences entre les tests existants.

²⁶⁸ CE : Compréhension écrite

²⁶⁹ CO : Compréhension orale

²⁷⁰ EE : Expression écrite

3. CONCEPTION DE L'OUTIL D'ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE

3.1 Phase de préconception

Une partie fondamentale de cet outil d'évaluation en langues concernait le choix du format des épreuves et la formulation des questions. L'étude des tests et des certificats existants a démontré un fort usage de questions à choix multiples mais également la décision d'adopter le scénario comme démarche d'évaluation pour le CLES et le DCL en évitant cet usage de questions à choix multiples. À propos des rubriques et le format de cet outil diagnostique, l'étude des différentes formes qu'un test peut prendre nous a amené à opter pour un test direct de performance définit ainsi « une évaluation qui a lieu pendant que le candidat est engagé dans un acte de communication prolongée, qu'il s'agisse de réception ou de production ou des deux à la fois »²⁷¹ Ce test suit les quatre étapes du DCL et du CLES, pendant lequel le candidat

1. reçoit les informations,
2. les traite,
3. en fait une synthèse, et ensuite
4. les restitue (Isani et Herino 1994)²⁷².

En ce qui concerne l'outil diagnostique à mettre au point, le format des épreuves ne sera pas fondé sur le scénario²⁷³ (une méthode remise en question)²⁷⁴ et subséquemment, le candidat n'assume pas de mission et ne joue aucun rôle²⁷⁵.

En revanche, en ce qui concerne la formulation des questions (de compréhension écrite par exemple) la conception dépend d'un outil pédagogique qui permet de mesurer le niveau d'apprentissage linguistique. Cet outil est la taxonomie des objectifs éducatifs, développé par Benjamin Bloom²⁷⁶ et ses collègues dans les années 1950. Cette taxonomie a été remise à jour pendant les années 1990 par un groupe d'éducateurs et de psychologues de la cognition (notamment Lorin Anderson, un ancien étudiant de Bloom) ayant développé une taxonomie

²⁷¹ T. McNamara, *Language Testing*, (Oxford : OUP, 2000) 16.

²⁷² S. Isani & M. Herino, « Quel(s) domaine(s) langagiers(s) pour l'évaluation d'une compétence en langue ? Réflexion dans le cadre du D(N)CL ». *Asp 1994 5/6* : 249-256 et S. Isani et M. Herino, « La notion du scénario comme outil d'évaluation de la compétence en langue ». *Asp 1994 3*: 13-121.

²⁷³ Selon Bachman, les problèmes associés au choix du scénario sont nombreux, surtout en ce qui concerne la conception, les consignes pour le candidat et l'étape de l'évaluation. L.F. Bachman, *Some reflections on task-based language performance assessment. Language Testing*, Vol. 19 2002 (4), 453-476.

²⁷⁴ J-P. Narcy-Combes & J. Walski, «Le concept de tâche soumis au crible de nouvelles questions». *Les Cahiers de l'APLIUT, Vol XXIII N°1* :28-44.

²⁷⁵ Cette décision a été prise après une étude des théories de L.F. Bachman, «Some reflections on task-based language performance assessment» *Language Testing* 19, (3) 2002 et L.F. Bachman, *Statistical Analyses for Language Assessment*. (Cambridge: Cambridge University Press, 2004).

²⁷⁶ B.S. Bloom, *A Taxonomy of educational objectives. Handbook I: Cognitive Domain* (New York: McKay, 1956).

révisée (*revised taxonomy: RT*)²⁷⁷. Cette taxonomie sert à aider les individus (aux enseignants) à formuler des questions qui permettent de situer le niveau de compréhension des étudiants (ou dans ce cas, des candidats). D'ailleurs, des études turques²⁷⁸ sur cette version ont démontré que cette nouvelle *RT* offre des avantages par rapport à la formulation de questions (notamment dans la préparation des cours d'apprentissage, des tests d'évaluation orale et/ou écrite). C'est au candidat de déchiffrer la question (s'agit-il d'une description, une analyse, une classification ou comparaison, etc..) afin de proposer une juste réponse.

En plus, le candidat doit faire face aux difficultés de la langue qu'il rencontre dans une situation fondée sur son secteur de travail (Bachman 1990)²⁷⁹. Afin d'évaluer certaines performances linguistiques du candidat dans son propre domaine de travail (Bachman & Palmer 1996)²⁸⁰, la notation dépend de plusieurs performances. Par exemple: ses connaissances en langue, ses compétences stratégiques (la prise de notes, la formation d'images mentales, la contextualisation, l'anticipation, l'évitement...) et ses compétences compensatoires (à l'oral, la demande de répétition ou de clarification, la négociation du sens)²⁸¹. L'évaluation du candidat n'est pas dirigée uniquement vers la langue et la grammaire mais aussi sur la qualité (c'est à dire, l'adéquation, l'efficacité, la pertinence et la cohérence) de son travail et par l'interaction de ce candidat avec son interlocuteur (Bourguignon & Narcy-Combes 2003)²⁸² pendant l'oral. Or l'outil diagnostique respecte l'évolution historique de l'évaluation en langues car cet outil prend en compte non seulement les aspects quantitatifs, mais aussi les aspects qualitatifs.

Quant à la formulation de questions, la sélection d'un document comme point de départ pour l'épreuve écrite était nécessaire afin de bien situer le contexte de l'épreuve écrite. Cette première version avait pour but l'évaluation des candidats non-spécialistes en anglais et donc, un sujet neutre qui pouvait intéresser un grand nombre de personnes européennes s'avérait nécessaire. Pour cette raison, une étude des documents d'Eurostat, base de données européenne, disponible en ligne a été effectuée. Après quelques recherches, le choix du thème et point de départ pour la première version de cet outil devenait de plus en plus évident. Même si un

²⁷⁷ La taxonomie de Bloom est représentée par une pyramide d'acquis, en commençant par «la connaissance», ensuite, en passant par les étapes de «la compréhension», «l'application», «l'analyse», «la synthèse» et finalement, «l'évaluation» qui est la dernière étape au sommet du pyramide. Voir www.odu.edu/educ/roverbau/bloom/blooms_taxonomy.htm

²⁷⁸ International Review of Education. *Effects of the Original Versus Revised Bloom's Taxonomy on Lesson Planning Skills: A Turkish Study Among Pre-Service Teachers* 53, 4 (Netherlands: Springer, 2007).

²⁷⁹ Idem L. Bachman 1990 (Introduction). L'auteur explique que la langue pose un dilemme pour ceux qui l'évaluent car la langue est l'instrument ainsi que l'objet d'évaluation.

²⁸⁰ L.F. Bachman & A.S. Palmer, *Language Testing in Practise*, (Oxford : OUP, 1996).

²⁸¹ R. L. Oxford, *Language Learning Strategies*. (New York: Newbury House, 1990).

²⁸² C. Bourguignon & J.-P. Narcy-Combes, « Un pont sur l'approche qualitative de l'évaluation ». *Asp* 2003 39-40 : 171-181.

individu n'a pas les moyens financiers, il/elle rêve toujours de voyager et de visiter d'autres cultures, or le choix était un article sur le tourisme en Europe. Etant donné que Eurostat est une base de données statistiques, le document traite plus précisément les tendances des Européens dans le domaine du tourisme. Par contre, la formulation de questions à partir de ce document posait un problème : Comment bien choisir le format de questions afin de mieux évaluer les compétences des candidats ? Une étude des approches et des tendances²⁸³ d'évaluation en langues depuis les années soixante a élucidé ce choix difficile.

Une source européenne qui regroupait plusieurs méthodes d'évaluation en langues et quelques opinions théoriques, le *Item-Writer Guidelines Project* (ou « le projet des directives afin d'élaborer des items²⁸⁴ ») a été subventionné par l'Europe sous le programme LINGUA (93-09/1326/UK-III) afin de guider ceux qui produisent les évaluations et tests en langues. Ce manuel est disponible en plusieurs langues sur leur site www.alte.org/projects/item_writer.php

3.2 Résumé des contraintes de spécificités de l'outil diagnostique

Depuis la première guerre mondiale, les évaluations en langues sont dominées par des principes psychométriques (la théorie et la technique permettant de mesurer les phénomènes psychologiques se rapportant aux connaissances, aptitudes et comportements des candidats). Selon Spolsky²⁸⁵, c'est un phénomène qui fût créé aux Etats Unis et puis qui s'est par la suite exporté à travers le monde entier. On peut s'étonner que des tests en langues fassent l'objet d'étude psychométrique quantitative. On pouvait s'attendre à ce que le but de l'évaluation en langues consiste à aider les étudiants, voir les candidats, vis à vis de leurs enseignements linguistiques ou bien de déterminer le niveau d'un candidat à la recherche d'un travail. Néanmoins, ce n'est pas ce que l'on retrouve dans les principales évaluations commercialisées à l'heure actuelle.

Depuis une dizaine d'années, de plus en plus de personnes dénoncent l'utilisation d'une évaluation ou d'une certification en langues à des fins purement financières. De plus, l'évaluation en langues devenait une méthode permettant de choisir et donc d'exclure certains candidats. Spolsky insiste que si l'on ajoute la dimension commerciale du 'big business',

²⁸³ Parmi lesquelles on retrouve les travaux de S. Isani, « L'évaluation de la compréhension et le problème de la restitution ». *Asp* 2000 27-30:261-272.

²⁸⁴ Un synonyme d'« items » est « questions ».

²⁸⁵ B. Spolsky, *Measured Words: The Development of Objective Language Testing*. (Oxford: University of Press, 1995) Prolegomena.

certaines évaluations en langues deviennent encore plus efficaces et puissantes à s'imposer sur le marché mondial.

L'outil à concevoir doit tenir compte des évaluations existantes et de leurs avantages et inconvénients préalablement dégagés. Ainsi les différentes nécessités contenues dans le cahier des charges de l'évaluation à élaborer sont :

- De pouvoir être adapté aux 23 langues de l'UE-27, et de pouvoir être passé par tous les citoyens européens quelles que soient leur langue maternelle.
- De posséder un aspect diagnostique au service du candidat. Cet aspect fondamental de l'outil ne se résume surtout pas à une liste de points négatifs qui aurait alors un aspect de sanction. Au contraire d'une façon positive et individualisée, l'aspect diagnostique soulève l'importance de l'implication du ou des correcteurs²⁸⁶. Il ne s'agit pas de relever toutes les erreurs grammaticales, de syntaxe ou de vocabulaire, mais principalement la capacité d'un individu à communiquer. Ainsi que la nécessité de stimuler et de motiver le candidat.
- De fournir une évaluation principalement dirigée vers la recherche d'emploi et dont les conclusions au regard des quatre macro-compétences sont clairement détaillées, au service du recruteur.
- D'adapter l'évaluation en fonction du secteur d'activité du candidat, dans le but une nouvelle fois d'améliorer la recherche d'emploi. L'évaluation doit donc avoir une structure générale fixe, au travers de laquelle des textes et des questions, contenant un vocabulaire spécifique aux différents secteurs d'activité, seront intégrés.
- De décerner une note globale, composée de la somme des notes attribuées pour chaque macro-compétence, et comprise entre deux bornes permettant éventuellement au candidat de faire rapidement une proportionnalité sur 20.

²⁸⁶ Inspiré des travaux de E. Er, « Text Analysis and Diagnostic Assessment ». A. Burns et C. Coffin, *Analysing English in a Global Context*. (London : Routledge, 2001) et J.R. Martin, *Macro-genres : The Ecology of the Page*. (Department of Linguistics: University of Sydney, 1990).

- D'éviter la forme QCM, responsable d'un taux trop important de faux positifs et rendant impossible une évaluation diagnostique fiable et interdisant l'évaluation satisfaisante de l'expression écrite des candidats²⁸⁷.
- D'être adossée aux niveaux de compétence du CECR.
- D'éviter une préparation de l'évaluation, de façon à ne pas évaluer la capacité de l'individu à se préparer à une évaluation²⁸⁸, mais à se concentrer sur ses macro-compétences linguistiques en temps réel.
- De garantir que les examinateurs de l'évaluation dans une langue donnée soient des locuteurs natifs de cette langue ayant toutes les capacités nécessaires, ainsi que l'expérience de l'évaluation dans cette langue.
- De standardiser tous les détails pratiques du passage du test afin qu'il puisse être reproduit au travers de toute l'Europe dans des conditions les plus proches possibles.

3.3 Nom et Généralités sur l'évaluation proposée

Le but recherché est de concevoir un outil novateur qui regroupe certains éléments que l'on retrouve traditionnellement et qui incorpore des éléments totalement nouveaux. Si l'on reprend le processus d'élaboration des tests de la Figure n°27, les différentes étapes qui suivent ces recherches préliminaires sont la Planification et la Conception. Au cours des dernières décennies, plusieurs recherches se sont intéressées à la problématique des difficultés d'évaluer les

²⁸⁷ Afin de focaliser sur les vraies compétences (l'expression et la compréhension écrite et orale) linguistiques du candidat. Cette nécessité est inspirée des théories de D. Hymes. Selon Hymes, la connaissance d'une langue n'est pas seulement fondée sur une maîtrise de la grammaire. M. Canale & M. Swain, « Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing ». *Applied Linguistics*. 1980. I/1.

²⁸⁸ Se préparer à une évaluation en langues, est connu sous le terme de « washback » en anglais. Certains auteurs soulignent non seulement l'existence de ce problème, mais insistent également sur son impact et ses conséquences, notamment l'infiltration du « washback » dans les supports pédagogiques et dans les enseignements, qui représenterait une source croissante et non négligeable à l'échelle mondiale de revenue. J. C. Alderson & D. Wall, Does washback exist ? *Applied Linguistics*. 1993, 14 : 115-129, K. Bailey, Working for washback : a review of the washback concept in language testing. *Language Testing*. 1996, 13 : 257-279, L. Cheng & Y. Watanabe (dirs.). « Context and Method in Washback Research » : The Influence of Language Testing on Teaching and Learning. *Applied Linguistics*. 2005. 26(3) : 459-462 et R. Hawkey, 'A Progetto Lingue 2000 Impact Study, with special reference to language testing and certification.' M. Milanovic & C. Weir (dir.). European Language Testing in a Global Context: Proceedings of the ALTE Barcelona Conference. *Studies in Language Testing*. 2001. 18 (12): 205-213.

compétences en langues (orales et écrites)²⁸⁹. Selon Bachman (1990)²⁹⁰, la Planification d'un outil d'évaluation diagnostique dépend de quelques notions fondamentales: quel est le contexte qui détermine l'usage du test et quelle est la nature des compétences que l'on veut évaluer?

Au regard des contraintes et spécifications de l'outil le titre suivant est proposé :

Certification In European Languages (CIEL)

On peut considérer que le contexte de cette évaluation linguistique est plus dirigé vers le monde professionnel et les établissements d'enseignement supérieur et moins en direction des établissements scolaires de type collège ou lycée. CIEL est un outil qui a pour objectif d'évaluer les compétences orales et écrites dans une langue européenne en fonction du profil professionnel des citoyens européens. L'évaluation pourra être adaptée à divers secteurs d'activité professionnelle et aux langues européennes. Les quatre macro-compétences testées seront : la compréhension orale et écrite, l'expression orale et écrite. Malgré le fait que certains tests, décrits dans la section précédente, évaluent la compétence « communication interactive »²⁹¹ ou la compétence « interaction orale »²⁹², l'évaluation CIEL a été conçue à partir de ces quatre macro-compétences, car ces deux éléments, c'est à dire la communication orale et l'interaction orale sont facilement intégrées dans les quatre macro-compétences de base.

La conceptualisation du format de CIEL a été faite non seulement après l'étude de tests existants, mais également après avoir consulté de nombreuses ressources et les opinions d'experts dans le domaine des évaluations en langues²⁹³. D'après Bachman (1990) par exemple, une évaluation en langues est composée de plusieurs caractéristiques et méthodes d'évaluation. En reprenant le travail de Carroll (1968)²⁹⁴ et Clark (1972)²⁹⁵, Bachman (1990) rajouta des éléments plus modernes, tel que la notion²⁹⁶ de « input »²⁹⁷ (ici traduit en français par *données*

²⁸⁹ Par exemple, J.C. Alderson, D. Wall & M. Swan, *Language Test Construction and Evaluation*, (Cambridge: Cambridge University Press, 1995) et L.F. Bachman, *Fundamental Considerations in Language Testing*. (Oxford: Oxford University Press, 1990).

²⁹⁰ L.F. Bachman, *Fundamental Considerations in Language Testing*, (Oxford: Oxford University Press, 1990).

²⁹¹ Une compétence évaluée par le DCL.

²⁹² Une compétence évaluée par le CLES 2.

²⁹³ Mais également afin de mieux comprendre le point de vue et le perspectif du candidat. A. Kunnan, *Test Taker Characteristics and Test Performance : A Structural Equation Modeling Approach*. (Cambridge: Cambridge University Press, 1995), J.E. Purpura, *Learner Strategy Use and Performance on Language Tests : A Structural Equation Modeling Approach*. (Cambridge: Cambridge University Press, 1999) et J. Sunderland, *Gender and Language Testing. Language Testing Update 1995*. 17 :24-35.

²⁹⁴ J. B. Carroll, "The Psychology of Language Testing" A. Davies, *Language Testing Symposium. A Psycholinguistic Perspective*. (London: Oxford University Press, 1968) 46-69.

²⁹⁵ J. L. D. Clark, *Foreign Language Testing: Theory and Practise* (Philadelphia, Pa: Centre for Curriculum Development, Inc., 1972)

²⁹⁶ Cette notion de « input » a été adaptée de S. D. Krashen, *Principles and Practise in Second Language Acquisition*. (Oxford : Pergamon, 1982).

brutes) qui favorisent plutôt la notion d'une fonction potentielle de la langue sur l'enseignement et l'apprentissage que la connotation négative attachée au mot « stimulus »²⁹⁸.

Selon Bachman, le cadre des caractéristiques d'une évaluation en langue est composé de quatre catégories majeures : l'environnement de l'évaluation, les rubriques, les données d'entrée, et les réponses attendues. Le Tableau n°143, reprend ces catégories détaillées:

<p>1. Les caractéristiques de l'environnement de l'évaluation en langues</p> <ul style="list-style-type: none"> • La familiarité de l'environnement et le matériel audiovisuel • Le personnel • L'heure de passage • Les conditions physiques
<p>2. Les caractéristiques des rubriques de l'évaluation</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'organisation de l'évaluation (l'enchaînement des parties, le barème..) • La durée • Les consignes (quelle langue, la précision et des critères explicites)
<p>3. Les caractéristiques des données brutes (<i>input</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le format (la mode et la forme de la présentation, la langue, le problématique) • La nature de la langue (la longueur, les caractéristiques grammaticales et pragmatiques, les caractéristiques sociolinguistiques...)
<p>4. Les caractéristiques des réponses attendues</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le format (le type de réponse, la forme et la langue employée) • La nature de la langue (la longueur, le vocabulaire, le type d'information, les caractéristiques grammaticaux et pragmatiques, des caractéristiques sociolinguistiques) • Les limitations des réponses (le format, les caractéristiques organisationnelles, la locution figée/non-figée, la durée ou la longueur de la réponse).

Tableau 143 Les quatre catégories majeures des caractéristiques d'un test selon Bachman²⁹⁹

Spolsky reprend les mêmes caractéristiques que celles du Tableau n°143, en illustrant l'impact de certains critères sur le candidat avec plusieurs exemples. Il explique ainsi que les compétences en langues d'un individu sont très dynamiques, car pendant la journée (le matin, l'après-midi, le soir et la nuit) et en fonction de certains critères, un individu aura plus de connaissances et de facilités à communiquer. On considère que les connaissances peuvent porter sur un contexte précis (domaine, endroit, sujet, matière) ou peuvent changer en fonction de l'interlocuteur (changement de registre en fonction de l'auditoire). Pour ces raisons, Spolsky insiste que la qualification numérique de toutes ces complexités langagières est non seulement impossible, mais en effet, totalement absurde³⁰⁰.

²⁹⁷ Caroll (1968) et Clark (1972) employèrent le terme «stimulus» dans leur travail de recherche.

²⁹⁸ Idem L. Bachman, (117) et S.D. Krashen, *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. (New York: Longman, 1985).

²⁹⁹ Adapté de L. Bachman, Idem (1990) (119).

³⁰⁰ Spolsky (1995) 358.

Toutes les caractéristiques et critères de Bachman et Spolsky³⁰¹ ont été prises en compte lors de la conception de l'évaluation C.I.E.L.

3.4 Structure chronologique de CIEL

Il y a plusieurs façons de décrire l'évaluation CIEL. Le plus simple dans un premier temps est de proposer une description chronologique, puis ensuite d'analyser chaque partie.

L'évaluation CIEL est composée chronologiquement :

- De la mise en place des candidats dans une salle commune
- Du passage de la dictée
- Du passage de l'épreuve d'expression écrite
- Du passage de l'épreuve d'expression orale le même jour ou dans les deux à trois jours qui suivent.

Si le nombre de candidats est suffisant le passage de CIEL est organisé dans un ou plusieurs centres agréés. Cependant dans le cas où le nombre de candidats est faible (de l'ordre de 4 à 5 personnes) il est possible de se déplacer dans les établissements et dans les entreprises afin de faire passer les évaluations en langue avec un minimum de personnel et de matériel audiovisuel. Enfin en fonction du nombre de candidats, l'évaluation CIEL s'étale sur quelques jours.

³⁰¹ Ainsi les travaux de C.J. Weir, *Understanding and Developing Language Tests*. (London : Prentice Hall, 1993) et G. Henning, *A Guide to Language Testing : Development, Evaluation, Research*. (New York : Newbury House, 1987).

4. ACCUEIL DES CANDIDATS ET MISE PLACE

Préalablement, au minimum 15 jours avant la date de passage du test, chaque candidat reçoit deux convocations³⁰² : l'une pour l'épreuve écrite de CIEL (qui est commune à tous les candidats³⁰³), l'autre pour l'épreuve orale qui est propre à chaque candidat³⁰⁴). L'heure de convocation est 8 H 45, pour un début de l'épreuve à 9 H 00. (Ces horaires sont fixes dans le but de préserver le plus possible la reproductibilité et la rigueur de l'évaluation CIEL au travers l'UE-27). Les candidats sont reçus dans la salle par deux personnes, l'une est l'examineur(trice) unique pour toute l'évaluation qui est un locuteur natif de la langue testée, l'autre est uniquement en charge de l'organisation matérielle du test, c'est un locuteur natif de la langue maternelle des candidats.

Les candidats se mettent en place selon leurs désirs dans la salle ou des places leurs ont été préalablement affectées en fonction des capacités d'organisation. Ils sont séparés par une place vide. Ils trouvent à leur place deux copies type examens et une feuille de brouillon (dont la couleur si possible est alternée entre les candidats). Les renseignements pour remplir l'en-tête des copies sont inscrits au tableau (nom, prénom, date, type d'examen, sous type) et peuvent être expliqués à la demande ou (et) d'une façon générale par le locuteur de la langue native des candidats. Cette personne explique également la nature confidentielle de la copie et le nécessité de rabattre le volet de confidentialité. Rapidement les précisions suivantes sont apportées toujours dans la langue testée.

- L'attention est attirée sur l'écriture, (éviter l'utilisation des crayons de papier et de la couleur rouge).
- Demande d'extinction des téléphones portables, et des baladeurs audio. Il est également précisé aux candidats que leur utilisation pendant l'épreuve est strictement interdite.
- Que toute personne qui fraudera ou qui effectue une tentative de fraude sera immédiatement éliminée. Les copies sont reprises, avec obligation de rester dans la salle jusqu'à 11 h30 . L'évaluation est terminée pour cette personne.

³⁰² Ces convocations ainsi que le certificat officiel portent le logo officiel de l'Université Paris IV – Sorbonne. L'accord de l'utilisation de ce logo est en Annexe n°5.

³⁰³ La convocation écrite des candidats est en Annexe n°6.

- Que les candidats ne sont pas autorisés à sortir momentanément de la salle pendant l'épreuve (sauf en cas de problèmes physiques évidents).
- Que les candidats peuvent rendre leurs copies et sortir définitivement de la salle uniquement après 11 H 30.
- Les candidats ont obligation de rendre le sujet, mais également leurs brouillons éventuels, avec leurs copies.

Le locuteur natif de la langue des candidats précise alors qu'il ne va plus prononcer un mot et que seul l'examineur dans la langue testée va poursuivre les explications.

Cinq minutes avant le début de l'épreuve l'examineur dans la langue testée explique clairement les points suivants. (Utilisation d'une sonorisation si la salle est assez grande). Si des questions sont posées l'examineur invite le candidat à poser sa question dans la langue testée et ne répondra à la question que dans ce cas.

- La première copie sera utilisée pour la dictée. Cette personne invite donc les candidats à inscrire le mot « Dictée » dans la langue testée, sur la première copie.
- La seconde copie sera utilisée pour l'épreuve de compréhension et d'expression écrite. L'examineur invite également les candidats à écrire « compréhension et expression écrite » dans la langue testée sur la seconde copie.

³⁰⁴ Un exemple de convocation orale des candidats est en Annexe n°7.

5. PASSAGE DE L'ÉVALUATION CIEL³⁰⁵

5.1 Passage de la dictée

5.1.1 Choix du texte

Il est possible de distinguer deux grands types d'évaluation CIEL. L'un dédié à des personnes n'ayant pas ou très peu eu d'expérience professionnelle, l'autre dédié à des personnes ayant déjà exercé une activité professionnelle. Les premiers sont classiquement des étudiants quels que soient leurs niveaux au sein de leurs études. L'évaluation CIEL qui leur est dédiée portera le nom « d'évaluation pour non spécialiste³⁰⁶ ». En revanche, l'évaluation dédiée à des personnes ayant une spécialité portera le nom de cette spécialité, comme « CIEL pour Recherche et Développement », ou « CIEL pour Métiers de la finance ».

Les textes utilisés pour les dictées seront extraits des textes qui par la suite de l'épreuve seront utilisés pour la compréhension et l'expression écrite.

Le choix des textes sera particulier pour chacun de ces deux types d'évaluation.

❖ Pour les évaluations de type non-spécialiste

Les textes seront puisés sur le site de l'organisation Eurostat³⁰⁷, et plus précisément dans la partie réservée aux « Statistiques en Bref ». Il s'agit d'article de 5 à 6 pages qui sont des études sur un sujet précis appartenant aux thèmes suivants :

- Statistiques Générales et Régionales
- Economie et Finances

³⁰⁵ Les sujets ayant été utilisés sur les deux populations testées sont en Annexe 8 (Aix-Marseille) et 9 (Barcelone). Ces sujets sont rigoureusement identiques à l'exception bien sûr du texte à traduire de la langue natale vers l'anglais.

³⁰⁶ Il est important de ne pas confondre ce terme de « non spécialiste » lors de son utilisation par l'administration des universités où il désigne des étudiants qui ne sont pas spécialistes d'une langue par exemple. Dans le cas de CIEL un « non spécialiste » est une personne qui n'a pas encore de passé professionnel. L'objectif de CIEL reste double à savoir de permettre aux candidats de pouvoir exposer son niveau réel à un recruteur et donc de faciliter le jugement du recruteur sur ce point.

³⁰⁷ Les « statistiques en bref » sont regroupés sur le site : http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?_pageid=1090,1&_dad=portal&_schema=PORTAL visité le 12 décembre 2006.

- Population et conditions sociales
- Industries, Commerce et Services
- Agriculture et pêche
- Commerce extérieur
- Environnement et Energie
- Sciences et Technologies

Selon la nature des études des personnes passant l'évaluation, un thème peut être préférentiellement choisi. Chaque publication appartenant à cette catégorie « Statistiques en Bref » possède une série de graphiques et de tableaux faisant apparaître des différences ou des convergences entre les 27 états de l'U.E. sur le sujet choisi. Sur le site d'Eurostat, ces documents sont systématiquement disponibles gratuitement en anglais, en français et en allemand. Bien que CIEL doive pouvoir être une évaluation capable de tester les compétences dans les 23 langues de l'UE, à ce jour, seules ces trois langues véhiculaires sont disponibles. Cependant, cette source de textes a été choisie, pour les raisons suivantes :

- Tous les articles sont parfaitement calibrés et répondent tous à un cahier des charges précis. Ceci est la garantie d'une homogénéité des textes. Ainsi le site d'Eurostat et la partie « Statistiques en Bref » garantit que les sujets au travers de toute l'Union Européenne seront très similaires.
- Dans ces documents, il est possible de trouver une alternance des textes, de figures, de graphiques et de tableaux. La richesse de ces articles permet de tester tous les aspects de l'analyse d'un document.

❖ Pour les évaluations de type spécialiste³⁰⁸

Dans ce cas, les sujets seront choisis dans des revues ayant un statut international de périodicité d'un à trois mois. Ces revues dont le parfait exemple sont les revues scientifiques, techniques, économiques et financières, sont d'excellents supports contenant des articles pointus, ayant été approuvés par un comité de lecture. Il est possible d'obtenir des exemplaires gratuits de ces périodiques à partir desquels des articles, nécessaires à la réalisation d'un sujet permettant l'évaluation CIEL sont extraits.

5.2 Longueur de la dictée, et paramètres de passage

À partir des textes choisis l'examineur lors de la préparation du sujet, va dégager un texte dont la longueur sera comprise entre 75 et 100 mots. La dictée est enregistrée sur un CD³⁰⁹. Sur cet enregistrement, avant le début de la dictée, l'examineur précise (dans la langue testée) :

- Quand une phrase est terminée d'être dictée, elle est relue.
- Quand la dictée sera finie, elle sera relue en entier.

La dictée commence, le rythme est assez lent³¹⁰ pour permettre une courte réflexion lors de l'écriture. À l'issue de la relecture du texte, deux minutes de réflexion sont accordées, puis les copies sont ramassées.

5.3 Passage de l'épreuve de compréhension et d'expression écrite

Dès que les copies de la dictée sont ramassées, l'examineur dans la langue testée annonce aux candidats que le sujet de la compréhension et de l'expression écrite va immédiatement leur être distribué, et qu'ils peuvent commencer dès qu'ils reçoivent le sujet. Le temps de départ de l'épreuve est écrit sur un tableau ainsi que l'heure de fin sachant que la durée est de 3 heures. Aucun dictionnaire ou autre document que le sujet distribué n'est autorisé.

³⁰⁸ Les sujets élaborés pour les populations spécialistes sont en Annexe n°10, 11 et 121. Ils ont été conçus pour trois secteurs d'activité à savoir : Anglais du marketing : la vente et l'achat, Anglais des services techniques : La logistique et le management du « supply chain », Anglais de la recherche et du développement : l'application de la recherche technique.

³⁰⁹ L'enregistrement sur un CD permet d'éliminer les bruits de fond et fourni une bonne qualité d'écoute.

³¹⁰ Rythme correspondant au rythme adopté lors d'une dictée de niveau troisième de collège (par exemple : 25 mots par minute).

5.3.1 Passage de l'évaluation de la compréhension écrite

Le choix du texte servant de support à cette partie de l'évaluation a déjà été évoqué. Il est bien sûr entièrement rédigé dans la langue testée. Sa longueur est comprise entre 100 et 120 lignes (Times 12 interlignage simple). Le texte est compris de paragraphes bien distincts dont la longueur n'excède pas 10 à 15 lignes. (Toutes les lignes du sujet sont numérotées). Des titres séparent les différentes parties du document. Le nombre de mots et de lignes est clairement indiqué à la fin du document, ainsi que le nom de l'auteur de l'article et sa date.

Les questions et les consignes sont entièrement rédigées dans la langue testée. Il est demandé au candidat de répondre exclusivement sur la copie fournie en numérotant les réponses en accord avec les questions. Chronologiquement le candidat doit :

- Lire entièrement le texte
- Répondre à cinq ou six questions de compréhension portant sur le texte. Ces questions sont formulées de façon à ce que la réponse ne soit pas un mot, ni une phrase, mais une synthèse à l'intérieur d'un ou de plusieurs paragraphes. Exemple lors du test de compréhension écrite de la version « CIEL – Anglais pour non-spécialiste »
“In 2004, where and when did the majority of European tourists go on holiday ?”
- Une réponse de 4 à 5 lignes est attendue pour chaque question

5.3.2 Passage de l'évaluation de l'expression écrite

Cette partie de l'épreuve se compose de quatre parties (toutes les consignes sont données dans la langue testée) (Aucun dictionnaire ou document autre que le sujet n'est autorisé).

- Un écrit de 150 mots (plus ou moins 10%) que le candidat doit entièrement composer dans un temps du passé. Exemple lors du test d'expression écrite de la version « CIEL –Anglais pour non-spécialiste » “In 150 words, write about a past vacation experience”.
- Un écrit de 150 mots (plus ou moins 10%) que le candidat doit entièrement composer dans un temps du futur. Exemple lors du test d'expression écrite de la

version CIEL –Anglais pour non-spécialiste “ In 150 word, write about a future dream vacation”.

Pour les deux questions précédentes l’utilisation d’une série de 12 à 15 mots (noms communs ou verbes) en rapport avec le sujet sont imposés.

- Une traduction de la langue testée vers la langue maternelle du candidat. Il s’agit d’un paragraphe de l’article original. Sa longueur est comprise entre 100 et 120 mots. Il devra contenir :
 - Au moins une phrase rédigée dans un temps du passé et une phrase rédigée dans un temps du futur.
 - Un nombre inférieur à 10 000 écrit en lettres.

Une traduction de la langue maternelle du candidat vers la langue testée. Il s’agit d’un paragraphe d’un article ayant un rapport avec le sujet du texte utilisé dans l’évaluation. Sa longueur est comprise entre 100 et 120 mots. Il devra contenir :

- Au moins une phrase rédigée dans un temps du passé et une phrase rédigée dans un temps du futur.
- Un nombre inférieur à 10 000 écrit en lettres.

5.4 Passage de l’épreuve d’expression et de compréhension orale

Les dialogues entre l’examineur et le candidat sont systématiquement enregistrés. Au moins trois jeux de 12 textes, répartis en deux lots de six textes A et B, sont préparés (un jeu par jour d’évaluation). Ils sont tous issus des articles d’actualité du site de l’Union Européenne³¹¹. Ces textes sont disponibles dans les vingt trois langues de l’UE. Leurs longueurs sont toujours comprises entre 15 à 20 lignes et débutent toujours par un résumé de 4 à 5 lignes. Ils sont triés en fonction des catégories suivantes :

- Agriculture, pêche et sécurité alimentaire
- Commerce

- Culture éducation et jeunesse
- Economie, finances et impôts
- Emploi, et droits sociaux
- Energie et ressources naturelles
- Environnement, consommateurs et santé
- Fonctionnement de l'U.E.
- Justice et droit des citoyens
- Régions et développement local
- Relation extérieure et affaires étrangères
- Sciences et technologie
- Transport et voyages

La liste des thèmes est suffisamment importante et variée pour que les évaluations spécifiques dédiées aux différents secteurs d'activité puissent être également alimentées par ces textes.

Dès que le candidat rentre dans la petite salle ou le bureau où se déroule cet oral, l'examineur ne parle que la langue testée. Cet examinateur est le même que celui qui a surveillé l'épreuve écrite et est donc un locuteur natif de la langue testée. Il propose un tirage au sort des 12 textes. Un premier lancé de dé à six faces détermine le lot A ou B. Les chiffres pairs pour le lot A et les chiffres impairs pour le lot B. Puis un second lancé du même dé afin de choisir entre 1 à 6. Dès que le texte est choisi l'épreuve d'expression orale peut commencer.

³¹¹ Quatre exemples de textes utilisés lors de l'évaluation orale sont dans l'Annexe n°13. Le site dont elles sont extraites est: <http://ec.europa.eu/news>, visité le 17 janvier 2007.

L'examineur demande au candidat de lire le résumé de l'article sans que celui-ci puisse faire la moindre préparation préalable. Il découvre ainsi le texte en le lisant. Pendant cette lecture l'examineur ne reprend jamais le candidat si la prononciation de certains mots est défectueuse.

À la fin de cette lecture, qui doit durer à peine une minute le candidat dispose d'une minute pour terminer la lecture silencieuse du reste du texte. À la fin de ce temps le dialogue s'engage entre les deux personnes. Pour l'examineur, un des objectifs de cette épreuve est de mettre le candidat à l'aise afin d'encourager et non pas intimider ce dernier³¹². Au début l'examineur suscite le dialogue par quelques questions, puis doit toujours s'effacer le plus possible par rapport aux candidats. Si le sujet exprimé dans le texte visiblement ne convient pas au candidat, l'examineur doit impérativement entraîner ce dernier vers un tout autre sujet.

L'objectif étant d'évaluer la compétence d'expression et de compréhension orale du candidat or à aucun moment l'examineur ne reprend le candidat si ce dernier commet des fautes quelle que soit la nature de ces fautes. Si le candidat parle dans sa langue maternelle l'examineur lui répond systématiquement dans la langue testée en reformulant (au maximum) deux fois la question. Cette phase de conversation dure entre 10 et 12 minutes pour une durée totale de l'évaluation orale comprise entre 13 et 14 minutes. L'examineur veillera à chronométrer ce temps de façon à ne jamais le dépasser, afin de ne pas prendre de retard pour les autres personnes, et pour standardiser ce temps d'évaluation³¹³.

³¹² Une des méthodes (adaptée) et présentée dans le travail de J.R. Martin & P.R.R. White, *The Language of Evaluation: Appraisal in English*. (New York : Palgrave MacMillan, 2007).

³¹³ L'épreuve d'expression et compréhension orale est inspirée des travaux de S. Bolton, *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. (Paris: Didier, 1996) et de N. Underhill, *Testing Spoken Language*. (Cambridge: Cambridge University Press, 1987).

5.5 Barème des différentes épreuves

Le barème des différentes épreuves est présenté dans le Tableau n°144 (la somme devant être égale à 100).

Epreuve	Sous épreuve	Nombre de points	Nombre de points total	Remarques
Dictée		20	20	
Compréhension écrite		20	20	Chacune des 6 questions étant soit sur 4 ou 3 points pour atteindre un total de 20
Expression écrite	Rédaction d'un texte au passé	10	40	Les quatre sous épreuves de cette partie possède une note équivalente
	Rédaction d'un texte au futur	10		
	Traduction du texte de la langue testée vers la langue maternelle	10		
	Traduction du texte de la langue maternelle vers la langue testée.	10		
Expression et compréhension orale		20	20	
			100	

Tableau 144 Barème des différentes parties de l'évaluation CIEL.

Ce barème reste constant quel que soit le type d'évaluation utilisée (spécialistes ou non). C'est au niveau du document de certification final regroupant les résultats, que le détail des points obtenus, épreuve par épreuve, apparaît.

6. APPROCHE DIAGNOSTIQUE DE LA CORRECTION DES ÉPREUVES

D'une façon générale les aspects positifs, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral fournis par le candidat seront recherchés. L'idée majeure de base consiste à évaluer si la personne testée est capable de comprendre des informations, puis de communiquer aussi bien qu'à l'écrit comme à l'oral³¹⁴, la qualité par la pertinence des réponses ne devant intervenir qu'en second. Les candidats doivent aussi bien pour l'épreuve écrite que pour l'épreuve orale être mis dans les meilleures conditions possibles (lumières, bruits, qualité de l'enregistrement de la dictée, respect des horaires donnés lors de la convocation pour l'épreuve orale).

La correction des épreuves de l'évaluation CIEL doit non seulement permettre de fournir pour chaque partie une note, mais également un rapport diagnostique qui représente une analyse des erreurs³¹⁵ relevées à l'écrit et à l'oral. Cette analyse des erreurs aide à identifier les stratégies d'apprentissage d'une langue, facilite l'identification des causes à l'origine de ces erreurs et, une fois que ces erreurs sont regroupées en catégories, elles peuvent servir de référence pour la préparation de cours destiné à corriger les défauts de langage ou des formations futures³¹⁶. Les catégories d'erreurs (le registre, la forme, les simplifications, les répétitions) sont détaillées par Ellis³¹⁷, Odlin³¹⁸, Spillner³¹⁹ et Richards³²⁰. L'unification de toutes ces théories a permis l'élaboration d'une grille diagnostique³²¹.

Au fur et à mesure de la correction de l'évaluation, cette grille diagnostique regroupant les erreurs en fonction des quatre macro-compétences se remplit. Chaque macro-compétence est divisée en groupes d'erreurs³²² et problèmes³²³. À chaque fois que l'erreur est rencontrée, elle est

³¹⁴ Pour la compréhension écrite, six catégories d'évaluation sont prises en compte, notamment le contenu, l'organisation, le discours/registre, la syntaxe, le vocabulaire et les mécaniques (c'est à dire : l'orthographe, la ponctuation, les références au texte...) J.D. Brown, « Do English faculties rate writing samples differently ? » *TESOL Quarterly* 1991, 25(4), 587-603.

³¹⁵ L'analyse des erreurs linguistiques est une branche de la linguistique appliquée qui envisage l'étude des types et des origines des erreurs. Jack C. Richards, John Platt et Heidi Platt, *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. (Essex: Longman Group UK Limited, 1992).

³¹⁶ Idem Richards, Platt et Platt (126).

³¹⁷ R. Ellis, *Understanding Second Language Acquisition*. (Oxford: Oxford University Press, 1985).

³¹⁸ T. Odlin, *Language Transfer: Cross-linguistic Influence in Language Learning*. (New York: Oxford University Press, 1989).

³¹⁹ B. Spillner, *Error Analysis*. (Amsterdam: Benjamins Publishing, 1991).

³²⁰ J.C. Richards (ed), *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. (London: Longman, 1974).

³²¹ La grille récapitulative des erreurs regroupées par macro-compétence est en Annexe n°14.

³²² Selon le Petit Robert, *une erreur* est une chose fautive, erronée par rapport à une norme (différence par rapport à un modèle).

³²³ Selon le Petit Robert, *un problème* est une difficulté qu'il faut résoudre pour obtenir un certain résultat.

Dans le cas de l'analyse diagnostique un problème sera assimilé à une accumulation d'erreurs de même type.

comptabilisée³²⁴. Le nombre total d'erreurs apparaît sur le document diagnostique transmis au candidat. La note donnée pour chaque épreuve est donc fondamentalement construite par l'analyse de la grille diagnostique, avec des particularités propres à chaque épreuve. Cette grille pourra dans l'avenir subir des modifications si le besoin s'en fait sentir.

6.1 Correction de la dictée (sur 20 points)

Les différentes catégories d'erreurs relevées au cours de la correction de la dictée, bien qu'un certain degré de compréhension orale intervienne, ont toutes été classées à l'intérieur de la macro-compétence expression écrite (Tableau n°145). Pour tenir compte de cet aspect « oral » une catégorie « erreurs de l'oral vers l'écrit » a été créée.

EXPRESSION ECRITE	
Catégories d'erreurs	Type d'erreurs
Fautes d'orthographe et de grammaire	Doubles consonnes
	Erreurs écrites des nombres, dates, années
	Homonymie ³²⁵
	Inversion de voyelles
	Lettres majuscules
	Ponctuation
	Problèmes d'expression de la possession ³²⁶
	Problèmes singulier / pluriel
Erreurs de l'oral vers l'écrit	Mauvaise interprétation du son ³²⁷
	Mots oubliés
	Mots surnuméraires ³²⁸

Tableau 145 Catégories d'erreurs prises en compte lors de la correction de la dictée.

Afin de générer une note, la procédure ne consiste pas à déduire des points au fur et à mesure que les fautes apparaissent (processus « sommatif » en fonction de la quantité d'erreurs), mais au contraire à analyser d'un point de vue « qualitatif » les erreurs. Par exemple le mot "Europeans" est écrit dans la copie "your opinions"³²⁹. Il s'agit d'un type de faute fondamentale d'interprétation du son et un manque de logique avec le contexte du document, (qui sont à l'origine de phrases n'ayant plus aucune signification). Dans ce cas trois points sont retirés³³⁰.

³²⁴ Une méthode inspirée des travaux de N.G. Fielding & R.M. Lee, *Computer Analysis and Qualitative Research*. (London : Sage, 1998).

³²⁵ Selon le Petit Robert, « homonymie » signifie: le caractère de ce qui est homonyme c'est à dire des mots de prononciation identique et de sens différents: exemple rencontré dans les copies : *their, they're* ou *there*

³²⁶ Exemples rencontrés dans les copies: *The sister of me...* ou *...she's car* ou *Julie drove his car*.

³²⁷ Exemple rencontré dans les copies le mot *European* entendu oralement est transcrit sur la copie *your opinions*

³²⁸ Un ou plusieurs mots qui ne figurent pas dans le texte dicté sont ajoutés dans la copie : le texte dicté *going on holidays* est transcrit sur la copie : *go in on holy days*

³²⁹ L'interprétation orale de *Europeans* en *your opinions* a été particulièrement rencontrée dans les copies des étudiants d'Aix-Marseille.

Lorsque le candidat écrit « colon » ou « comma » à la place de « : » et « , » il s'agit d'une faute de logique, avec le texte et/ou de la non connaissance de ces termes, à l'origine d'un retrait de deux points.

Les erreurs de ponctuation écrite sont à l'origine du retrait d'un point à partir de trois erreurs.

L'erreur « mot oublié » peut avoir un grand nombre d'origines aussi un point sera retiré pour 4 à 5 mots oubliés, et deux pour 8 à 10 mots.

Les autres erreurs produisent un retrait d'un point soit pour trois occurrences soit pour une occurrence de trois fautes différentes.

6.2 Correction de la compréhension écrite (sur 20 points)

Les différentes catégories d'erreurs relevées au cours de la correction de la compréhension écrite ont toutes été classées naturellement à l'intérieur de la macro-compétence compréhension écrite (Tableau n°146). En premier lieu le point le plus important de cet exercice consiste à vérifier que le candidat a compris les consignes, et que par sa réponse il a non seulement compris la question, mais également le texte. Ensuite la capacité du candidat à utiliser son propre vocabulaire est analysée (par rapport à un comportement qui se contente de reprendre mot pour mot du texte). Enfin en dernier lieu on analyse la qualité orthographique et grammaticale. Des points seront retirés uniquement si ces erreurs sont à l'origine d'une impossibilité à comprendre les réponses.

COMPREHENSION ECRITE	
Catégories d'erreurs	Type d'erreurs
Qualité de la pertinence des réponses	Consignes non comprises – phrases incomplètes
	Copier-coller du texte
	Aucune référence au texte
	Pas de réponses
	Réponse hors sujet
	Usage incorrect d'une expression idiomatique ³³¹
	Mauvaise traduction ³³²

Tableau 146 Catégorie d'erreurs prises en compte lors de la correction de l'épreuve de compréhension écrite.

³³⁰ Dans les sujets fournis en Annexe n°8 et n°9 au cours de la dictée le mot *European* apparaît trois fois. Les trois points sont retirés une seule fois, même si la même erreur est répétée.

³³¹ Exemples d'erreurs de ce type : *I had nineteen years.* ou *I had thirsty. I made football and volleyball on the beach.*

³³² Exemple de mauvaises traductions « dès la page d'accueil » devient *from the welcoming page*. « le portail Internet » devient *the Internet gate*.

Les vingt points de cette épreuve sont répartis en fonction des six questions, par exemple quatre questions sur trois points, et deux sur quatre points. Dans le cadre d'une approche diagnostique de la compréhension écrite, pour chaque question la présence des trois éléments suivants permettent d'obtenir la totalité des points :

- La pertinence
- L'utilisation d'un vocabulaire approprié issue du texte, sous la forme de phrases complètes
- La présence de références au texte

6.3 Correction des épreuves d'expression écrite (sur 40 points)

6.3.1 Epreuve d'expression écrite avec l'emploi de temps imposé (passé et futur) et vocabulaire imposé (2 fois 10 points)

Les différentes catégories d'erreurs relevées au cours de la correction de l'expression écrite ont toutes été classées naturellement à l'intérieur de la macro-compétence expression écrite (Tableau n°147).

EXPRESSION ECRITE	
Catégories d'erreurs	Type d'erreurs
Fautes d'orthographe et de grammaire	Accords de conjugaison
	Doubles consonnes
	Erreurs écrites des nombres, dates, années
	Erreurs sur le temps du verbe
	Inversion de voyelles
	Lettres majuscules
	Mauvaise conjugaison d'un verbe irrégulier
	Mauvaises prépositions ³³³
	Ponctuation
	Problème dans l'ordre des mots – syntaxe ³³⁴
	Problème verbes + prépositions ³³⁵
	Problèmes d'expression de la possession ³³⁶
	Problèmes singulier / pluriel
	Problèmes de comparaison ³³⁷
Problèmes du superlatif ³³⁸	
Qualité et richesse du vocabulaire employé	Erreurs d'expressions idiomatiques ³³⁹
	Erreurs de mots ³⁴⁰
	Faux amis ³⁴¹
	Problèmes d'homonymie
Non-respect des consignes	« Mots clés » non soulignés (vocabulaire imposé)
	Texte trop court ou trop long

Tableau 147 Catégories d'erreurs prises en compte lors de la correction de l'épreuve d'expression écrite (temps et vocabulaire imposé).

Dans le cadre d'une approche diagnostique de l'expression écrite :

- La non utilisation du vocabulaire imposé induit une perte de points pouvant aller jusqu'à 2 points sur 10.
- Le non-respect du temps imposé (passé ou futur) induit une perte comprise entre 1 et 5 points selon le nombre d'erreurs.
- Un texte trop court induit le retrait de un à deux points (par exemple une réponse de 80 mots retire un point et une réponse inférieure à 60 mots retire deux points). Rappel 150 mots sont demandés (plus ou moins 10%).

³³³ Exemples d'erreurs de ce type trouvés dans les copies : *She came by my house, I was in my desk*

³³⁴ Exemple: *Alex gave to me the books yesterday*

³³⁵ Exemples: *...ask to me...* ou *...to speak at/to someone...*

³³⁶ Exemples: *The sister of me...* ou *...she's car* ou *Julie drove his car*

³³⁷ Exemples: *more bigger* ou *more happier*.

³³⁸ Exemples: *the most best* ou *the most baddest*

³³⁹ Exemples: *I had nineteen years.* ou *I had thirsty. I made football and volleyball on the beach.*

³⁴⁰ On entend par « erreur de mots » l'utilisation d'un mot pour un autre. Par exemple dans la phrase suivante trouvée dans une copie : *Last year, I went on a travel to Jamaica.* Le mot *travel* est utilisé à la place du mot *trip*

³⁴¹ Exemples d'erreurs de ce type : le mot *actually* est utilisé pour le mot « actuellement » ou *win money* est utilisé pour l'expression « gagner de l'argent » .

- L'ensemble des autres erreurs listées dans le Tableau n°147 induit une perte de points comprise entre un et quatre points.

6.3.2 Épreuve de traduction de la langue testée vers la langue maternelle du candidat (10 points)

Dans cette partie il ne s'agit pas d'évaluer les capacités du candidat à rédiger dans sa langue natale. Mais plutôt ses capacités à comprendre le texte et à choisir un vocabulaire précis et pertinent lors de la traduction. En conséquence les erreurs relevées dans cette épreuve sont classées à la fois dans la macro-compétence compréhension écrite et expression écrite (Tableau n°148).

COMPREHENSION ECRITE	
Catégories d'erreurs	Type d'erreurs
Qualité de l'analyse du texte (langue testée)	Usage incorrect d'une expression idiomatique
	Mauvaise traduction
EXPRESSION ECRITE	
Catégories d'erreurs	Type d'erreurs
Qualité et richesse du vocabulaire employé	Erreurs d'expressions idiomatiques
	Erreurs de mots ³⁴²
	Faux amis
	Problèmes d'homonymie

Tableau 148 Catégories d'erreurs prises en compte lors de la correction de l'épreuve de traduction de la langue testée vers la langue maternelle.

- Une importance primordiale est placée sur la compréhension globale du texte, et le choix du vocabulaire dans la langue natale. Si ces deux conditions sont réunies cela assure au candidat entre 7 et 8 points sur dix.
- La présence de « trous » dans le texte est le critère le plus pénalisant à raison d'un demi-point en moins par trou.

6.3.3 Épreuve de traduction de la langue maternelle du candidat vers la langue testée (10 points)

Les erreurs rencontrées dans cette partie sont celles évoquées lors de l'épreuve d'expression écrite décrite précédemment, auquel il faut ajouter le choix et la pertinence du vocabulaire employé dans la langue testée. Toutes ces erreurs font donc bien partie uniquement de l'expression écrite (Tableau n°149).

³⁴² On entend par « erreur de mots » l'utilisation d'un mot pour un autre. Par exemple dans la phrase suivante trouvé dans une copie : *Last year, I went on a travel to Jamaica*. Le mot *travel* est utilisé à la place du mot *trip*.

EXPRESSION ECRITE	
Catégories d'erreurs	Type d'erreurs
Fautes d'orthographe et de grammaire	Accords de conjugaison
	Doubles consonnes
	Erreurs écrites des nombres, dates, années
	Erreurs sur le temps du verbe
	Inversion de voyelles
	Lettres majuscules
	Mauvaise conjugaison d'un verbe irrégulier
	Mauvaises prépositions
	Ponctuation
	Problème dans l'ordre des mots – syntaxe
	Problème verbes + prépositions
	Problèmes d'expression de la possession
	Problèmes singulier / pluriel
	Problèmes de comparaison
Problèmes du superlatif	
Qualité et richesse du vocabulaire employé	Erreurs d'expressions idiomatiques
	Erreurs de mots
	Faux amis
	Problèmes d'homonymie

Tableau 149 Catégorie d'erreurs prise en compte lors de la correction de l'épreuve de traduction de la langue maternelle vers la langue testée.

- En premier lieu, la qualité de la traduction au travers de la pertinence du vocabulaire choisi est le point le plus important lors de l'attribution de la note.
- La présence de « trous » est également sanctionnée à raison d'un demi-point à chaque reprise.
- Enfin la qualité orthographique et grammaticale du texte produit est prise en considération pour un retrait maximum de trois points sur dix.

6.4 Correction de l'épreuve d'expression et de compréhension orale (sur 20 points)

Pendant le déroulement de l'épreuve orale, l'examineur remplit une grille³⁴³ composée de critères à savoir³⁴⁴ :

- Capacité de lecture
- Prononciation, intonation, clarté et vitesse

³⁴³L'élaboration de cette grille diagnostique d'expression et compréhension orale est adaptée à partir des travaux de A. Lazarton, et M. Milanovic, *Qualitative Approach to the Validation of Oral Language Tests*. (Cambridge: Cambridge University Press, 2002).

³⁴⁴ Cette grille d'analyse de l'épreuve orale est fournie en Annexe n°15.

- Compréhension des questions de l'examineur
- Capacité à communiquer (pertinence et grammaire)
- Capacité à soutenir une communication contenant un vocabulaire riche et diversifié

Chacun de ces critères est noté de 1 à 10 (1 note la plus basse, 10 la plus haute). La note obtenue sur 50 est ramenée sur 20. La saisie de la grille diagnostique est réalisée (a posteriori) à la suite d'une seconde écoute de l'entretien grâce aux enregistrements.

Les deux critères « Compréhension des questions de l'examineur » et « Capacité à soutenir une communication contenant un vocabulaire riche et diversifié » permettent de construire la note dédiée à la compréhension orale

COMPREHENSION ORALE	
Catégories d'erreurs	Type d'erreurs
Comportement du candidat	Comportement hésitant et/ou distrait
	Comportement non intéressé et indifférent
	Demande de répéter la question
	Incapable de comprendre la question
	Incapable de comprendre les consignes ou les paroles de l'examineur
EXPRESSION ORALE	
Catégories d'erreurs	Type d'erreurs
Comportement du candidat	Comportement très hésitant (candidat cherche ses mots)
	Lenteur extrême à répondre
	Ne répond pas à la question
	Demande de répéter la question dans sa langue natale ou dans une autre langue
	Répète toujours les mêmes mots / phrases
	Réponse hors sujet
Problème de prononciation	Auto-correction
	Ne s'auto-corrige pas, et persiste dans une mauvaise prononciation
	Prononce des mots / phrases incompréhensibles
	Problème de production d'un son précis
Fautes de grammaire et de syntaxe	Erreurs de conjugaison
	Erreurs de verbes irréguliers
	Erreurs de mots, y compris mélange de langues
	Erreurs de prépositions
	Erreurs de prononciation d'un nombre
	Faux amis
	Mots oubliés dans la phrase
	Pluriels irréguliers
	Pluriels non prononcés (noms et verbes)
	Problème dans l'ordre des mots (adjectifs)
	Problème d'homonymie

Tableau 150 Catégories d'erreurs prises en compte lors de la correction de l'épreuve de compréhension et d'expression orale.

Sur la grille permettant l'évaluation diagnostique du candidat³⁴⁵ les erreurs sont regroupées non seulement par macro-compétence, mais également à l'intérieur de chacune d'elle en fonction des Tableaux n° 145 à 150. Ce document officiel fait partie des documents délivrés à la fin de l'évaluation.

Dans la pratique, à chaque fois que l'erreur apparaît soit dans la copie soit au cours de l'écoute de la cassette sur laquelle l'épreuve orale a été enregistrée, l'examineur fait un trait dans la case correspondante (le système du carré barré en diagonale permet facilement de regrouper le nombre d'erreurs par cinq). Une étude statistique a donc pu être faite en dénombrant le nombre d'occurrences pour chaque erreur.

³⁴⁵ Voir Annexe n° 14.

7. PASSAGE DE L'ÉVALUATION CIEL SUR DES ÉCHANTILLONS DE POPULATIONS EUROPÉENNES

7.1 Choix des populations testées

Suite aux études Eurobaromètre de 2001 et de 2005 (selon le sentiment des populations elle-mêmes, sans qu'aucune étude objective de grande ampleur n'ait été menée), une certaine régionalisation du degré de connaissance de la langue anglaise apparaît au sein de l'U.E. 27. Ainsi, globalement les pays de l'Europe du Nord présentent un pourcentage important de personnes prétendant maîtriser la langue anglaise, puis ce pourcentage diminuait comme un gradient décroissant plus on se dirige vers le sud de l'Europe.

Le passage de différentes populations européennes a principalement pour objectif de vérifier si l'évaluation CIEL est techniquement correcte, et si elle est parfaitement adaptée aux différentes langues maternelles de l'UE-27. Il est également envisageable que cette vérification de la faisabilité de CIEL, puisse permettre de mettre en évidence des différences de degré de connaissance entre les pays. Toutefois avant d'en arriver à de telles conclusions, il faudrait pouvoir disposer d'un échantillon de très grand effectif ce qui, pour l'instant, n'est pas faisable pour des raisons économiques et de temps. Cette étude comparative entre les pays pourrait également être envisagée dans le futur comme analyse des conséquences des politiques éducatives, et de contrôle des indices « PE-Global » qui ont été calculés précédemment³⁴⁶.

Il était donc important de cibler des populations les plus semblables possibles quant à leurs origines et leurs passés scolaires. En ce qui concerne les origines, on a choisi des villes d'importance comparables et qui sont des ports. En effet, la présence d'un port est un facteur de brassage et d'échange culturel qui peuvent être de nature à faciliter la connaissance des langues étrangères. Pour cette raison, on a choisi les villes de Marseille pour la France, Barcelone pour l'Espagne et Rotterdam pour les Pays-Bas. La population étudiante et donc des personnes non-spécialistes (dans le sens n'ayant pas d'expérience professionnelle) présente l'avantage d'être assez nombreuse pour permettre la validation, et d'être plus facile à contacter en théorie par rapport à des populations de salariés.

Dans la pratique, les contacts avec les responsables de formation n'ont pas été faciles. Pour la ville de Marseille, 23 responsables de cours ou responsables de départements au sein de

³⁴⁶ Cf Tableau n°30.

l'université d'Aix-Marseille ont été contactés, en priorité les personnes enseignant l'anglais, mais également d'autres matières. Sur ces 23 contacts, deux personnes ont répondu positivement et ont montré de l'intérêt pour cette étude. Pour des raisons de planning, les 71 étudiants de l'IUT d'Aix-Marseille en seconde année de Génie Civil option urbanisme, dont le professeur d'anglais est Hélène Garnier ont été retenus.

Pour la ville de Barcelone, 32 personnes pour l'essentiel enseignant l'anglais dans des établissements d'enseignement supérieur ont été contactées, y compris directement sur la ville de Madrid. Malgré de nombreuses relances, une seule personne a donné suite, à savoir le professeur Brian Walsh responsable de la formation de 20 étudiants en licence (niveau L3) en Sciences Economiques à l'université de Barcelone. Il est donc regrettable que les responsables de formation des étudiants espagnols dont le cursus était voisin de ceux de l'IUT d'Aix-Marseille n'aient pas donné suite.

Il est possible que les résultats de la population des candidats espagnols soient supérieurs à ceux de la population française. Il sera intéressant de vérifier si l'évaluation CIEL sera capable de mettre en évidence et de quantifier ces différences de niveaux qui sont donc profitable pour la validité du test et de l'efficacité de l'évaluation.

Enfin pour la ville de Rotterdam, 14 personnes responsables de cours dans des établissements supérieurs ont été contactées. Aucune n'a présenté de l'intérêt pour ce projet. Devant cet échec 17 nouvelles personnes localisées sur la ville d'Amsterdam (autre grand port du pays) ont été contactées. Une seule a répondu malgré de nombreuses relances. Selon la même procédure déjà utilisée en France et en Espagne, les détails techniques de passage de CIEL ont été mis en place. Alors que les difficultés techniques de salles et de planning avaient été résolues, un mois avant le passage du test, ce contact, sous la pression de sa hiérarchie, a annulé purement et simplement le projet sans donner d'explications. CIEL n'a donc pas pu être testé sur un échantillon d'étudiants de la population des Pays-Bas. Il serait néanmoins important dans le futur de pouvoir le faire.

7.2 Analyse des résultats du passage de CIEL sur les populations testées : Validité de l'évaluation CIEL

7.2.1 **Conditions de passage de l'évaluation**

Dans les deux cas, aussi bien en France qu'en Espagne, tout ce qui concerne l'entourage humain et la mise en place des conditions techniques du test n'ont posé aucune difficulté et ces

aspects importants de l'évaluation se sont déroulés dans les conditions définies. Il est important de noter que dans les deux cas, la mobilisation des étudiants a été particulièrement importante. Ils ont témoigné de nombreuses reprises, un vif intérêt à passer ce test, y compris pour ceux qui avaient des connaissances relativement faibles en anglais. La perspective d'être évalués et de pouvoir indiquer le résultat de cette évaluation dans leur Curriculum Vitae les a réellement motivés.

Cette motivation a été particulièrement visible au cours de l'épreuve écrite où seulement 12,6% des candidats en France, et 8% en Espagne ont quitté la salle d'examen avant la fin de l'épreuve. Au cours de l'épreuve orale, la même motivation a pu être ressentie puisque aucun candidat ne s'est présenté en retard et pendant l'épreuve, tous les étudiants ont visiblement fait leur maximum pour établir une communication de qualité dans la limite de leur moyen évidemment.

7.2.2 Résultats de la dictée

Les résultats fournis par l'épreuve de la dictée sont regroupés dans le Tableau n°151 et illustrés par la Figure n°28.

Caractères statistiques	Aix-Marseille	Barcelone
Effectifs	71	20
Moyenne	10,24	12,48
Médiane	10,50	14,75
Premier quartile (Q1)	6,25	9,25
Second quartile (Q3)	14,50	17,00
Minimum	0,00	2,50
Maximum	20,00	19,00
Etendue	20,00	16,50
Variance	25,44	28,33
Ecart type	5,04	5,32

Tableau 151 Comparatifs des résultats obtenus à la dictée par les populations d'étudiants d'Aix-Marseille et de Barcelone.

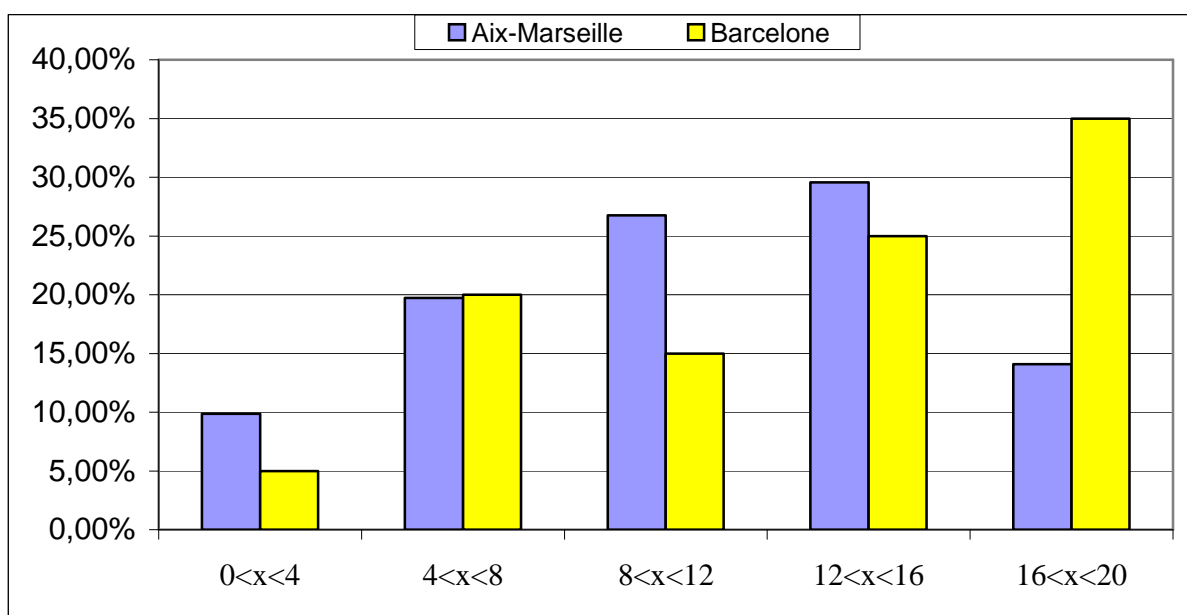


Figure n°28 Répartition en pourcentage des populations étudiantes d'Aix-Marseille et de Barcelone en fonction des résultats de la dictée (Note sur 20).

L'observation des résultats de la dictée fournit des indications différentes selon les deux populations. Pour la population française, la moyenne de 10,24 et les positions du premier et troisième quartile indiquent que la population est assez bien répartie de part et d'autre de cette moyenne. La valeur de cette moyenne et la répartition de part et d'autre de cette valeur permet de déduire que la difficulté de la dictée était bien adaptée au niveau de cette population. Remarquons que l'écart type est assez grand ce qui témoigne d'une grande hétérogénéité de la population.

Pour la population espagnole, dont le niveau d'étude est légèrement supérieur, la moyenne est de 12,48 et la médiane est de 14,75. Il apparaît donc que la population espagnole n'est pas correctement centrée sur la moyenne pour les résultats de la dictée et que la difficulté était un peu trop faible pour cette population, si on estime que la moyenne et la médiane doivent se situer au alentour de 10. La faible valeur de l'effectif de la population espagnole peut expliquer ce fait. Enfin pour cette population, la valeur de l'écart type est également assez élevée. Remarquons que dans les deux populations la valeur minimale est très basse (0 pour la population française et 2,5 pour la population espagnole, Tableau n°151)

L'analyse de la probabilité que les notes obtenues par les deux populations lors de la dictée soient statistiquement différentes n'est pas validée de très peu ($p = 0,051^{347}$).

³⁴⁷ Test T-Student unilatéral non apparié.

En revanche pour les deux populations, il est donc parfaitement possible de postuler que la difficulté de la dictée est adaptée afin de détecter les niveaux des candidats. Les grandes valeurs des écarts types démontrent que le test permet de détecter les niveaux faibles et élevés au sein des populations.

En ce qui concerne la dictée, l'analyse diagnostique est similaire pour les deux populations. Les principales sources d'erreurs et donc d'une note plus faible, sont :

- Doubles consonnes
- Problèmes de singulier/pluriel
- Mauvaises interprétations du son
- Mots oubliés
- Mots surnuméraires
- Ponctuation

7.2.3 Résultats de l'évaluation de la compréhension écrite

Les résultats de cette épreuve qui est notée sur 20 points sont regroupés dans le Tableau n°152 et illustrés par la Figure n°29.

Caractères statistiques	Aix-Marseille	Barcelone
Effectifs	71	20
Moyenne	6,85	6,28
Médiane	6,50	5,75
Premier quartile (Q1)	4,50	4,38
Second quartile (Q3)	8,50	8,25
Minimum	1,00	1,50
Maximum	15,00	11,50
Etendue	14,00	10,00
Variance	9,62	7,72
Ecart type	3,10	2,78

Tableau 152 Comparatifs des résultats obtenus à l'épreuve de compréhension écrite par les populations d'étudiants d'Aix-Marseille et de Barcelone.

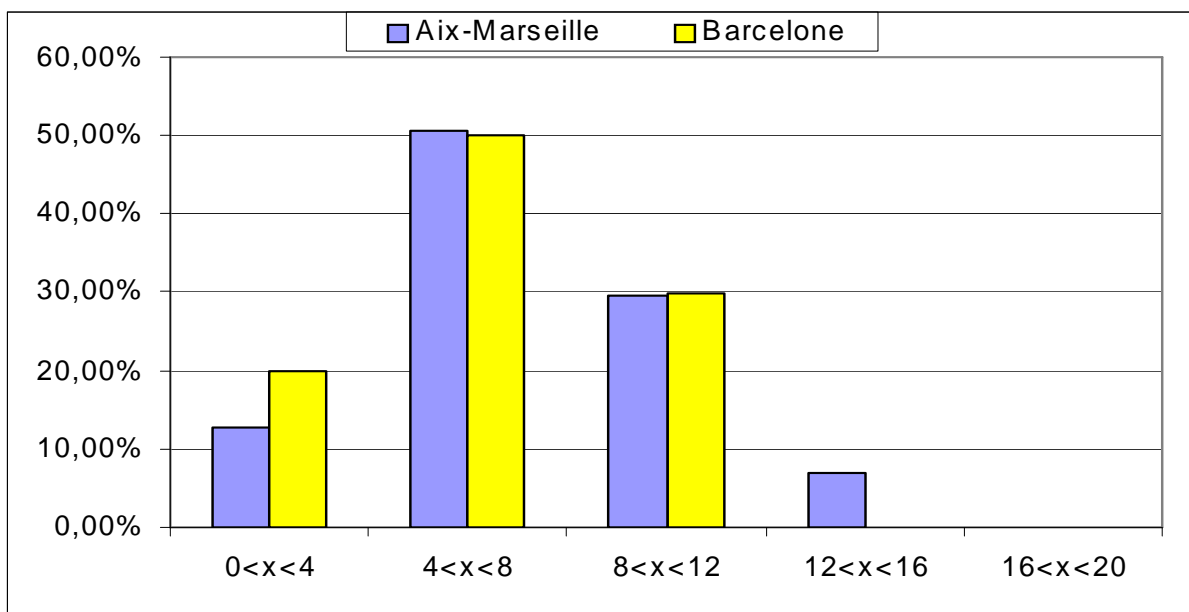


Figure n°29. Répartition en pourcentage des populations étudiantes d'Aix-Marseille et de Barcelone en fonction des résultats de l'épreuve de compréhension écrite.

Une première remarque consiste à noter que les moyennes des deux populations sont très voisines et pour les deux populations très inférieures à celles enregistrées à la suite de la dictée. 30 % des populations ont obtenu un score compris entre 8 et 12 et 50 % une note comprise entre 4 et 8. Aucun individu appartenant à la population espagnole n'a obtenu une note supérieure à 12 (la note maximum est de 11.5). La note maximale pour la population d'Aix-Marseille est de 15.

Il est donc clair que les deux populations n'ont pas su traiter cette épreuve correctement. Plusieurs questions peuvent être posées à savoir :

- Les questions, sont-elles trop difficiles ?
- Le texte, est-il trop difficile ?
- Les étudiants, ont-ils de réelles difficultés à s'exprimer par écrit ?
- Les critères de notations, sont-ils trop sévères ou mal répartis?

L'analyse des traductions soit de la langue maternelle, vers l'anglais, soit de l'anglais vers la langue maternelle montre que les candidats ont la capacité sur un texte court de bien comprendre. En revanche, il leur est plus difficile dans un texte plus long d'aller chercher l'information pertinente. Il semble également lors de l'observation fine des réponses que les questions soient suffisamment claires et précises. En effet les candidats ont compris globalement le sens des questions.

Pour rappel, l'importance de l'orthographe et de la qualité du vocabulaire dans cette partie est très faible dans les critères de correction. Sur le plan diagnostique, il apparaît donc que les candidats ont de réelles difficultés à faire référence au texte lors de leurs réponses (Bien que cela soit bien précisé dans les consignes). Une erreur également assez répandue consiste à faire une réponse hors sujet, ou de répondre par des phrases incomplètes. Les principales sources d'erreurs pour l'épreuve de compréhension écrite sont donc :

- Usage incorrect d'une expression idiomatique
- Mauvaise traduction
- Phrases incomplètes

7.2.4 Résultats de l'épreuve d'expression écrite avec l'emploi de temps imposés (passé et futur)

a) Temps passé (note sur 10).

Les résultats sont regroupés dans le Tableau n°153 et illustrés par la Figure n°30.

Caractères statistiques	Aix-Marseille	Barcelone
Effectifs	71	20
Moyenne	4,23	5,93
Médiane	4,12	6,00
Premier quartile (Q1)	3,00	5,38
Second quartile (Q3)	5,50	6,50
Minimum	0,00	3,50
Maximum	8,00	9,00
Etendue	8,00	5,50
Variance	2,80	1,90
Ecart type	1,67	1,38

Tableau 153 Comparatifs des résultats obtenus à l'épreuve d'expression écrite avec emploi imposé du passé par les populations d'étudiants d'Aix-Marseille et de Barcelone.

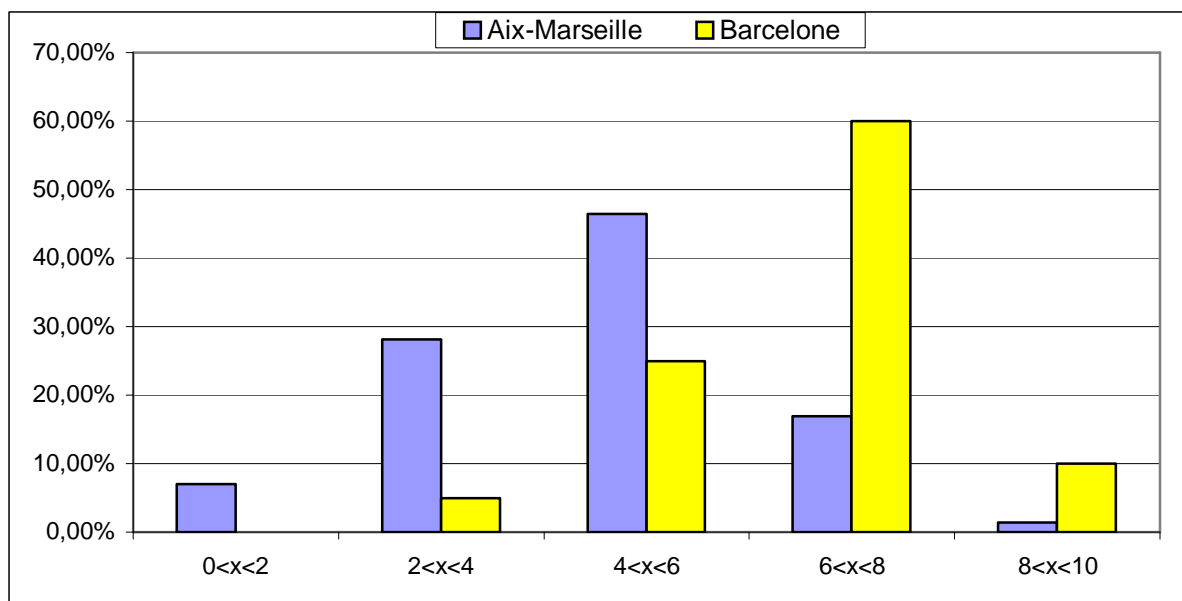


Figure n°30 Répartition en pourcentage des populations étudiantes d'Aix-Marseille et de Barcelone en fonction des résultats de l'épreuve d'expression écrite avec emploi obligatoire du passé.

b) Temps futur (note sur 10).

Les résultats sont regroupés dans le Tableau n°154 et illustrés par la Figure n°31

Caractères statistiques	Aix-Marseille	Barcelone
Effectifs	71	20
Moyenne	3,84	5,63
Médiane	4,00	6,00
Premier quartile (Q1)	2,50	5,00
Second quartile (Q3)	5,00	6,50
Minimum	0,00	0,00
Maximum	7,50	9,00
Etendue	7,50	9,00
Variance	2,96	4,42
Ecart type	1,72	2,10

Tableau 154 Comparatifs des résultats obtenus à l'épreuve d'expression écrite avec emploi imposé du futur par les populations d'étudiants d'Aix-Marseille et de Barcelone.

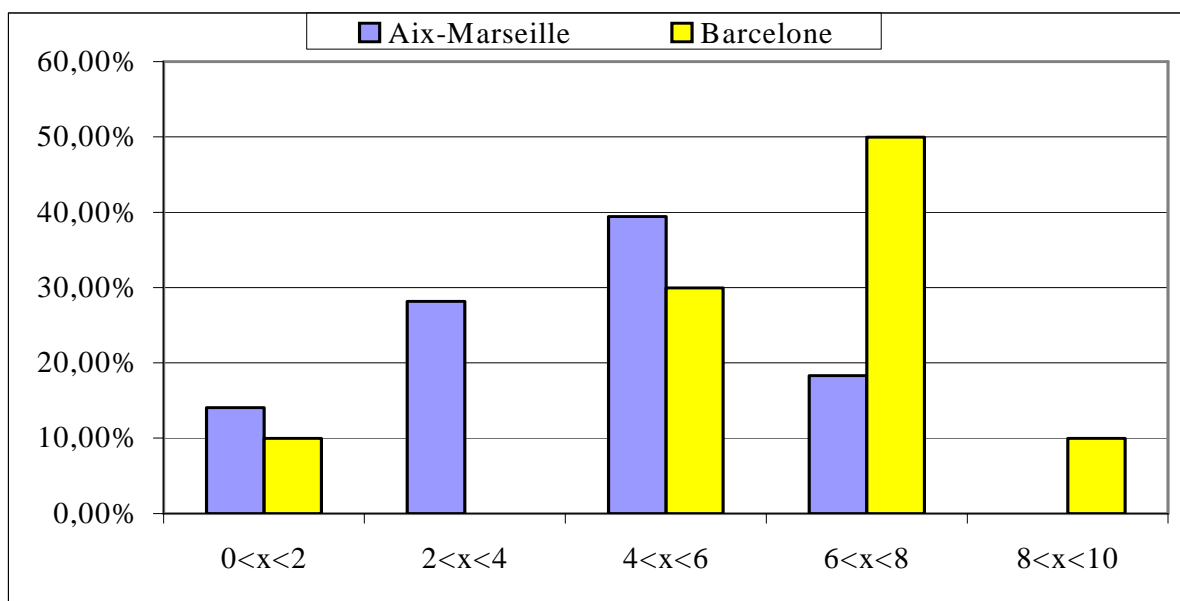


Figure n°31 Répartition en pourcentage des populations étudiantes d’Aix-Marseille et de Barcelone en fonction des résultats de l’épreuve d’expression écrite avec emploi obligatoire du futur.

Grâce à son barème de notation, cette épreuve d’expression écrite permet de répartir les candidats en fonction de leur niveau. Les étendus (écart entre plus petite note et plus grande note) sont très importants. Visiblement les candidats espagnols ont obtenu des résultats très supérieurs aux candidats français aussi bien dans l’emploi imposé d’un temps passé que futur. Dans les deux cas, les deux populations de notes sont très significativement différentes ($p < 0.001$ ³⁴⁸). Les candidats espagnols étaient visiblement mieux préparés à ce genre d’exercice ou leur niveau est supérieur à celui des candidats français. Sur le plan de la validité de l’exercice il apparaît bien que ce type de questions permette de séparer les candidats en fonction de leurs niveaux et de leurs aptitudes.

Sur le plan diagnostique, les erreurs les plus fréquemment commises pour ces deux épreuves d’expression écrite avec l’emploi de temps imposés ont été :

- Mauvaise conjugaison des verbes
- Mauvaise conjugaison des verbes irréguliers
- Phrases incomplètes

³⁴⁸ Test T-Student unilatéral non apparié.

7.2.5 Résultats de l'épreuve de traduction

a) De la langue maternelle vers la langue anglaise (note sur 10).

Les résultats sont regroupés dans le Tableau n°155 et illustrés par la Figure n°32.

Caractères statistiques	Aix-Marseille	Barcelone
Effectifs	71	20
Moyenne	2,43	4,63
Médiane	2,50	5,00
Premier quartile (Q1)	0,75	3,88
Second quartile (Q3)	3,88	6,25
Minimum	0,00	0,00
Maximum	8,00	8,00
Etendue	8,00	8,00
Variance	3,31	4,89
Ecart type	1,82	2,21

Tableau 155 Comparatifs des résultats obtenus à l'épreuve de traduction de la langue maternelle vers l'anglais par les populations d'étudiants d'Aix-Marseille et de Barcelone.

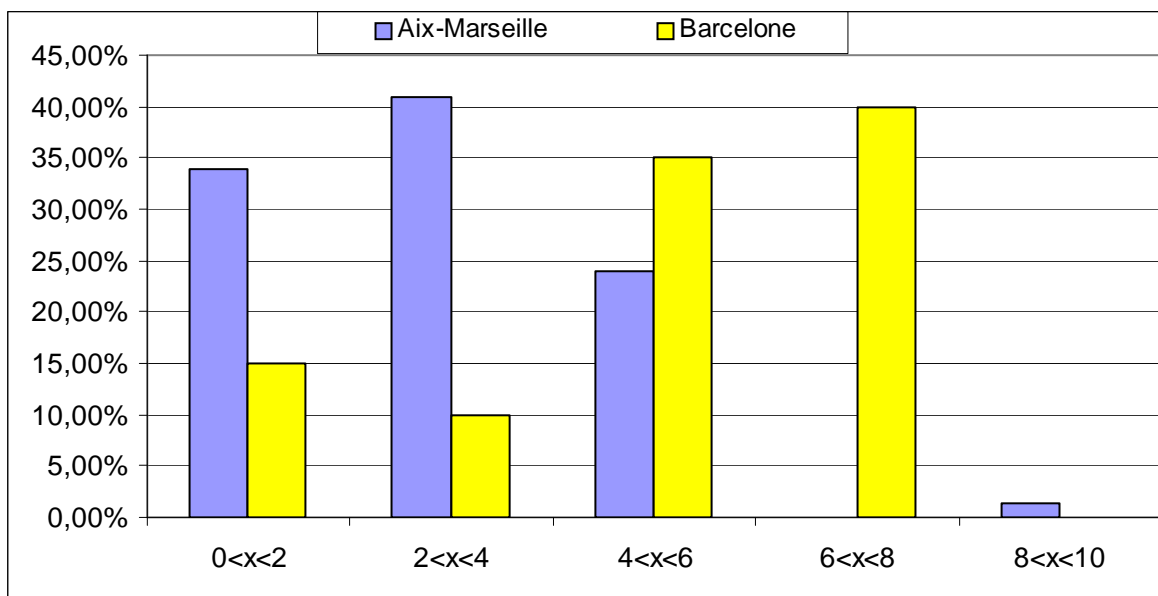


Figure n°32 Répartition en pourcentage des populations étudiantes d'Aix-Marseille et de Barcelone en fonction des résultats de l'épreuve de traduction de la langue maternelle vers l'anglais.

b) De la langue anglaise vers la langue maternelle (note sur 10).

Les résultats sont regroupés dans le Tableau n°156 et illustrés par la Figure n°33.

Caractères statistiques	Aix-Marseille	Barcelone
Effectifs	71	20
Moyenne	4,74	5,20
Médiane	4,50	6,00
Premier quartile (Q1)	3,00	3,00
Second quartile (Q3)	6,88	8,00
Minimum	1,00	0,00
Maximum	8,50	9,00
Etendue	7,50	9,00
Variance	4,14	8,80
Ecart type	2,04	2,97

Tableau 156 Comparatifs des résultats obtenus à l'épreuve de traduction de la langue maternelle vers la langue anglaise par les populations d'étudiants d'Aix-Marseille et de Barcelone.

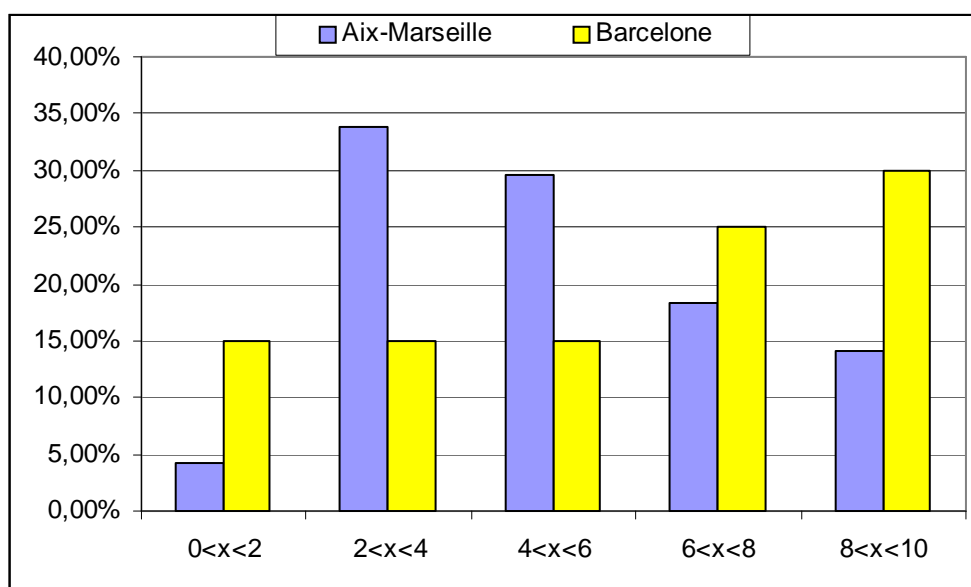


Figure n°33 Répartition en pourcentage des populations étudiantes d'Aix-Marseille et de Barcelone en fonction des résultats de l'épreuve de traduction de la langue anglaise vers la langue maternelle.

En ce qui concerne la traduction de la langue maternelle vers l'anglais, une nouvelle fois les étudiants espagnols ont obtenu des résultats significativement supérieurs aux étudiants français (moyenne de 4,63, par rapport à 2,43, $p < 0,001$ ³⁴⁹). Il est donc possible de constater que le texte choisi et les critères de notation utilisés ont permis de détecter les lacunes chez les candidats les plus faibles et aux plus expérimentés dans ce genre d'exercices, d'obtenir de bons résultats.

³⁴⁹ Test T-Student unilatéral non apparié.

L'analyse des résultats de la traduction de l'anglais vers la langue maternelle ³⁵⁰ laisse apparaître cette fois seulement des notes légèrement supérieures de la part des candidats espagnols par rapport à leurs homologues français. (moyenne de 5,2, contre 4,74). Cette différence n'est d'ailleurs absolument pas significative, ($p = 0,26^{351}$). Sur le plan diagnostique, les principales erreurs les plus fréquemment commises sont :

- Problème d'homonymie
- Mauvaises prépositions
- Problème dans l'ordre des mots (syntaxe)
- Problèmes de singulier/ pluriel
- Erreurs de mots
- Faux amis

7.2.6 Résultats de l'épreuve d'expression et de compréhension orale

Les résultats sont regroupés dans le Tableau n°157 et illustrés par la Figure n°34.

Caractères statistiques	Aix-Marseille	Barcelone
Effectifs	71	20
Moyenne	11,10	13,00
Médiane	11,30	13,00
Premier quartile (Q1)	9,00	12,00
Second quartile (Q3)	14,00	12,25
Minimum	2,50	8,00
Maximum	19,00	16,50
Etendue	16,50	8,50
Variance	12,60	6,63
Ecart type	3,55	2,58

Tableau 157 Comparatifs des résultats obtenus à l'épreuve d'expression et de compréhension orale par les populations d'étudiants d'Aix-Marseille et de Barcelone.

³⁵⁰ La correction des traductions de l'anglais vers la langue espagnole a été faite par un professeur agrégé de langue maternelle espagnole possédant une très bonne maîtrise de la langue anglaise. Une traduction du texte en français lui a été également fourni dans le but de lui faciliter la tâche.

³⁵¹ Test T-Student unilatéral non apparié.

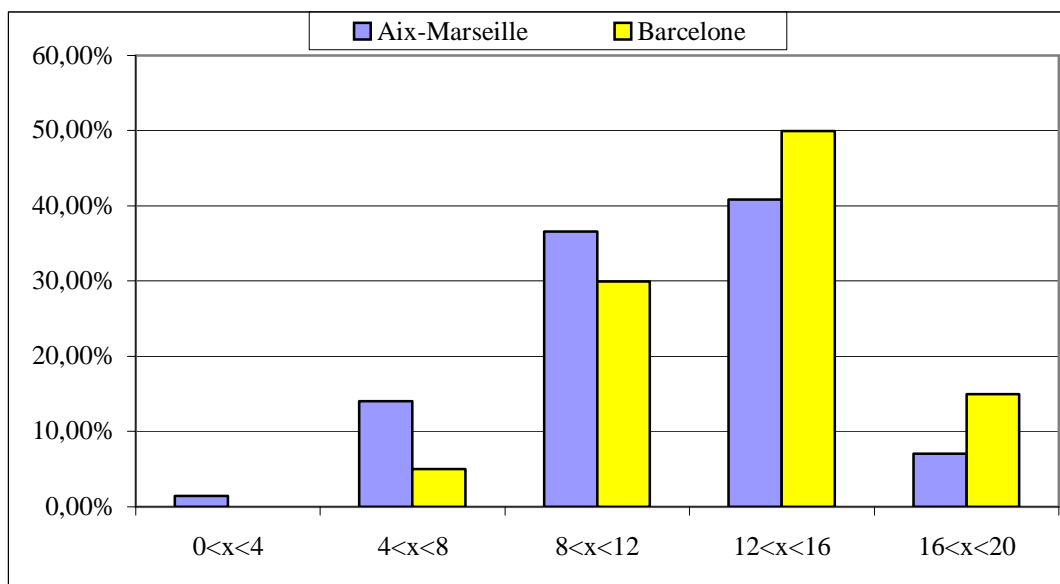


Figure n°34 Répartition en pourcentage des populations étudiantes d’Aix-Marseille et de Barcelone en fonction des résultats de l’épreuve expression et de compréhension orale.

La méthode d’analyse des macro-compétences d’expression et de compréhension orale utilisée permet de répartir les populations selon une répartition « Gaussienne ³⁵² ». La population française possède une moyenne de 11,1, et encore une fois la population espagnole présente une moyenne supérieure à 13. Cette différence est significative ($p < 0,01$)³⁵³.

7.2.7 Validité de l’évaluation CIEL

Dans les cinq épreuves (la dictée, la compréhension écrite, l’expression écrite avec l’emploi de temps imposé, les traductions, et l’expression/compréhension orale), l’évaluation CIEL permet de séparer les différents individus d’une population en fonction de leurs niveaux de compétence. Il est donc possible d’affirmer que CIEL est efficace dans ce domaine. Il est évident que d’autres choix possibles portant sur les types d’épreuves, la longueur et le choix des textes, le choix d’imposer ou non des temps au cours de l’épreuve d’expression écrite sont également à l’origine d’évaluations capables de séparer les individus en fonction de leurs niveaux. Cependant l’analyse diagnostique individuelle chiffrée³⁵⁴ qui peut-être reprise avec les candidats afin d’avoir leur approbation sur les résultats³⁵⁵ est un excellent outil permettant de juger la validité de l’évaluation CIEL.

³⁵² Une population « Gaussienne » est principalement une population centrée sur sa moyenne.

³⁵³ Test T-Student unilatéral non apparié.

³⁵⁴ Voir Annexe n°14.

³⁵⁵ Pour les populations d’Aix-Marseille et Barcelone, une vingtaine de candidats ont eu un compte rendu de leurs évaluations. Dans tous les cas, ils ont approuvé aussi bien les notes que l’aspect diagnostique. Ce retour d’information contribue à la validité de l’évaluation CIEL. Les autres candidats n’ont pas pu se déplacer pour bénéficier de ce compte rendu.

7.3 Analyse des notes finales de l'évaluation et des notes pour chaque macro-compétence

7.3.1 Analyse de la note finale (sur un total de 100 points)

Les résultats sont regroupés dans le Tableau n°158 et illustrés par la Figure n°35.

Caractères statistiques	Aix-Marseille	Barcelone
Effectifs	71	20
Moyenne	43,57	50,98
Médiane	43,54	49,25
Premier quartile (Q1)	34,00	42,25
Second quartile (Q3)	52,75	63,00
Minimum	16,00	20,00
Maximum	73,50	73,50
Etendue	57,50	53,50
Variance	180,19	239,54
Ecart type	13,42	15,48

Tableau 158 Comparatifs des notes globales de l'évaluation sur 100 par les populations d'étudiants d'Aix-Marseille et de Barcelone.

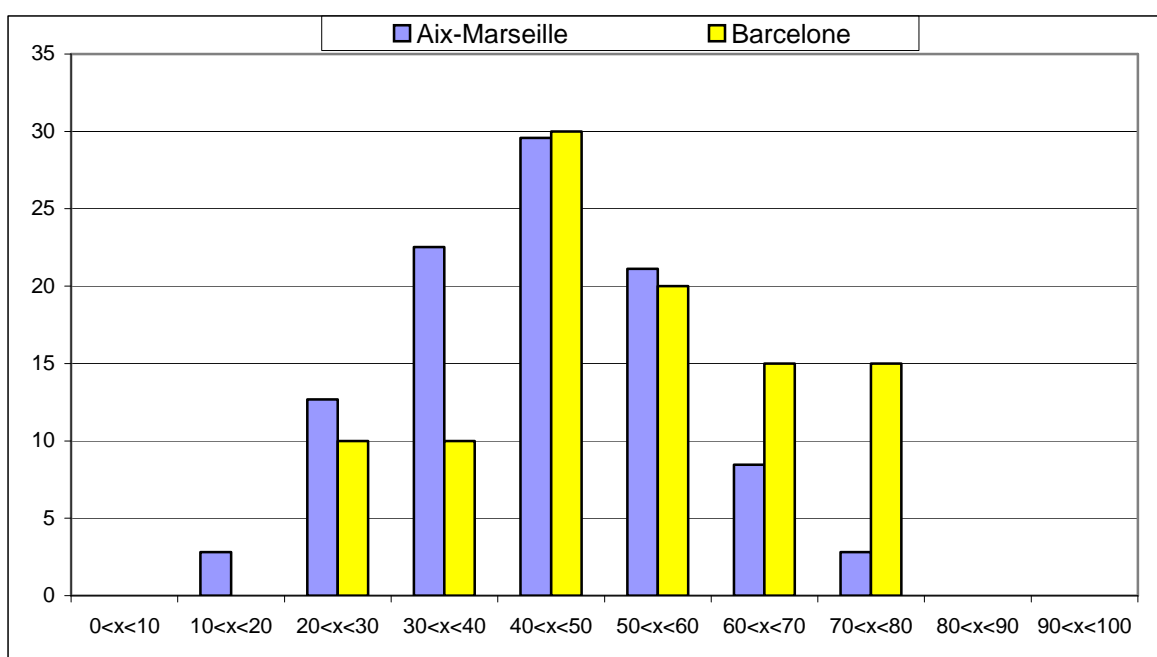


Figure n°35 Répartition en pourcentage des populations étudiantes d'Aix-Marseille et de Barcelone en fonction des résultats globaux de l'évaluation.

La Figure n°35 permettra de mettre en évidence la différence du niveau général entre les deux populations. L'évaluation CIEL, permettre donc de séparer les candidats en fonction de leur niveau. À ce sujet, la Figure n°35 est éloquente.

Grâce à la note obtenue, il est donc possible de quantifier les différences de niveau. Il est ici environ de 8 points de plus sur un total de 100 en faveur de la population espagnole, soit environ un écart de 17 % de la seconde par rapport à la première.

7.3.2 Analyse des notes pour chaque macro-compétence

➤ Compréhension écrite

Produire une analyse des notes en fonction des macro-compétences n'est pas aisé. Ainsi la compréhension écrite est testée à deux reprises lors de l'évaluation CIEL. Une fois au cours de l'épreuve de compréhension écrite sur 20 points et une seconde fois au cours de la traduction de la langue testée vers la langue maternelle du candidat. Cependant la note obtenue sur 10 pour cette seconde épreuve n'est pas entièrement dédiée à la compréhension écrite, mais pour une autre part à l'expression écrite. Aussi afin de cerner les capacités du candidat vis-à-vis de la compréhension écrite, on réalise une moyenne des deux notes. La note de l'épreuve de compréhension écrite (sur 20) est affectée du coefficient 2 et celle de traduction de la langue testée vers la langue natale du coefficient 1 (après avoir été ramenée sur 20). Enfin un indice de compétence de compréhension écrite est exprimé en ramenant cette moyenne pondérée sur 100.

➤ Expression écrite

L'indice de compétence en expression écrite est plus simple à établir. Les notes obtenues au cours de la dictée, de la rédaction du texte au passé, puis au futur et les deux traductions sont additionnées. La note obtenue sur 60 est alors ramenée sur 100.

➤ Compréhension orale

Les deux critères « Compréhension des questions de l'examineur et « Capacité à soutenir une communication contenant un vocabulaire riche et diversifié » utilisés au sein de la grille d'évaluation, lors de l'épreuve orale, permettent de construire la note dédiée à la compréhension orale. Cette note ramenée sur 100 permet de dégager l'indice de compétence en compréhension orale.

➤ Expression orale

L'indice de compétence en expression orale est directement construit en ramenant la note globale obtenue au cours de l'épreuve orale sur 100.

Le Tableau n°159 regroupe les moyennes des indices en fonction des quatre macro-compétences obtenues par les deux populations testées. Ces indices sont illustrés dans la Figure n°36.

Macro-compétence	Moyennes des indices de macro-compétence sur 100	
	Aix-Marseille	Barcelone
Compréhension écrite	49,93	58,92
Expression écrite	42,46	56,42
Compréhension orale	56,76	71,78
Expression orale	55,49	65,00

Tableau 159 Comparatifs des moyennes des indices de macro-compétence sur 100 pour les populations d'étudiants d'Aix-Marseille et de Barcelone.

Pour les deux populations, globalement les capacités « orales » sont supérieures aux capacités « écrites » et ceci en relation avec ce que l'on pouvait attendre. D'autre part, aussi bien pour l'écrit que pour l'oral, la compréhension est plus aisée que l'expression et ceci pour les deux populations. Il est donc naturel que la compréhension orale soit la macro-compétence pour laquelle l'indice est le plus élevé. On remarque que l'évaluation CIEL est donc capable de quantifier des différences entre des populations d'individus dont les formations ne sont pas identiques.

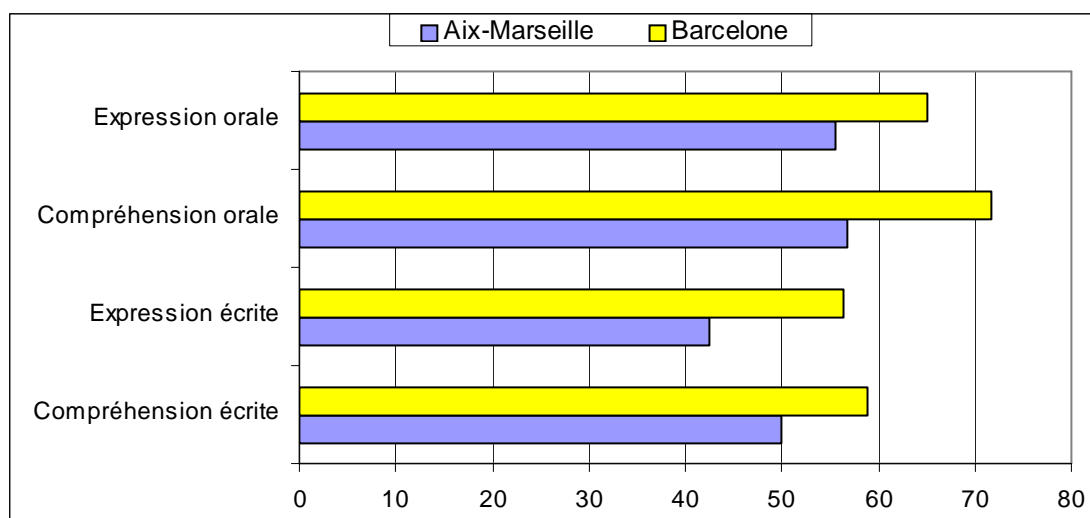


Figure n°36 Analyse des indices des quatre macro-compétences pour les populations d'Aix-Marseille et de Barcelone. (Indice base 100).

- **Analyse des niveaux de compétence du CECR obtenus**

Le Tableau n°160 et la Figure n° 37 résument la répartition en pourcentage des candidats pour chacune des deux populations. L'attribution du niveau de compétence selon le CECR n'est pas effectuée en fonction de la note totale ou des indices de compétences précédemment calculés. C'est en fonction du nombre d'erreurs et de l'importance de ces erreurs, portées sur la grille diagnostique, que pour chaque personne, le niveau de compétence CERC est attribué.

Niveau de compétence CECR	Aix-Marseille	Barcelone
A1	11,27%	10,00%
A2	18,31%	5,00%
B1	35,21%	35,00%
B2	30,99%	35,00%
C1	2,82%	15,00%
C2	1,41%	0,00%

Tableau 160 Répartition des candidats de deux populations (en pourcentage) en fonction de leurs niveaux de compétence selon le CECR.

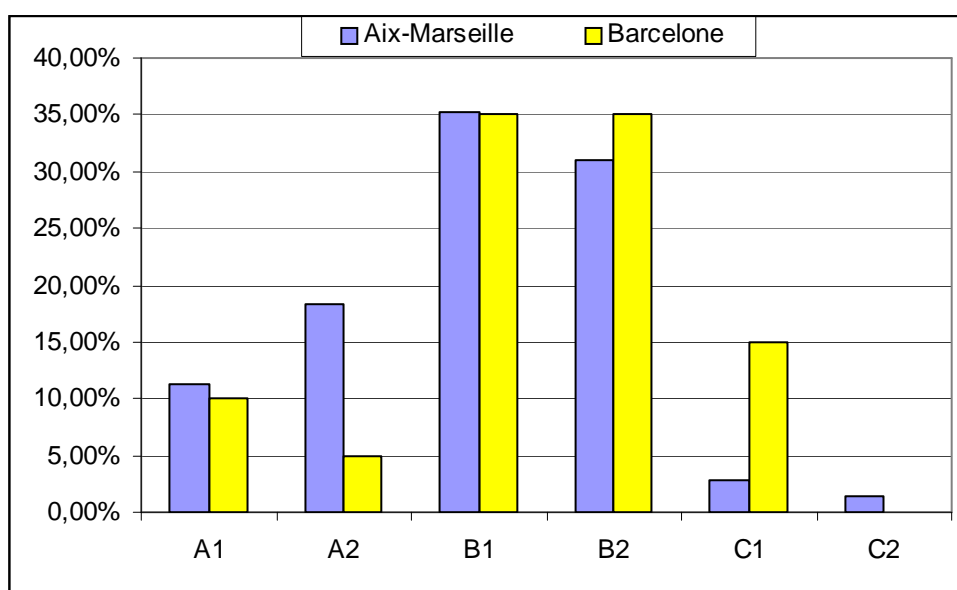


Figure n°37 Analyse de la répartition des candidats (en pourcentage) des deux populations en fonction de leurs niveaux de compétence selon le CECR.

La première langue vivante des étudiants testés n'a pas été demandée lors du passage du test (notons que ce renseignement utile devrait être incorporé dans les évolutions futures de CIEL). Il n'est donc pas possible de savoir pour quel pourcentage d'étudiants, l'anglais était la première langue vivante (LV1). Un des objectifs des politiques éducatives consiste, pour la première langue vivante, à ce que tous les étudiants soient au moins au niveau B1 voire B2 pour certaines filières. Or un peu moins de 30% des candidats français sont à un niveau inférieur au B1 alors qu'ils sont à un niveau d'étude de Bac +2. On voit donc que les efforts qui doivent être apportés pour l'enseignement des langues vivantes sont vivement souhaitables. Le niveau

général plus élevé des étudiants espagnols vient certainement du fait qu'ils étudient l'économie, et que leurs futures professions nécessitent davantage de connaissances de la langue anglaise.

7.3 Analyse diagnostique des erreurs regroupées par macro-compétence

7.3.1 Compréhension écrite

Les erreurs ont été définies dans le Tableau n° 146 et 148. Le Tableau n°161 reprend ses erreurs avec leurs nombres moyens pour les étudiants d'Aix-Marseille et de Barcelone.

Compréhension écrite			
Catégories d'erreurs	Erreurs	Nombre moyen d'erreurs	
		Aix-Marseille	Barcelone
Qualité de la pertinence des réponses	Consignes non comprises – phrases incomplètes	0,96	4,4
	Aucune référence au texte	2,06	5,55
	Pas de réponses	0,49	0,8
	Réponse hors sujet	0,62	0,25
Qualité de l'analyse du texte (langue testée)	Usage incorrect d'une expression idiomatique	9,29	4,25
	Mauvaise traduction	9,58	3,55

Tableau 161 Analyse des erreurs commises par les populations d'étudiants d'Aix-Marseille et de Barcelone pour la macro-compétence « Compréhension écrite ».

Les catégories d'erreurs prises en compte permettent de séparer les candidats. En effet, si la population d'Aix-Marseille est plus efficace dans la qualité de la pertinence des réponses, par rapport à celle de Barcelone, en revanche la population espagnole est plus performante dans la qualité de l'analyse du texte. Il est donc possible de repérer un problème de connaissance globale de la langue par rapport à un problème de méthode. La population espagnole a de meilleures connaissances de la langue, mais elle est confrontée à un problème méthodologique.

7.3.2 Expression écrite

Les erreurs ont été définies dans le Tableau n° 147,148 et 149. Le Tableau n°162 reprend ces erreurs avec leurs nombres moyens pour les étudiants d'Aix-Marseille et de Barcelone.

Expression écrite			
Catégories d'erreurs	Erreurs	Nombre moyen d'erreurs	
		Aix-Marseille	Barcelone
Fautes d'orthographe et de grammaire	Accords de conjugaison	10,18	2,95
	Doubles consonnes	11,99	6,1
	Erreurs écrites des nombres, dates, années	1,18	0,25
	Erreurs sur le temps du verbe	13,97	6,7
	Homonymie	10,30	3,45
	Inversion de voyelles	1,27	0,75
	Lettres majuscules	12,31	4,8
	Mauvaise conjugaison d'un verbe irrégulier	9,85	2,75
	Mauvaises prépositions	14,42	8,3
	Phrases incomplètes	4,82	3,6
	Ponctuation	4,68	5,2
	Problèmes dans l'ordre des mots – syntaxe	10,52	6,15
	Problèmes verbes + prépositions	8,27	4,7
	Problèmes d'expression de la possession	5,63	1,3
	Problèmes de comparaison	2,87	1,35
	Problèmes du superlatif	1,94	1,05
	Problèmes singulier / pluriel	14,04	4,6
Qualité et richesse du vocabulaire employé	Erreurs d'expressions idiomatiques	13,13	8,6
	Erreurs de mots	15,82	11,15
	Faux amis	12,51	1,6
	Problèmes d'homonymie	6,41	6,4
Erreurs de l'oral vers l'écrit	Mauvaise interprétation du son	14,96	7,55
	Mots oubliés	11,69	8,75
	Mots surnuméraires	11,00	8,65
Non-respect des consignes	« Mots clés » non soulignés (vocabulaire imposé)	2,7	3,1
	Texte trop court ou trop long	0,14	0,45

Tableau 162 Analyse des erreurs commises par les populations d'étudiants d'Aix-Marseille et de Barcelone pour la macro-compétence « Expression écrite ».

L'analyse des erreurs regroupées par grandes sous catégories est la suivante :

- Fautes d'orthographe et de grammaire

Les problèmes « d'erreurs de mots », « d'erreurs sur le temps du verbe », « de singulier/pluriel » et de « mauvaises prépositions » sont les plus fréquents pour l'ensemble des populations françaises et espagnoles. Il faudrait donc diriger principalement l'enseignement vers ces points précis de grammaire. Les lacunes dans ces domaines sont principalement responsables des notes plus faibles de la population d'étudiants d'Aix-Marseille.

- Qualité et richesse du vocabulaire employé

Dans ce domaine, une nouvelle fois les candidats français se sont montrés en moyenne assez faibles. Il est évident que le manque d'une pratique fréquente de l'écriture directement en anglais est la raison majeure de leurs difficultés.

- Erreurs de l'oral vers l'écrit

Comme cela a été souligné, l'écrit pour tous les candidats est plus fragile que l'oral. Ce passage de l'oral vers l'écrit représente certainement le point le plus difficile et le plus générateur d'erreurs. C'est principalement la mauvaise interprétation des sons qui est le grand responsable de ces problèmes. Les candidats doivent travailler particulièrement ce point en écoutant le plus souvent possible des locuteurs natifs.

- Non-respect des consignes

Heureusement ce domaine n'est que peu responsable d'erreurs. La non utilisation du vocabulaire imposé vient probablement d'un problème d'étourderie plutôt que d'un problème de non compréhension du vocabulaire.

7.3.3 Compréhension orale

Les erreurs ont été définies dans le Tableau n°150. Le Tableau n°163 reprend ces erreurs avec leurs nombres moyens pour les étudiants d'Aix-Marseille et de Barcelone

Compréhension orale			
Catégories d'erreurs	Erreurs	Nombre moyen d'erreurs	
		Aix-Marseille	Barcelone
Comportement du candidat	Comportement hésitant et distrait	2,55	1,5
	Comportement non intéressé et indifférent	2,59	0,1875
	Demande de répéter la question	2,63	0,5625
	Incapable de comprendre la question	2,67	0,125
	Incapable de comprendre les consignes et les paroles de l'examineur	2,70	0,4375

Tableau 163 Analyse des erreurs commises par les populations d'étudiants d'Aix-Marseille et de Barcelone pour la macro-compétence « Compréhension orale ».

À la lecture de ces résultats, il est possible de constater que les candidats français en moyenne ont été presque trois fois en 8 à 9 minutes (durée de l'échange verbal avec l'examineur) incapables de comprendre les paroles de l'examineur. Cela a un effet très destructeur sur la capacité langagière du candidat et sur la qualité de l'échange.

7.3.4 Expression orale

Les erreurs ont été définies dans le Tableau n°150. Le Tableau n°164 reprend ces erreurs avec leurs nombres moyens pour les étudiants d'Aix-Marseille et de Barcelone.

Expression orale			
Catégories d'erreurs	Erreurs	Nombre moyen d'erreurs	
		Aix-Marseille	Barcelone
Comportement du candidat	Comportement très hésitant (candidat cherche ses mots)	6,06	1,75
	Lenteur extrême à répondre	4,00	0,69
	Ne répond pas à la question	1,49	0,13
	Demande de répéter la question dans sa langue natale ou dans une autre langue	2,87	0,1
	Répète toujours les mêmes mots / phrases	2,61	0,25
	Réponse hors sujet	1,23	0,19
Problème de prononciation	Auto-correction	3,21	1,13
	Ne s'auto-corrige pas, et persiste dans une mauvaise prononciation	6,58	1,50
	Prononce des mots / phrases incompréhensibles	2,48	0,31
	Problème de production d'un son précis	3,64	0,84
Fautes de grammaire et de syntaxe	Erreurs de conjugaison	7,85	3,69
	Erreurs de verbes irréguliers	9,23	3,81
	Erreurs de mots, y compris mélange de langues	6,82	2,88
	Erreurs de prépositions	7,80	4,19
	Erreurs de prononciation d'un nombre	4,87	1,38
	Faux amis	4,83	1,31
	Mots oubliés dans la phrase	5,24	2,75
	Pluriels irréguliers	4,77	3,56
	Pluriels non prononcés (noms et verbes)	4,59	2,56
	Problème dans l'ordre des mots (adjectifs)	5,55	3,75
	Problème d'homonymie	7,87	4,57

Tableau 164 Analyse des erreurs commises par les populations d'étudiants d'Aix-Marseille et de Barcelone pour la macro-compétence « Expression orale ».

L'analyse des erreurs regroupées par grandes sous catégories est la suivante :

- Comportement du candidat

Ces problèmes de comportement sont bien évidemment très similaires à ceux évoqués dans le cadre de la compréhension orale. Il est assez impressionnant qu'en moyenne six fois en 8 à 9 minutes les candidats français aient été extrêmement hésitants. Il est clair que cela est totalement nuisible à la bonne qualité de leur échanges oraux.

Ce manque de capacité qui vient d'un manque évident de pratique, repose le problème du temps de prise de parole des élèves en cours et de leur motivation à prendre cette parole. Il est évident qu'une attitude répressive dans ce cas ne peut qu'aggraver les choses. En revanche laisser s'exprimer la personne sans l'arrêter à chaque erreur est certainement un moyen plus

efficace pour qu'il puisse prendre goût à la prise de parole, et prendre ainsi progressivement confiance en lui. Il est évident qu'à la fin de l'intervention de l'élève, le professeur corrige les éventuelles erreurs, en généralisant si possible.

- Problème de prononciation

Les problèmes de prononciation sont une source importante d'erreurs pour la population française. Dans ce domaine, les erreurs sont 3 à 5 fois plus fréquentes que pour la population espagnole.

- Fautes de grammaire et de syntaxe

Comme pour l'écrit, la grammaire et la syntaxe sont de grandes sources d'erreurs. Les plus fréquentes concernent la conjugaison des verbes et surtout des verbes irréguliers, le choix de prépositions incorrectes et/ou mal placées dans la phrase et les problèmes d'homonymie.

7.5 Attestation du passage de l'évaluation CIEL

A l'issue de la correction, chaque candidat reçoit une attestation³⁵⁶ de passage de la l'évaluation CIEL. Les différents éléments présents sont :

- Des renseignements sur le candidat à savoir le nom, le prénom. Si ce dernier est étudiant, l'établissement fréquenté ainsi que le département (voir sous département, par exemple IUT). Si le candidat n'est pas étudiant et s'il est salarié, le nom de la société employeur.
- La dénomination de la certification CIEL qui a été passée, exemple : « CIEL pour non-spécialiste », ou « CIEL pour les métiers de l'électronique, ou pour les métiers de la banque ».
- La note sur 100 obtenue
- Le niveau de compétence en fonction du CECR
- Les références de l'examineur
- Le détail de la longueur et de la nature des épreuves écrites et orales. L'objectif de cette partie est de montrer aux recruteurs le plus précisément possible la nature de l'évaluation
- Le détail des notes obtenues à chaque épreuve
- Les indices de compétence en fonction des macro-compétences sur 100.

Ces deux derniers points sont particulièrement importants notamment dans le cadre d'une recherche d'emploi. En effet, pour un emploi donné, une ou plusieurs macro-compétence peuvent être particulièrement demandées alors que d'autres revêtent une moindre importance. Ainsi un acheteur au téléphone devra particulièrement être efficace dans les deux macro-compétences orales, alors que l'écrit aura une importance moindre. Le recruteur peut alors

³⁵⁶ Un exemplaire de cette attestation se trouve en Annexe n°16.

immédiatement juger du niveau de la personne dans ce domaine. Il est évident que cette approche est beaucoup plus précise que le simple examen d'une note sur 100.

7.6 Évaluation CIEL pour les spécialistes

Trois sujets pour des personnes spécialistes travaillant dans la société Fichet Sécurité Physique près de Reims ont été préparés. Les spécialités visées étaient les suivantes:

- anglais du marketing: La vente et l'achat
- anglais des services techniques: La logistique et le supply chain management
- anglais de la recherche et du développement: L'application de la recherche technique

L'évaluation dont le protocole est strictement fondé sur le même principe que celui utilisé pour les deux populations étudiantes d'Aix-Marseille et de Barcelone, dans un but majeur de standardisation, aurait dû se passer dans le courant du mois de janvier 2008. Malheureusement, pour des questions d'organisation interne, les employés n'ont pas pu être mis à disposition durant une journée entière afin de respecter les durées des épreuves prévues par le protocole. Cette évaluation n'a donc pas pu être réalisée, mais elle devra l'être dans le futur.

8. BILAN ET AVANTAGES DE L'ÉVALUATION CIEL

8.1 Bilan par rapport aux objectifs fixés

Grâce à l'étude des généralités de l'évaluation d'un test de mesure des compétences linguistiques³⁵⁷ et des différentes évaluations existantes³⁵⁸, l'élaboration de l'évaluation CIEL a été menée en fonction d'un cahier des charges précis, imposant des objectifs concernant :

- L'universalité des langues testées.
- La standardisation du protocole opératoire
- Etre au service de la recherche d'emploi par une analyse diagnostique, et permettre d'établir les compétences linguistiques d'une personne en fonction d'un secteur d'activité.
- Fournir des résultats chiffrés en fonction des macro-compétences de base
- Etre adossé à des niveaux de compétence du CECR.

8.1.1 **Universalité des langues testées³⁵⁹ et standardisation**

Le premier objectif majeur était de construire une évaluation conçue pour toutes les langues européennes, afin que tous les citoyens de l'UE-27 puissent passer une certification standardisée ayant la même valeur dans tous les pays de l'Union quelles que soient leurs langues maternelles. Les points suivants apportent une réponse précise à cet objectif :

- Le choix des textes pour le passage de la partie écrite et pour la partie orale. Tous les textes de l'évaluation CIEL sont puisés soit à partir de sites appartenant à la Commission Européenne pour les non spécialistes, soit dans des périodiques internationaux pour les spécialistes d'un secteur d'activité professionnel donné.
- L'examineur (trice) est un locuteur natif de la langue testée

³⁵⁷ Voir Partie III 1 Elaboration de l'outil de mesure des compétences linguistiques

³⁵⁸ Voir Partie III 2 Analyse des évaluations linguistiques existantes

- Chaque stade du passage de l'évaluation de l'accueil des candidats au passage de l'évaluation orale fait l'objet d'un cadre strict au niveau des horaires et des détails d'organisation.
- Chaque épreuve écrite a été parfaitement calibrée quant à la longueur des textes, du nombre de questions posées, du vocabulaire imposé, des formes grammaticales imposées, de la longueur des réponses demandées.
- Chaque épreuve fait l'objet d'une grille de correction très précise ou chaque cas possible de retrait de points a été envisagé. Cette grille dès sa conception a été réalisé dans un but diagnostique.

8.1.2 Analyse diagnostique au service de la recherche d'emploi, en fonction des secteurs d'activité

Le second objectif majeur était de fournir une analyse diagnostique de l'évaluation au service du candidat, mais également des recruteurs et plus généralement au service de l'emploi.

Les points apportant une réponse précise à cet objectif sont les suivant :

- La conception d'une grille diagnostique³⁶⁰ regroupant pour chacune des quatre macro-compétences des catégories d'erreurs précises et parfaitement caractérisées
- Le dénombrement pour chaque candidat au travers de sa copie et de l'enregistrement de son entretien oral du nombre d'erreurs faites catégorie par catégorie.
- La construction pour chaque candidat d'un indice de compétence (base 100) pour chacune des quatre macro-compétences. Ces quatre indices donnent à la personne de précieux renseignements à la fois sur ses points forts qu'il peut alors mettre en évidence dans un CV et sur ses points faibles qu'il doit particulièrement travailler afin d'améliorer sa maîtrise globale de langue testée. Les recruteurs peuvent alors

³⁵⁹ Par universalité, on entend la possibilité de tester les 23 langues officielles de l'UE-27

³⁶⁰ Voir Annexe n° 14.

s'appuyer sur ces quatre indices pour vérifier si la personne est directement opérationnelle en fonction des caractéristiques et exigences d'un poste ou si le candidat a besoin de recevoir une formation palliative.

- L'évaluation CIEL est adaptée à tous les secteurs d'activité grâce à un cadre fixe au travers duquel un vocabulaire spécifique et des tâches spécifiques sont très facilement testés.
- L'utilisation d'un spécialiste (toujours locuteur natif de la langue testée) du secteur testé en tant qu'examineur assure la validité de ce type d'évaluation CIEL.

8.1.3 Note globale et adossement des compétences au CECR et autres objectifs

Le troisième objectif consistait à fournir une note globale adossée au CECR.

- Le barème des différentes épreuves a été conçu pour que la somme des notes soit de 100. Ce chiffre permet rapidement de faire une proportionnalité sur 20.
- Ce choix a permis de séparer les individus d'une population dont le niveau était fortement hétérogène et de construire une note reflétant leurs niveaux.

Les autres objectifs fixés et atteints par l'évaluation CIEL sont les suivants :

- Éviter les épreuves de type QCM ou « vrai/faux » et donner la possibilité d'évaluer les compétences écrites du candidat
- Éviter la préparation organisée au travers de cours et ainsi faire une radiographie instantanée des macro-compétences du candidat.
- Attribuer une note globale et de quatre indices de macro-compétences donnant au candidat un véritable reflet de ses compétences vis-à-vis d'une langue. Cette analyse est beaucoup plus riche que la sanction « reçu ou « refusé » à un examen comme le CLES ou l'affectation d'un niveau uniquement au CECR comme le DCL

- Attribuer un niveau de compétence en fonction du CECR pour un individu est un exercice difficile car un niveau CECR est censé représenter un panel de compétences pouvant être réparti dans les quatre macro-compétences de base. Grâce aux indices de macro-compétence, l'évaluation CIEL peut donner un niveau de type CECR pour chacune des macro-compétences de base.

8.2 Conclusion : les avantages de l'évaluation CIEL

Les avantages de l'évaluation CIEL par rapport aux évaluations existantes sont directement issus des objectifs atteints. Le but était à la fois de reprendre les aspects positifs de chaque évaluation (et donc d'éviter les aspects négatifs) puis de créer des aspects nouveaux fondés sur des besoins réels de la recherche d'emploi aussi bien pour les salariés que pour les recruteurs.

Ainsi en résumé, les avantages de l'évaluation CIEL pour un candidat sont les suivants :

- Permettre aux non-spécialistes et aux spécialistes d'une activité professionnelle donnée de prendre conscience du niveau de chacune des macro-compétences de base
- Posséder un certificat standardisé à l'échelle de l'UE-27 lui assurant une mobilité européenne
- Éviter de « refuser les candidats »³⁶¹ sans avoir une réelle quantification de sa valeur linguistique
- Obtenir une grille diagnostique personnalisée mettant en valeur ses erreurs les plus fréquentes et lui permettant ainsi de cibler les progrès qu'il doit réaliser.
- Éviter une coûteuse préparation à l'évaluation qui serait le reflet de ses compétences à ce préparer et non de ses réelles compétences linguistiques.

³⁶¹Comme certaines évaluations qui agissent en mode binaire.

Pour les recruteurs et les responsables de ressources humaines, les avantages de l'évaluation CIEL sont les suivants :

- Pouvoir analyser finement les compétences linguistiques dans les quatre macro-compétences de base d'un individu et pouvoir les comparer aux exigences du poste à pourvoir
- Pouvoir obtenir les réelles compétences linguistiques d'un collaborateur afin de pourvoir à une affectation interne de type international (ou à une mutation dans un pays étranger) ou une mutation dans un service en relation avec l'international (mutation interne dans un autre service).

CONCLUSION

L'UE-27 est une zone géographique où en raison du poids de l'histoire et des cultures, la situation au niveau des langues est rendue complexe, par le nombre (23) de langues officielles. 44,6 % des Européens vivent dans un pays où la (les) langue officielle cohabite avec une ou plusieurs langues minoritaires ayant un statut officiel. Ainsi, les situations de multilinguisme sont majoritaires au sein de l'UE-27.

Parallèlement, la mondialisation des échanges culturels et commerciaux est une réalité tangible pour l'ensemble de la population de l'UE-27. Les entreprises sont soumises aussi bien du côté des fournisseurs que des clients à des pressions multiples dont une des principales conséquences est l'augmentation continue du niveau de connaissances plurilingues demandé aux salariés. Même si les cadres ont été les premiers concernés, une partie grandissante des autres salariés se voient confrontés à cette exigence.

La fréquence du multilinguisme et la pression de la mondialisation des échanges influent sur le sentiment des Européens vis à vis de l'enseignement des langues vivantes puisque 83% d'entre eux pensent que la connaissance de plusieurs langues étrangères est globalement utile, et 67% pensent que c'est au système éducatif initial de prendre en charge cet enseignement. À ce titre l'enseignement des langues dans le cadre du système éducatif obligatoire est une priorité politique.

Cet avis est largement partagé par la Commission Européenne et « l'amélioration de la qualité et de l'efficacité des systèmes éducatifs et de formation » est un des objectifs majeurs du programme de travail « Education et Culture 2010 ». Parmi ce vaste chantier, l'enseignement des langues étrangères a été défini comme une priorité de la plus haute importance. Dans ce cadre, ce sont les administrations de chaque pays ou Entité Géopolitique Déclarante qui sont responsables de la mise en place des politiques éducatives d'enseignement des langues étrangères. Cette « efficience interne » de ces politiques éducatives a pour but de permettre à l'ensemble des citoyens Européens de pouvoir atteindre un niveau de compétence correspondant globalement au niveau B1 du CECR pour deux langues vivantes et ceci à l'issue de leur scolarité obligatoire.

L'analyse du plurilinguisme des Européens à l'échelle des pays, permet de constater que les personnes habitant le Nord de l'Europe possèdent des compétences importantes dans ce domaine, alors que les habitants d'une zone « médiane » seraient dotés de compétence moyenne

et que ceux du Sud auraient des capacités plus faibles. L'hypothèse selon laquelle la politique éducative des langues pourrait être principalement à l'origine de cette inégalité géographique du plurilinguisme a été émise. Pour cela « l'efficacité interne » de la politique éducative des langues des Pays-Bas, de la France, et de l'Espagne a particulièrement été étudiée.

La première partie de ce travail a permis d'étudier ces politiques éducatives et de confirmer que dans ce domaine les citoyens européens ne sont pas égaux et que les moyens humains et structurels mis en oeuvre peuvent être extrêmement différents d'un pays à l'autre. L'analyse de critères comme l'âge de début d'apprentissage de la première langue vivante, de la durée de l'enseignement de cette langue, du nombre d'heures annuelles allouées à cet enseignement a permis de construire des indices base 100 pour chacun de ces critères. Dans tous les cas, ces indices sont calculés en fonction de moyennes européennes pondérées par la démographie. Ainsi, l'âge moyen de début d'apprentissage de la première langue vivante est de 8,18 ans, et 60,5% des jeunes européens débutent avant cet âge moyen. La durée moyenne d'apprentissage de cette langue est de 9,06 ans et 54,6 % des adolescents européens ont une durée d'apprentissage supérieure. Enfin, le nombre d'heures annuelles moyen est de 49,1 heures pour le niveau 1 de la CITE et de 140,41 heures pour le niveau 2 de la CITE.

En combinant les indices obtenus pour chaque critère il est possible de construire des indices de « politique éducative » pour les niveaux 1 et 2 de la CITE, puis un indice moyen « global » pour chaque pays, sachant que la valeur 1 de ces indices indique la moyenne de l'UE-27. Les Pays-Bas obtiennent un indice global moyen de 5,94 (troisième place sur vingt-sept), la France de 1,54 (dixième rang), et l'Espagne de 1,4 (onzième rang). Il est donc clair que la structure de l'enseignement des langues vivantes dans un pays comme les Pays-Bas permet aux élèves d'atteindre un niveau de plurilinguisme plus avancé que leurs homologues français ou espagnols. Même si d'autres facteurs pris en compte dans ce travail, comme le nombre d'élèves par classe de langue, la formation et le niveau de compétence des enseignants, ont également un impact sur l'efficacité de la politique éducative, cette étude permet non seulement de comparer les pays de l'UE-27 entre eux mais également d'expliquer qu'il existe bien un lien entre la politique éducative des langues et le niveau global de plurilinguisme d'une population.

En ce qui concerne la France, le nouveau plan de rénovation de l'enseignement des langues, même s'il prend du temps pour s'installer, permet à notre pays d'obtenir une place honorable. Il serait néanmoins important de continuer l'effort entrepris et notamment d'augmenter le nombre d'heures allouées à l'enseignement des langues (Ce point pose le

problème du nombre d'enseignants et de leur rémunération). Il faudra cependant plusieurs années pour que ce plan porte ses fruits, et qu'une nette amélioration du degré de plurilinguisme de la population française soit perceptible.

L'étude des langues étudiées aussi bien par les élèves de la CITE 1 que de la CITE 2 démontre que la langue anglaise est la plus enseignée. Notons également, que les pays dont cette langue est la langue maternelle, possède une politique éducative des langues la moins plurilingue de toute l'Europe. Le statut de langue véhiculaire la plus utilisée au travers l'Europe endossée par la langue anglaise est la raison majeure de l'universalité de son enseignement au travers tous les systèmes éducatifs européens. Cet état de fait pose donc la question des relations entre la langue anglaise et les Français, et ceci dans leur vie privée comme dans le cadre de l'activité professionnelle.

La langue anglaise depuis une dizaine d'années est de plus en plus présente dans la vie quotidienne de tous les Français, au travers de tous les médias. C'est cependant par l'intermédiaire des paroles des chansons que cette présence est la plus tangible, allant parfois jusqu'à plusieurs heures d'écoute par jour. Ce média est sans équivoque celui qui est le plus utilisé pour faciliter l'exposition de la langue anglaise aux Français et ceci au quotidien en l'absence du contexte professionnel. Il a été possible d'établir une relation pour un individu donné entre le degré de l'utilisation de la langue anglaise dans le cadre professionnel et le désir d'utiliser cette langue dans le cadre des loisirs. Ainsi une utilisation de la langue anglaise portant sur une seule des quatre macro-compétences de base, dans le cadre des activités professionnelles induit une acceptation accrue de l'utilisation de l'anglais dans le cadre des loisirs.

L'utilisation des langues au travail est chronologiquement dans la vie d'un individu, après l'apprentissage scolaire, le second étage de la mise en place des capacités plurilingues. Il est donc important de comprendre quelles sont en France et dans les autres pays de l'UE-27 les habitudes de travail, en matière linguistique, dans les PME et dans les grandes entreprises. Il est assez claire que l'absence de capacités plurilingues de la part des salariés pénalise le chiffre d'affaire des entreprises. Pour cette seule cause, la perte calculée serait environ de 100 milliards d'euros par an à l'échelle des 950 000 entreprises de l'UE-27. À l'heure où des solutions afin de potentialiser les exportations françaises sont recherchées, il est évident que l'amélioration des capacités multilingues des salariés français serait une excellente méthode pour y parvenir. À ce sujet, alors que 48% des entreprises européennes déclarent avoir déjà mis en place une stratégie

de communication de type plurilingue, seules 40% des entreprises françaises déclarent en avoir autant. Notons que seulement 3% des sociétés anglaises et 1% des sociétés irlandaises l'ont fait.

81% des échanges commerciaux des entreprises européennes utilisent une des quatre langues véhiculaires utilisées au sein de l'UE-27, à savoir l'anglais (51%), l'allemand (13%), le français (9%), et le russe (8%). La langue anglaise est donc bien la langue la plus utilisée dans les échanges commerciaux européens, il est donc normal que cette langue soit la plus enseignée dans le cadre éducatif. Cependant, pour un pays donné il est important d'analyser la nature de ces partenaires commerciaux. Ainsi pour la France, 81% des échanges commerciaux globaux s'effectuent avec des pays ayant une frontière, éloignée environ de 1 000 km des frontières françaises, et l'Allemagne est de très loin le premier partenaire commercial de notre pays, suivi de l'Espagne et de l'Italie. Les sociétés françaises prétendent parler au cours de ces échanges internationaux pour une courte majorité le français, puis l'anglais et enfin l'allemand. Il est évident que dans le but d'améliorer notre commerce extérieur, il serait utile de rediriger une partie des exportations vers des pays plus éloignés de nos frontières et qui utilisent majoritairement l'anglais comme « outil de communication ».

Une tendance assez récente vient cependant modérer une éventuelle future domination sans partage de la langue anglaise dans les échanges internationaux. Les entreprises prétendent gagner rapidement des parts de marché si elles possèdent du personnel compétent dans la langue maternelle du client. Pour illustrer ceci, notons les difficultés rencontrées par les entreprises anglaises pour exporter en France et vers les pays qui n'ont pas une grande culture du plurilinguisme. L'efficacité de la politique éducative du pays apparaît donc primordiale, et les pays pour lesquels l'anglais est la langue maternelle possèdent une politique éducative des langues vivantes particulièrement peu plurilingue. Il est très important de surveiller l'évolution de cette tendance car elle justifie pleinement les objectifs de plurilinguisme recommandés par la Commission Européenne, et elle donne une importance grandissante à l'apprentissage de plusieurs langues et non l'apprentissage d'une seule langue étrangère qui serait l'anglais.

Afin d'améliorer le niveau de plurilinguisme de leurs salariés dans le but d'améliorer le volume des exportations, les entreprises françaises ont choisi principalement deux méthodes, à savoir l'embauche de personnes ayant des compétences plurilingues (61%) et l'embauche de locuteurs natifs du pays partenaire parlant le français (66%). En ce qui concerne les demandes de connaissance de la langue anglaise dans les offres d'emploi en France pour les cadres, tout secteurs d'activité confondus, 27% des offres stipulent la nécessité de maîtriser au moins dans

les compétences orales la langue anglaise. Si l'on ramène aux secteurs pour lesquels ce type d'offres existe c'est alors près de 42% des offres qui exigent des connaissances en anglais et pour 13% cette connaissance revêt un caractère impératif. Selon notre étude, les secteurs d'activité les plus demandeurs par ordre croissant sont : la recherche et le développement, le secrétariat et le tourisme, le marketing (import-export), les services techniques et la finance-gestion.

L'embauche de personnel compétent sur le plan plurilingue, la mesure de l'efficacité des politiques éducatives des langues vivantes sont deux problèmes majeurs qui posent la question de l'évaluation des compétences linguistiques des populations. Cette problématique est au cœur des préoccupations de l'Union Européenne, qui a ce jour, souligne qu'une évaluation standardisée des capacités linguistiques des citoyens européens n'existe pas. La suite de ce travail a donc pour objectif d'essayer de mettre en place un tel outil. Après l'étude des évaluations existantes, le cahier des charges de cette évaluation prévoit d'être conçue pour les 23 langues officielles de L'UE-27, d'être standardisée, d'analyser les capacités dans les quatre macro-compétences de base, d'intégrer un aspect diagnostique en fonction de ces macro-compétences, d'être au service à la fois des demandeurs d'emploi, et des recruteurs, et enfin d'être capable de s'adapter aux secteurs d'activité des salariés.

Le nom de CIEL pour « Certification In European Languages » est donnée à cette évaluation. On désigne par « non-spécialiste » une personne qui n'a pas ou très peu d'antériorité dans le monde du travail, et « spécialiste » un individu qui possède une ancienneté de plusieurs années au sein d'un secteur d'activité donné. Deux types d'évaluation CIEL correspondant à chacune de ces populations sont donc créés. Pour les évaluations destinées aux spécialistes, la nature des textes et le vocabulaire employé sera bien évidemment spécifique des secteurs d'activité. Toutes les évaluations CIEL possèdent la même structure à savoir chronologiquement, une dictée, une épreuve de compréhension écrite, une épreuve d'expression écrite (pour lequel des temps grammaticaux, un certain vocabulaire et des traductions de/vers la langue testée et la langue maternelle du candidat, sont imposés), puis une épreuve d'expression et de compréhension orale. Les réponses demandées sont clairement définies quant à leurs longueurs. Les textes utilisés aussi bien pour les épreuves écrites qu'orales, proviennent du portail officiel de l'Union Européenne pour les évaluations des « non spécialistes » et des journaux internationaux faisant référence internationale dans leurs domaines pour les évaluations de type « spécialistes ». Leurs longueurs sont parfaitement calibrées. Enfin l'examineur présent lors

des évaluations écrites et orales, est obligatoirement un locuteur natif de la langue testée possédant toutes les compétences requises pour l'utilisation des critères de l'évaluation CIEL.

Lors de la correction selon des critères parfaitement définis, chaque erreur est prévue et paramétrée selon un barème précis. Une note pour chaque épreuve peut donc être construite et donc une note globale sur 100 est générée. Un des aspects les plus innovants de l'évaluation CIEL est la création d'une grille dite « diagnostique » sur laquelle chaque erreur répartie par type est comptabilisée. Ainsi à l'issue de l'évaluation CIEL la personne testée peut immédiatement constater la nature exacte de ces erreurs et prévoir un plan de travail plus spécifiquement orienté sur leurs corrections. Ventilée par macro-compétence au fil de la copie et de la production orale, chaque erreur est analysée et leur intégration permet de construire un indice de compétence base 100 pour chacune des macro-compétences. La note globale et ces indices d'une part, la grille diagnostique d'autre part, permettent à l'évaluation CIEL d'être à la fois quantitative et qualitative.

Afin de tester la faisabilité de cette évaluation, deux populations d'étudiants, l'une française, l'autre espagnole ont été utilisées. À l'issue de ces tests, tous les aspects concernant la faisabilité technique de l'évaluation ont parfaitement été validés. Toutes les durées prévues, mais également la nature et la difficulté des textes utilisés sont bien adaptés au public. L'analyse rigoureuse des résultats obtenus au cours de chaque épreuve par les deux populations permet à chaque fois de répartir les candidats en une distribution centrée sur sa moyenne. Ainsi les niveaux des candidats (faibles ou très satisfaisants) sont parfaitement mis en valeur grâce au mode de comptabilisation des erreurs choisi et leurs ventilations selon les quatre macro-compétences de base. La lecture de la grille diagnostique a permis d'attribuer à chaque candidat un niveau de compétence référencé par le CECR.

Par rapport aux évaluations préexistantes l'outil diagnostique CIEL possède les avantages suivants :

- L'universalité des langues testées et la standardisation du protocole opératoire
- L'analyse diagnostique des erreurs réalisées en fonction des quatre macro-compétences de base

- La construction d'une note globale, et de quatre indices de compétence correspondant aux macro-compétences de base
- L'adaptation de l'évaluation aux différents secteurs d'activité de la population salariée
- L'adaptation aux demandeurs d'emploi et aux recruteurs
- La non-utilisation des épreuves de type QCM, ou « Vrai/Faux » qui peuvent être fortement générateurs de faux positifs et d'une erreur d'appréciation du véritable niveau des candidats
- La non-utilisation d'une épreuve orale « de mise en situation » pour les « spécialistes » faisant intervenir plusieurs candidats dans le cadre d'un « jeux de rôle ». Dans le cadre de l'évaluation CIEL chaque candidat est oralement évalué seul face à un spécialiste du secteur d'activité, de plus natif de la langue testée.
- Et finalement l'évaluation CIEL évite un échec du type « refusé » possible avec d'autres évaluations. Notons que dans ce cas, aucune explication de la nature des erreurs commises n'est fournie. L'attribution d'une note et d'indices de macro-compétence gradués de 0 à 100 et la construction d'une grille diagnostique comptabilisant les erreurs, est bien dans l'esprit à l'opposé des ces méthodes.

L'outil CIEL pourrait donc permettre de vérifier avec exactitude l'efficience interne d'une politique éducative des langues d'un pays donnée, puis de l'ensemble des citoyens européens. Cette connaissance des véritables niveaux de compétences des différentes populations européennes permettrait de valider ou non les choix effectués dans les différents pays aussi bien à l'encontre de l'enseignement initial, mais également dans les rapports entre les entreprises et les compétences linguistiques de leurs salariés. Dans ce domaine, la connaissance globale ou partielle de la langue anglaise est certainement un atout pour la population française. Toutefois, il est important de garder à l'esprit que la langue française reste un élément fondamental de l'unité nationale et qu'une partie majoritaire des Français estime que l'exposition actuelle à la langue anglaise dans leur vie quotidienne est proche de la saturation.

Sachant que la tendance actuelle au sein des sociétés consiste dans un but de compétitivité à utiliser la langue du client, la langue anglaise demeure un excellent outil de communication de base, mais tous les efforts de la politique éducative des langues doivent impérativement être dirigés vers le plurilinguisme, comme le demande la Communauté Européenne. L'évaluation diagnostique CIEL pourrait être l'outil standardisé universel de l'ensemble des citoyens européens au service du plurilinguisme.

BIBLIOGRAPHIE

- 1 Alderson, J. C. & D. Wall. *Language Testing*. 13/3, 1996.
- 2 Alderson, J. C., D. Wall & M. Swan. *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- 3 Alderson, J. C. & D. Wall. « Does washback exist »? *Applied Linguistics*. 14, 1993.
- 4 Alderson, J. C., K. J. Krahnke, & C.W. Stansfield. *Reviews of English Language Proficiency Tests*. Washington: Graftec Corporation, 1987.
- 5 Babbie, E. *Survey Research Methods*. Belmont CA: Wadsworth Publishing Company, 1990.
- 6 Bachman, L. F. *Statistical Analyses for Language Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- 7 Bachman, L. F. « Modern Language testing at the turn of the century: Assuring that what we count counts ». *Language Testing* 17, 2000.
- 8 Bachman, L. F. «Some reflections on task-based language performance assessment». *Language Testing* 19, 2002.
- 9 Bachman, L. F. & A. S. Palmer. *Language Testing in Practise: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- 10 Bachman, L. F., F. Davidson, K. Ryan et al. *Studies in Language Testing 1. An Investigation into the comparability of 2 tests of English as a Foreign Language: The Cambridge – TOEFL Comparability Test*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- 11 Bachman, L. F. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- 12 Baker, F. *The Basics of Item Response Theory: Assessment and Evaluation*. College Park, MD. : University of Maryland, 2001.

- 13 Bailey, K. « Working for washback : a review of the washback concept in language testing ». *Language Testing*. 13, 1996.
- 14 Block, D. & D. Cameron (dirs.). *Globalization and Language Teaching*. London: Routledge, 2002.
- 15 Bloom, B. S. *A Taxonomy of educational objectives. Handbook I: Cognitive Domain* New York: McKay, 1956.
- 16 Bolton, S. *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. Paris: Didier, 1996.
- 17 Brown, A. « The effect of rater variables in the development of an occupation-specific language performance test ». *Language Testing* 12/1, 1995.
- 18 Brown, J. D. « Do English faculties rate writing samples differently » ? *TESOL Quarterly* 25(4), 1991, 587-603.
- 19 Brown, P. & S. Levinson. «Universals in language usage: politeness phenomena». E. Goody (dir.) *Questions and politeness: Strategies in Social Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.
- 20 Bourguignon, C. & J.-P. Narcy-Combes. « Un pont sur l'approche qualitative de l'évaluation ». *Asp* 39-40, 2003, 171-181.
- 21 *Cadre Européen Commun de Référence des Langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2001, www.coe.int/lang/fr .
- 22 Canale, M. & M. Swain. « Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing ». *Applied Linguistics*. I/I, 1980.
- 23 Carroll, J. B. « Fundamental considerations in testing for English language proficiency of foreign students' dans Center for Applied Linguistics ». *Testing the English Proficiency of Foreign Students*. Center for Applied Linguistics. 1961. Ré-édité H.B. Allen & R. N. Campbell (dirs.). *Teaching English as a Second Language: A Book of Readings*. McGraw-Hill, 1972.
- 24 Carroll, J. B. « The Psychology of Language Testing » A. Davies, *Language Testing Symposium. A Psycholinguistic Perspective*. London: Oxford University Press, 1968.

- 25 *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*, Article 1, 1992, Eurydice. 2005.
Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe. Bruxelles : Eurydice, 2005.
- 26 *Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe*. 2005. Bruxelles: Eurydice, 2005.
- 27 Cheng, L. & Y. Watanabe (dirs.). « Context and Method in Washback Research : The Influence of Language Testing on Teaching and Learning ». *Applied Linguistics*. 26(3), 2005, 459-462.
- 28 CILT, the Centre for Information on Language Teaching and Research, « *ELAN , Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Entreprise* » ; décembre 2006.
- 29 Clark, J. L. D.. *Foreign Language Testing: Theory and Practise*. Philadelphia, Pa: Centre for Curriculum Development, Inc, 1972.
- 30 Clapham, C. & D. Corson (dirs.). « Language Testing and Assessment », *Encyclopedia of Language and Education*. 7 Kluwer Academic, 1997.
- 31 Conseil de l'Europe. «*Relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer (CECR)* » DGIV/EDU/LANG (2003) 5. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2003.
- 32 Conseil de l'Union européenne. « *Education et formation 2010* » - *L'urgence des réformes pour réussir les stratégies de Lisbonne*. EDUC 43. 6905/04. Bruxelles: Conseil de l'Europe, 2004.
- 33 Council of Europe. ALTE. « Materials for the Guidance of Test Item Writers ». *Item Writer Guidelines Project*. LINGUA (93-09/1326/UK-III), 2005.
- 34 Council of Europe. *Education Policies for Democratic Citizenship and Social Cohesion : Challenges and Strategies for Europe. Adopted texts*. Cracow (Poland) 15-17. 2000, 21-24.
- 35 Crystal, D. *Language Death*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- 36 Crystal, D. *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

- 37 Davies, A et al.. *Dictionary of Language Testing*. Cambridge : Cambridge University Press, 1999.
- 38 Denzin, N. K., & Y. S. Lincoln. *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 1998.
- 39 Douglas, D.. « Quantity and quality in speaking test performance ». *Language Testing* 11, 1994, 125-144.
- 40 Ellis, R. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- 41 Er, E. « Text Analysis and Diagnostic Assessment ». A. Burns et C. Coffin, *Analysing English in a Global Context*. London : Routledge, 2001.
- 42 Eurobaromètre spécial. 2006. *Les Européens et leurs langues* 243, / Vague 64.3, 2006.
- 43 Fielding, N. G. & R. M. Lee. *Computer Analysis and Qualitative Research*. London: Sage, 1998.
- 44 Figueras, N., B. North, S. Takala, N. Verhelst & P. Van Avermaet. « Relating Examinations to the Common European Framework: a Manual ». *Language Testing*, 22, 3, 2005, 1-19.
- 45 Fink, A. *How to Ask Survey Questions*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1995.
- 46 Flick, U. *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage, 1998.
- 47 Fulcher, G. « Deluded by artifices ? The Common European Framework and Harmonization ». *Language Assessment Quarterly*. 1(4), 2004, 253-266.
- 48 Goullier F. « Qu'entend-on par 'plurilinguisme' » ? *Les Langues modernes vol. 1*, 2006, 87-89.
- 49 Grin, F. *L'enseignement des langues étrangères comme politique publique*. Rapport n°19 pour le Haut Conseil de l'évaluation de l'école, Paris, 2005.
- 50 Grosse, M. E. & B. D. Wright. « Validity and Reliability of true-false tests ». *Educational and Psychological Measurement* 45, 1985, 1-14.

- 51 Hawkey, R. « A Progetto Lingue 2000 Impact Study, with special reference to language testing and certification ». Milanovic, M. & C. Weir (dirs.). « European Language Testing in a Global Context: Proceedings of the ALTE Barcelona Conference ». *Studies in Language Testing*. 18 (12), 2001, 205-213.
- 52 Henning, G. *A Guide to Language Testing : Development, Evaluation, Research*. New York : Newbury House, 1987.
- 53 Hughes, A., D. Porter & C. J. Weir (dirs.). *English Language Teaching Service (ELTS) Validation Project : Proceedings of a Conference Held to Consider the ELTS Validation Project Report I (ii)*. British Council : University of Cambridge Oral Examinations Certificate, 1988.
- 54 Huhta, A., V. Kohonen & al. « Current Developments and Alternatives » *Language Assessment*. Jyväskylä: Université de Jyväskylä, 1997, 415-465.
- 55 Hulin, C. L., F. Drasgow & C. K. Parsons. *Item Response Theory Application to Psychological Measurement*. Homewood, Illinois: Dow Jones-Irwin, 1983.
- 56 Hymes, D. H. « On communicative competence ». J.B. Pride & J. Holmes (dirs.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth, UK : Penguin, 1972, 269-293.
- 57 Isani, S. « L'évaluation de la compréhension et le problème de la restitution ». *Asp* 27-30, 2000, 261-272.
- 58 Isani, S. et M. Herino. « La notion du scénario comme outil d'évaluation de la compétence en langue ». *Asp* 3, 1994a, 13-121.
- 59 Isani, S. & M. Herino. « Quel(s) domaine(s) langagiers(s) pour l'évaluation d'une compétence en langue? Réflexion dans le cadre du D(N)CL ». *Asp* 5/6, 1994b, 249-256.
- 60 International Review of Education. « *Effects of the Original Versus Revised Bloom's Taxonomy on Lesson Planning Skills: A Turkish Study Among Pre-Service Teachers* ». Volume 53, # 4. Netherlands: Springer, 2007.
- 61 Jensen, K. B. (dir.). *A Handbook of Media and Communication Research: Qualitative and Quantitative Methodologies*. London: Routledge, 2002.

- 62 Jones, N. « Relating the ALTE Framework to the Common European Framework of Reference ». Alderson, J.C. (dir.). *Case studies in the use of the Common European Framework*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2002, 167-183.
- 63 Kontra, M. & R. Phillipson, (dirs.) et al. *Language: A Right and a Resource; Approaching Linguistic Human Rights*. Budapest : Central European University Press, 1999.
- 64 Krashen, S. D. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman, 1985.
- 65 Krashen, S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982.
- 66 Kunnan, A. *Test Taker Characteristics and Test Performance: A Structural Equation Modeling Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- 67 Lado, R. *Language Testing: The Construction and use of foreign language tests*. London: Longmans Green & Co, 1961.
- 68 Lazarton, A. & M. Milanovic. *Qualitative Approach to the Validation of Oral Language Tests*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- 69 Levine, M. V. & D. F. Rubin. « Measuring the appropriateness of multiple choice test scores ». *Journal of Educational Statistics*, 4, 1979, 269-290.
- 70 Martin, J. R., & P. R. R. White. *The Language of Evaluation: Appraisal in English*. New York: Palgrave MacMillan, 2007.
- 71 Martin, J. R. *Macro-genres : The Ecology of the Page*. Department of Linguistics: University of Sydney, 1990.
- 72 McNamara, T. & Roever, C. *Language Testing : The Social Dimension*. Oxford : Blackwell Publishing Ltd., 2006.
- 73 McNamara, T. « 21st century shiboboeth : Language tests , identity and intergroup conflict ». *Language Policy* : 4(4), 2005, 1-20.

- 74 McNamara, T. «Interaction' in second language performance assessment : Whose performance »? *Applied Linguistics* 18, 2000a, 446-466.
- 75 McNamara, T. *Language Testing*, Oxford: Oxford University Press, 2000b.
- 76 McNamara, T. *Measuring Second Language Performance*. Harlow: Pearson Education Limited/Longman, 1996.
- 77 Milanovic, M. «Cadre Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, Enseigner, Evaluer ». *Evaluation de compétences en langues et conception de tests*. Strasbourg: Division des Politiques Linguistiques, 2002.
- 78 Milanovic, M., & C. Weir (dirs.). «European Language Testing in a Global Context: Proceedings of the ALTE Barcelona Conference ». *Studies in Language Testing 18* Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- 79 Milanovic, M., N. Saville & L. Taylor. «The ALTE User's Guide for Examiners ». *Current Developments and Alternatives in Language Assessment. Proceeding of LTRC 96*, Jyväskylä: University of Jyväskylä Press, 1997.
- 80 Monnerie-Goarin, A. & R. Lescure (dirs.). «Evaluation et certifications en langue étrangère». *Le Français dans le monde* (Recherches et applications, numéro spécial), août-septembre, 1993.
- 81 Morrow, K. «Communicative language testing: revolution or evolution? » C. J. Brumfit & K. Johnson (dirs.) *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1979.
- 82 Narcy-Combes, J-P., & J. Walski, «Le concept de tâche soumis au crible de nouvelles questions». *Les Cahiers de l'APLIUT, Vol XXIII N°1* ,2004, 28-44.
- 83 Nettle, D. & S. Romaine. *Vanishing Voices : The Extinction of the World's Languages*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- 84 North, B. *The CEFR Common Reference Levels: validate reference points and local strategies*. Council of Europe: Strasbourg, 2007.

- 85 North, B. *The Development of a common framework scale of language proficiency*. New York: Peter Lang, 2000.
- 86 North, B., & G. Schneider. « Scaling Descriptors for Language Proficiency Scales ». *Language Testing* 15/2, 1998, 217-262.
- 87 Oppenheim, A. N. *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. London: Pinter, 1992.
- 88 Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture. *Classification Internationale Type de l'Education (CITE) II*. Conférence générale vingt-neuvième session. Paris, 1997.
- 89 Odlin, T. *Language Transfer: Cross-linguistic Influence in Language Learning*. New York: Oxford University Press, 1989.
- 90 Oller, J. (dir.). *Issues in Language Testing Research*. New York: Newbury House, 1983.
- 91 Oxford, R. L. *Language Learning Strategies*. New York: Newbury House, 1990.
- 92 Petit, M. «La correction linguistique dans le Cadre européen commun: quelle conception, quels critères » *Les cahiers de l'APLIUT, Vol XXVI N°2*, 2007, 62-80.
- 93 Purpura, J. E. *Learner Strategy Use and Performance on Language Tests : A Structural Equation Modeling Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- 94 Rasch, G. *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.
- 95 Richards, J. C., J. Platt & H. Platt. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Essex: Longman Group UK Limited, 1992.
- 96 Richards, J. C. (dir.). *Error Analysis: Perspectives on second language acquisition*. London: Longman, 1974.
- 97 Robert, P. & A. Rey (dirs.). *Le Grand Robert de la langue française*. Paris: Dictionnaires Le Robert, 2001.

- 98 Saville, N. « An interview with John Trim at 80 » *Language Assessment Quarterly*, 2(4), Cambridge: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 2005, 263-288.
- 99 Shohamy, E. « Critical language testing and beyond ». *Studies in Educational Evaluation*. 24/4, 1998, (331-345).
- 100 Spillner, B. *Error Analysis*. Amsterdam: Benjamins Publishing, 1991.
- 101 Spolsky, B. *Measured Words: The Development of Objective Language Testing*. Oxford: University of Press, 1995.
- 102 Spolsky, B. A multiple choice for language testers. *Language Testing* 3, 1986, 147-158.
- 103 Spolsky, B. « The limits of authenticity in language testing ». *Language Testing*. 2/I, 1985.
- 104 Sternberg, R. J. *The Triarchic Mind : A New Theory of Human Intelligence*. New York: Viking Press, 1988.
- 105 Sunderland, J. « Gender and Language Testing ». *Language Testing Update*. 17, 1995.
- 106 Tagliante, C. (dir.). *L'évaluation*. Paris: CLE International, 1991.
- 107 Thélot, C. « Pour la réussite de tous les élèves » *Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'Ecole*. Paris: La Documentation française, 2004.
- 108 Trim, J. L. M. *Des voies possibles pour l'élaboration d'une structure générale d'un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues par les adultes*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Annexe B, 1978.
- 109 Underhill, N. *Testing Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- 110 Urry, V. W. « Tailored Testing: A Successful application of latent trait theory ». *Journal of Educational Measurement*, 14, 1997, 181-196.
- 111 Van Ek, J. A. *The Threshold Level*. Strasbourg: Council of Europe, 1978.

- 112 Van Maarer, J. (dir.). *Qualitative Methodology*. Beverly Hills, California: Sage Publications, 1983.
- 113 Weir, C.J. *Understanding and Developing Language Tests*. London: Prentice Hall, 1993.
- 114 Weir C. J. *Communicative Language Testing*. London: Prentice Hall, 1990.
- 115 Wilkins, D. A. « Proposals for Levels Definition ». J.L.M. Trim. *Some Possible Lines of Development of an Overall Structure for a European Unit/Credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Appendix B, 1978.

ANNEXES

Annexe 1. Questionnaire « Population salariée »

Age : Sexe : F M

Votre scolarité

1 - Votre niveau d'étude ?

CAP BEP Lycée BTS IUT Bac +3/4 Bac +5 Bac +7 et plus

2- Durant votre scolarité l'anglais était une matière

Facile Assez facile Difficile Assez difficile Très difficile

3 - Avant d'entrer dans la vie active (durant votre formation initiale) pensiez-vous que l'anglais serait important pour votre futur travail ?

Très Important Important Peu important Souvent inutile Totalement inutile

4 - Au cours de votre adolescence vous a-t-on incité à maîtriser la langue anglaise vis-à-vis de votre futur métier.

Très souvent Souvent Quelquefois Rarement Jamais

Votre activité professionnelle

5 - Votre activité professionnelle ?

<input type="checkbox"/>	Le commerce de détails	<input type="checkbox"/>	Comptable	<input type="checkbox"/>	Profession libérale	<input type="checkbox"/>	Chef d'équipe	<input type="checkbox"/>	Cadre supérieur
<input type="checkbox"/>	Commerce international	<input type="checkbox"/>	Enseignant sauf anglais	<input type="checkbox"/>	Ouvrier spécialisé	<input type="checkbox"/>	Professions sociales	<input type="checkbox"/>	Cadre moyen
<input type="checkbox"/>	Cadre commercial	<input type="checkbox"/>	Enseignant d'anglais	<input type="checkbox"/>	Agriculteur	<input type="checkbox"/>	Profession de la santé	<input type="checkbox"/>	Métiers artistiques
<input type="checkbox"/>	Assistant(e) PMI PME	<input type="checkbox"/>	Informaticien	<input type="checkbox"/>	Journaliste	<input type="checkbox"/>	Secrétaire de Direction	<input type="checkbox"/>	Agent Immobilier
<input type="checkbox"/>	Sportif de haut niveau	<input type="checkbox"/>	Ingénieur - Scientifique	<input type="checkbox"/>	Hôtesse - Tourisme	<input type="checkbox"/>	Secrétaire - standardiste	<input type="checkbox"/>	Agent administratif

6 - Savoir parler et s'exprimer en Anglais sur le plan professionnel est pour vous une chose :

Très Importante Importante Peu importante Souvent inutile Totalement inutile

7 - Avez-vous l'occasion de parler l'anglais dans la pratique de votre métier?

Très Souvent Souvent Quelquefois Rarement Jamais

8 - Avez-vous l'occasion de lire de l'anglais dans la pratique de votre métier?

Très Souvent Souvent Quelquefois Rarement Jamais

9 - Avez-vous l'occasion d'écrire en anglais dans la pratique de votre métier?

Très Souvent Souvent Quelquefois Rarement Jamais

10 - Avez-vous l'occasion d'écouter de l'anglais dans la pratique de votre métier? (radio ou télévision)

Très Souvent Souvent Quelquefois Rarement Jamais

11 - Avez-vous l'occasion de voyager dans un pays anglophone au cours de la pratique de votre métier?

Très Souvent Souvent Quelquefois Rarement Jamais

12 - Selon vous combien de termes d'origine anglaise prononcez-vous (volontairement ou involontairement) quotidiennement au cours de la pratique de votre métier. ?

30 et plus Entre 20 et 29 Entre 10 et 19 Entre 1 et 9 Aucun

13 - Comment considérez-vous l'évolution du nombre de ces termes anglais dans votre langage depuis 10 ans au cours de la pratique de votre métier?

Forte augmentation Faible augmentation Proportion équivalente Faible régression Forte régression

14 - Si dans le cadre d'une réunion ayant lieu en France, et en présence d'une très forte majorité de francophone, on vous oblige à vous exprimer en anglais en raison de la présence d'une ou deux personnes anglophones. (éventuellement hiérarchiquement supérieures)

- Avez-vous le sentiment que ceci est ?

Parfaitement normal Assez normal Peu normal Anormal Sans opinion

- Si vous vous exprimez en anglais dans cette situation, quel profit professionnel avez-vous le sentiment d'en tirer ?

Très grand profit Certain profit Peu de profit Aucun profit Sans opinion

- Si vous vous exprimez en anglais dans cette situation, quel profit selon vous votre société en tire réellement ?

Très grand profit Certain profit Peu de profit Aucun profit Sans opinion

Vos loisirs et la vie courante

- 15 – Combien pensez-vous entendre de chansons en langue anglaise par jour ?
 15 et plus Entre 10 et 14 Entre 5 et 9 Entre 1 et 4 Jamais
- 16 – Dans la vie courante, comprenez les paroles des chansons en anglais que vous écoutez ?
 Très Souvent Souvent Quelquefois Rarement Jamais
- 17 – Avez-vous essayé de trouver des traductions de ces paroles. ?
 Très Souvent Souvent Quelquefois Rarement Jamais
- 18 – Avez-vous le désir de mieux comprendre ces paroles si vous ne les comprenez pas ?
 Très Souvent Souvent Quelquefois Rarement Jamais
- 19 – Agissez-vous réellement pour mieux comprendre ces paroles. ?
 Très Souvent Souvent Quelquefois Rarement Jamais
- 20 – Avez-vous le désir d'écouter une radio anglophone en dehors de votre métier ?
 Très Souvent Souvent Quelquefois Rarement Jamais
- 21 – Ecoutez-vous réellement une radio anglophone en dehors de votre métier ?
 Très Souvent Souvent Quelquefois Rarement Jamais
- 22 – Avez-vous le désir de regarder une chaîne de télévision anglophone en dehors de votre métier ?
 Très Souvent Souvent Quelquefois Rarement Jamais
- 23 – Regardez-vous une chaîne de télévision anglophone en dehors de votre métier ?
 Très Souvent Souvent Quelquefois Rarement Jamais
- 24 – Quand vous regardez un DVD, avez-vous le désir d'afficher les sous-titres en anglais ?
 Très Souvent Souvent Quelquefois Rarement Jamais
- 25 – Affichez-vous les sous-titres en anglais quand vous regardez un DVD ?
 Très Souvent Souvent Quelquefois Rarement Jamais
- 26 – Quand vous regardez un DVD, avez-vous le désir de regarder le film en anglais si cela est possible ?
 Très Souvent Souvent Quelquefois Rarement Jamais
- 27 – Regardez-vous les DVD en en anglais si cela est possible ?
 Très Souvent Souvent Quelquefois Rarement Jamais
- 28 – Avez-vous le désir de lire de la presse ou des revues périodiques anglophones en dehors de votre métier ?
 Très Souvent Souvent Quelquefois Rarement Jamais
- 29 – Lisez-vous de la presse ou des revues périodiques anglophones en dehors de votre métier ?
 Très Souvent Souvent Quelquefois Rarement Jamais
- 30 – Avez-vous le désir de vous rendre en voyage de loisirs dans un pays anglophone ?
 Très Souvent Souvent Quelquefois Rarement Jamais
- 31 – Vous rendez-vous en voyage de loisirs dans un pays anglophone ?
 Très Souvent Souvent Quelquefois Rarement Jamais
- 32 – Quels sont les pays que vous avez déjà visités pour vos loisirs ?
 USA Canada Anglophone Canada Francophone Grande-Bretagne Australie
Autres :
 Je ne suis jamais allé dans un pays anglophone.
- 33 – Dans la rue un étranger vous demande un renseignement en anglais, essayez-vous de lui répondre en anglais ?
 Très Souvent Souvent Quelquefois Rarement Jamais
- 34 – Vous découvrez un texte écrit en anglais dont le sujet vous intéresse, essayez-vous de lire par vous-même ?
 Très Souvent Souvent Quelquefois Rarement Jamais

35 - Pour vous la langue anglaise à l'échelle du monde est ?

Très Importante Importante Peu importante Souvent inutile Totalement inutile

36 - Si vous avez-vous une personne (ou plusieurs) anglophone dans votre famille a-t-elle joué un rôle important dans votre maîtrise de la langue anglaise ?

Pas de personnes anglophones dans ma famille Très Important Important Peu important Pas du tout important

37 - Avez-vous le sentiment que la langue française est une partie importante de l'unité nationale française ?

Très Importante Importante Peu importante Souvent inutile Totalement inutile

38 - Avez-vous le sentiment qu'actuellement la langue Française dans le monde est menacée par la langue anglaise ?

Très menacée Assez menacée Moyennement menacée Peu menacé Pas du tout menacée

39 - Avez-vous le sentiment qu'actuellement la langue Française en France est menacée par la langue anglaise ?

Très menacée Assez menacée Moyennement menacée Peu menacé Pas du tout menacée

40 - Pour vous les termes anglais dans les médias comme la radio, les publicités, la télévision, le cinéma sont-ils ?

Très faible quantité Faible quantité Proportion raisonnable Un peu trop nombreux Trop nombreux

41 - Comment considérez-vous l'évolution du nombre de ces termes anglais dans ces médias depuis 10 ans. ?

Forte augmentation Faible augmentation Proportion équivalente Faible régression Forte régression

42 - Selon vous combien de termes d'origine anglaise prononcez-vous (volontairement ou involontairement) quotidiennement en dehors de votre vie professionnelle. ?

30 et plus Entre 20 et 29 Entre 10 et 19 Entre 1 et 9 Aucun

43 - Comment considérez-vous l'évolution du nombre de ces termes anglais dans votre langage hors situation professionnelle depuis 10 ans. ?

Forte augmentation Faible augmentation Proportion équivalente Faible régression Forte régression

Union européenne et langues

44 - L'Union Européenne est un ensemble de pays qui ont décidé de mettre des moyens en communs. Pour vous est-il important ou non, pour la survie de l'union que ces peuples gardent leurs langues originelles ?

Très Important Important Peu important Souvent inutile Totalement inutile

45 - Pensez-vous que qu'une seule langue commune est une évolution souhaitable pour la survie de l'Union européenne ?

Très souhaitable Souhaitable Peu souhaitable Pas souhaitable Nuisible

46 - Si une langue devait devenir la langue commune aux peuples de l'union européenne. Pensez-vous que l'anglais pourrait être cette langue commune. Sinon laquelle ?

Oui et je le souhaite Oui, mais je ne le souhaite pas Non je préfère cette autre langue: _____

Annexe 2. Questionnaire « Population adolescente »

Age : Sexe : F M

Votre scolarité et votre futur métier

1 - Vous êtes au (en)

CAP BEP Lycée BTS IUT Bac +3/4 Bac +5 Bac +7 et plus

2- Pour vous l'anglais est une matière ?

Facile Assez facile Difficile Assez difficile Très difficile

3- Pensez-vous que l'anglais est une matière importante vis-à-vis du futur métier que vous voulez exercer ?

Très Importante Importante Peu importante Souvent inutile Totalement inutile

4 - Votre future activité professionnelle ?

<input type="checkbox"/>	Le commerce de détails	<input type="checkbox"/>	Comptable	<input type="checkbox"/>	Profession libérale	<input type="checkbox"/>	Chef d'équipe	<input type="checkbox"/>	Cadre supérieur
<input type="checkbox"/>	Commerce international	<input type="checkbox"/>	Enseignant sauf anglais	<input type="checkbox"/>	Ouvrier spécialisé	<input type="checkbox"/>	Professions sociales	<input type="checkbox"/>	Cadre moyen
<input type="checkbox"/>	Cadre commercial	<input type="checkbox"/>	Enseignant d'anglais	<input type="checkbox"/>	Agriculteur	<input type="checkbox"/>	Profession de la santé	<input type="checkbox"/>	Métiers artistiques
<input type="checkbox"/>	Assistant(e) PMI PME	<input type="checkbox"/>	Informaticien	<input type="checkbox"/>	Journaliste	<input type="checkbox"/>	Secrétaire de Direction	<input type="checkbox"/>	Agent Immobilier
<input type="checkbox"/>	Sportif de haut niveau	<input type="checkbox"/>	Ingénieur - Scientifique	<input type="checkbox"/>	Hôtesse - Tourisme	<input type="checkbox"/>	Secrétaire - standardiste	<input type="checkbox"/>	Agent administratif

5 - Selon vous, savoir parler et s'exprimer en anglais pour votre futur métier est pour vous une chose ?

Très Importante Importante Peu importante Souvent inutile Totalement inutile

6 - Actuellement une personne de votre entourage (autre qu'un de vos professeurs) vous explique-t-il que l'apprentissage de l'anglais est important sans le cadre de votre futur métier.

Très souvent Souvent Parfois Rarement Jamais

Vos loisirs et la vie courante

7 - Combien pensez-vous entendre de chansons en langue anglaise par jour ?

15 et plus Entre 10 et 14 Entre 5 et 9 Entre 1 et 4 Jamais

8 - Dans la vie courante, comprenez-vous les paroles des chansons en anglais que vous écoutez ?

Très Souvent Souvent Quelquefois Rarement Jamais

9 - Avez-vous essayé de trouver des traductions de ces paroles ?

Très Souvent Souvent Quelquefois Rarement Jamais

10 - Avez-vous le désir de mieux comprendre ces paroles si vous ne les comprenez pas ?

Très Souvent Souvent Quelquefois Rarement Jamais

11 - Agissez-vous réellement pour mieux comprendre ces paroles. ?

Très Souvent Souvent Quelquefois Rarement Jamais

12 - Avez-vous le désir d'écouter une radio anglophone ?

Très Souvent Souvent Quelquefois Rarement Jamais

13 - Ecoutez-vous réellement une radio anglophone ?

Très Souvent Souvent Quelquefois Rarement Jamais

14 - Avez-vous le désir de regarder une chaîne de télévision anglophone ?

Très Souvent Souvent Quelquefois Rarement Jamais

15 - Regardez-vous une chaîne de télévision anglophone ?

Très Souvent Souvent Quelquefois Rarement Jamais

16 - Quand vous regardez un DVD, avez-vous le désir d'afficher les sous-titres en anglais ?

Très Souvent Souvent Quelquefois Rarement Jamais

17 - Affichez-vous les sous-titres en anglais quand vous regardez un DVD ?

Très Souvent Souvent Quelquefois Rarement Jamais

18 – Quand vous regardez un DVD, avez-vous le désir de regarder le film en anglais si cela est possible ?

Très Souvent Souvent Quelquefois Rarement Jamais

19 – Regardez-vous les DVD en anglais si cela est possible ?

Très Souvent Souvent Quelquefois Rarement Jamais

20 – Avez-vous le désir de lire de la presse ou des revues périodiques anglophones ?

Très Souvent Souvent Quelquefois Rarement Jamais

21 – Lisez-vous de la presse ou des revues périodiques anglophones ?

Très Souvent Souvent Quelquefois Rarement Jamais

22 – Avez-vous le désir de vous rendre en voyage de loisirs dans un pays anglophone ?

Très Souvent Souvent Quelquefois Rarement Jamais

23 – Vous rendez-vous en voyage de loisirs dans un pays anglophone ?

Très Souvent Souvent Quelquefois Rarement Jamais

24 – Quels sont les pays que vous avez déjà visités pour vos loisirs ?

USA Canada Anglophone Canada Francophone Grande-Bretagne Australie

Autres :

Je ne suis jamais allé dans un pays anglophone.

25 – Dans la rue un étranger vous demande un renseignement en anglais, essayez-vous de lui répondre en anglais ?

Très Souvent Souvent Quelquefois Rarement Jamais

26 – Vous découvrez un texte écrit en anglais dont le sujet vous intéresse, essayez-vous de lire par vous-même ?

Très Souvent Souvent Quelquefois Rarement Jamais

27 – Pour vous la langue anglaise à l'échelle du monde est ?

Très Importante Importante Peu importante Souvent inutile Totalement inutile

28 – Si vous avez une personne (ou plusieurs) anglophone dans votre famille a-t-elle joué un rôle important dans votre maîtrise de la langue anglaise ?

Pas de personnes anglophones dans ma famille Très Important Important Peu important Pas du tout important

29 – Avez-vous le sentiment que la langue française est une partie importante de l'unité nationale française ?

Très Importante Importante Peu importante Souvent inutile Totalement inutile

30 – Avez-vous le sentiment qu'actuellement la langue Française dans le monde est menacée par la langue anglaise ?

Très menacée Assez menacée Moyennement menacée Peu menacé Pas du tout menacée

31 – Avez-vous le sentiment qu'actuellement la langue Française en France est menacée par la langue anglaise ?

Très menacée Assez menacée Moyennement menacée Peu menacé Pas du tout menacée

32 – Pour vous les termes anglais dans les médias comme la radio, les publicités, la télévision, le cinéma sont-ils ?

Très faible quantité Faible quantité Proportion raisonnable Un peu trop nombreux Trop nombreux

33 – Comment considérez-vous l'évolution du nombre de ces termes anglais dans ces médias depuis 10 ans. ?

Forte augmentation Faible augmentation Proportion équivalente Faible régression Forte régression

34 – Selon vous combien de termes d'origine anglaise prononcez-vous (volontairement ou involontairement) quotidiennement en dehors de votre vie professionnelle. ?

30 et plus Entre 20 et 29 Entre 10 et 19 Entre 1 et 9 Aucun

35 – Comment considérez-vous l'évolution du nombre de ces termes anglais dans votre langage hors situation professionnelle depuis 10 ans. ?

Forte augmentation Faible augmentation Proportion équivalente Faible régression Forte régression

Union européenne et langues

36 – L'Union Européenne est un ensemble de pays qui ont décidé de mettre des moyens en communs. Pour vous est-il important ou non, pour la survie de l'union que ces peuples gardent leurs langues originelles ?

Très Important Important Peu important Souvent inutile Totalement inutile

37 – Pensez-vous que qu'une seule langue commune est une évolution souhaitable pour la survie de l'Union européenne.

Très souhaitable Souhaitable Peu souhaitable Pas souhaitable Nuisible

38 – Si une langue devait devenir la langue commune aux peuples de l'union européenne. Pensez-vous que l'anglais pourrait être cette langue commune. Sinon laquelle ?

Oui et je le souhaite Oui mais je ne le souhaite pas Non je préfère cette autre langue: _____

Annexe 3. Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues – Grille d'évaluation des compétences orales et écrites

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
C O M P R E N D R E	Écouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par ex. moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.	Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.
	Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues..	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.	Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.	Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une oeuvre littéraire.
P A R L E R	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).	Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.	Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté et pour qu'elle passe presque inaperçue.
	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.	Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.
É C R I R E	Écrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.	Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.	Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.	Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une oeuvre littéraire.

Annexe 4. Test QCM pour les élèves de CE1

Test QCM CE1

18 janvier 2007

1. Quel est le mot anglais pour « champignons » ?

A bread	C plum
B mushrooms	D melon

2. Quel est le mot anglais pour « citrons » ?

A cherries	C strawberries
B pears	D lemons

3. Quel est le mot anglais pour « épinards » ?

A spinach	C strawberries
B pears	D lemons

4. Quel est le mot anglais pour « noix » ?

A cabbage	C nuts
B garlic	D grapes

5. Quel est le mot anglais pour « haricots »

A beans	C eggplant
B zucchini	D corn

6. Chasser l'intrus :

A tuna	C cod
B shark	D chicken

7. Chasser l'intrus :

A clams	C veal
B shrimp	D lobster

8. Chasser l'intrus :

A pork	C ham
B beef	D bacon

9. Chasser l'intrus :

A squid	C chicken
B quail	D turkey

10. Chasser l'intrus :

A milk	C ice cream
B yogurt	D toothpaste

11. Quel est le mot français pour « knife » ?

A livre	C chaise
B porte	D couteau

12. Quel est le mot français pour « eggs » ?

A beignets	C yaourts
B oeufs	D épinards

13. Quel est le mot français pour « tie » ?

A chemise	C cravate
B chaussure	D ceinture

14. Quel est le mot français pour « slippers » ?

A gants	C écharpe
B chaussons	D chapeau

15. Quel est le mot français pour « watch » ?

A montre	C lunettes
B bague	D sac

16. Quelle est la bonne conjugaison en anglais pour la phrase suivante : « J'ai 7 ans. » ?

A I have seven years.	C I have seven ears.
B I am sevens years.	D I am seven.

17. Quelle est la bonne conjugaison en anglais pour la phrase suivante : « Julie a très froid. » ?

A Julie is not cold.	C Julie is really cold.
B Julie is really old.	D Julie has a cold.

18. Quelle est la bonne conjugaison en anglais pour la phrase suivante : « As-tu soif ? » ?

A Are you thirsty ?	C Have you thirty ?
B Are you thirty ?	D Are you dirty ?

19. Quelle est la bonne conjugaison en anglais pour la phrase suivante : « Alain n'a pas faim. » ?

A Alain is not hungarian.	C Alain is in a hurry.
B Alain is not hungry.	D Alain is so hungry.

20. Quelle est la bonne conjugaison en anglais pour la phrase suivante : « A-t-elle dix-neuf aujourd'hui ? » ?

A Is she ninety today?	C Is she nineteen today?.
B She is nineteen today.	D Is she ninety-nine today?

Annexe 5. Autorisation de l'utilisation du logo de l'Université Paris IV – Sorbonne



De: "Liliane.Gallet-Blanchard" <Liliane.Gallet@wanadoo.fr>

Date: Dim 3 déc 2006 21:53:47 Europe/Paris

À: Dana Léon-Henri <danadipardo@wanadoo.fr>

Objet: Rép : Certification officielle

Bonsoir Dana,

J'ai posé la question à Mlle Martinet qui me répond ainsi :

Vous pouvez parfaitement mettre un descriptif de la formation et de l'évaluation et certifier le succès - y a-t-il des notes ou mentions ou pourcentages ? Quel nom avez-vous donné à cette certification? Donc nous pourrons le faire selon ces termes.

Sincerely, LGB.

Dana Léon-Henri a écrit :

Chère Madame,

Finalement les premières personnes que j'ai contactées à Marseille et qui étaient partantes, ne me donne plus signe de vie depuis 15 jours. J'ai trouvé une autre collègue, Madame GARNIER, Hélène, professeur d'anglais à l'IUT d'Aix-Marseille. Nous avons bien avancé dans la mise au point du passage de l'évaluation pour environ une cinquantaine d'étudiants de seconde année.

Madame GARNIER, m'a demandé si éventuellement les étudiants pourraient utiliser cette évaluation afin de compléter leurs CV (ce qui me semble bien normale).

Après avoir réfléchi, je voudrais savoir, serait-il possible que l'issue de cette évaluation, chaque étudiant, puisse recevoir une attestation émise par notre UFR de LEA, signé par vous et peut-être Mademoiselle Martinet. Ainsi, comme nous en avons déjà parlé, la Sorbonne devient une référence dans la certification des compétences linguistiques (et je pense que c'est un de nos objectifs) qui peut rivaliser avec le TOEIC/TOEFL.

J'espère que cela pourra se faire, car c'est une grande motivation pour les étudiants qui passeront alors cette évaluation sans problème et il est vraisemblable que le nom Sorbonne joue un rôle très important dans ce domaine. Personnellement, vous savez bien que au vue de toutes mes recherches, je me fais un plaisir de mettre en place un outil concurrent du TOEIC/TOEFL. Et finalement cette demande de la part des étudiants que je n'avais prévu aussi rapide est certainement un bien pour encore accélérer notre projet.

Pourriez-vous me tenir informée afin que je puisse leur répondre à ce sujet le plus vite possible.

En vous souhaitant un très bon week-end,

Bien cordialement, Dana

Annexe 6. Convocation à l'épreuve écrite

PARIS LE 29 JANVIER 2007



OBJET : Certification In European Languages (C.I.E.L.) : Convocation - Epreuve Ecrite

CONVOCATION

Certification In European Languages

EPREUVE ECRITE

Veillez vous présenter le :

Lundi 12 février 2007 salle « Trafalgar Square » à 8 h 45

Pour des raisons d'organisation, veuillez respecter rigoureusement cet horaire.

Dana Di Pardo Léon-Henri

Annexe 7. Convocation à l'épreuve orale

PARIS LE 29 JANVIER 2007



OBJET : Certification In European Languages (C.I.E.L.) : Convocation - Epreuve Orale

CONVOCAION

Certification In European Languages

EPREUVE ORALE

NOM Prénom

Veillez vous présenter le :

Lundi 12 février 2007 salle « Trafalgar Square » à 13 H 00

Pour des raisons d'organisation, veuillez respecter rigoureusement
Votre date et heure de convocation.

Il est conseillé de vous présenter 10 minutes avant votre heure de convocation.

Dana Di Pardo Léon-Henri



C.I.E.L.
Certification in European Languages
English for Non-Specialists
(CIEL-English N-S)
February 2007

Duration: 3 hours (no other documents are authorized)

“How Europeans go on Holiday”
KS-NP-06-018-EN-N
ISSN 1561-4840

I Dictation (88 words) (20 points)

Lines: 6 – 12 (first paragraph of article)

II Comprehension (20 points)

Read the text entitled “How Europeans go on Holiday” pages 3-5 and answer the following questions according to the instructions.

Write your answers on your exam paper: for each question, write the number of the question and your complete answers. Justify and support your answers by referring to the text.

European Tourism Trends

- Q. 1 Which types of criteria do tourists have to consider when planning a vacation?
- Q. 2 In 2004, where and when did the majority of European tourists go on holiday?
- Q. 3 What was the most popular way to travel for tourists during 2004?
- Q. 4 What was the most popular method of reservation for tourists in this study?
- Q. 5 What impact could this type of reservation have on travel agents and tour operators?
- Q. 6 For tourists who used a travel agency or tour operator, what kind of vacation did they choose?

III Expression (20 points)

1. A: One of my past vacation experiences.
In 150 words (+/- 10%), write about a past vacation experience
2. B: One of my future dream vacations.
In 150 words (+/- 10%), write about a future dream vacation.

Use the following words (in whatever order you like in which ever text you like) and underline the words in your text:

duration	actually	expectations	drawbacks
transportation	location	accommodations	budget
reservations	Internet	Europe	(to) suit

Useful hint: It will probably be easier to write your text first, and then see where you can use the imposed vocabulary. Please indicate the number of words in your text.

IV Translations (20 points):

- 1 Translate the following text from English into French:

When should we go on vacation?

By far, the research in this study shows that summer is the main holiday period in all EU Member States. In 2004, the most popular holiday period in all EU Member States was from July to September. Results from the Czech Republic, Spain, Italy and Slovenia show high preferences for this period, with percentages of about 60%. Results show that the low travel seasons are in the first (January to March) or the fourth quarter (October to December). These substantial differences between the high and low seasons give an indication of the seasonal preferences of European holidaymakers.

- 2 Translate the following text from French into English:

Voyagez malin avec aeroportsdeparis.fr

Sur www.aeroportsdeparis.fr les voyageurs peuvent désormais préparer l'intégralité de leur voyage. Dès la page d'accueil, le portail Internet donne accès aux services de plus de plus de 500 compagnies aériennes et recense les tarifs –négociés- de 25 000 hôtels répartis dans le monde. Ainsi, il suffit de quelques clics pour réserver un vol ou une nuitée, comparer les offres, explorer le plan d'une ville ou visiter virtuellement une chambre d'hôtel. Toute l'année, des promotions spéciales seront proposées. Enfin, pour toutes les destinations, les globe-trotters trouveront une mine d'idées d'activités originales à expérimenter sur place

How Europeans go on Holiday

By Francois-Carlos Bovagnet
Eurostat – February 8, 2006

For many Europeans, going on holiday can represent a real challenge. Destination, the mode of transportation, location and reservations are only part of the planning procedure and budget when organizing a holiday. According to a study in 2004, European tourists made on average at least two holiday trips of 4 nights or more during that year. But where do Europeans prefer to stay: in their own country or do they leave their country? How do they reach their holiday destination and what kind of accommodation do they prefer?

Based upon a study of approximately 197 million EU citizens, the data reveals that European tourists made approximately 408 million trips during 2004. More than 90% of these trips were made by European tourists from EU-15 Member States. The European Union average of 2.1 trips per tourists was mainly due to the high values for Member States with a large population such as France (2.7 trips) Germany (2.3 trips) and the United Kingdom (2.2 trips). With 1.1 trips per tourist, Estonia and Slovakia together with Greece and Ireland had the smallest values, followed by Hungarian tourists with 1.3 trips and Lithuanians with 1.5 trips.

TIMING: When should we go on vacation?

By far, the research in this study shows that summer is the main holiday period in all EU Member States. In 2004, the most popular holiday period in all EU Member States was from July to September. Results from the Czech Republic, Spain, Italy and Slovenia show high preferences for this period, with percentages of about 60%. Results show that the low travel seasons are in the first (January to March) or the fourth quarter (October to December). These substantial differences between the high and low seasons give an indication of the seasonal preferences of European holidaymakers.

DESTINATION: Where should we go?

With increasing fuel, transportation and security costs, it is not surprising that the study reveals that the majority of tourists spend their holidays in their own country. For the EU as a whole, the proportion of holiday trips of 4 nights or more within a country (domestic trips) compared to those made outside the country (outbound trips) was about 57% to 43%. Domestic trips were more common than outbound trips in 12 out of 23 Member States. The highest percentages were recorded in southern European Member States (Greece, Spain, France, Italy and Portugal) and in Poland. Tourists from these countries made more than 75% of all holiday trips in their own country, with the highest percentages in Greece with 90.2%, Spain with 88.1% and France with 82.9%. This is mainly because the southern European Member States in particular have highly developed traditional summer holiday destinations. Moreover, their residents often own holiday dwellings and like to visit friends and family in their own country. Yet, outbound domestic trips (over 70% of trips) were made by tourists from Luxembourg (99.3%), Belgium (78.8%), Slovenia (73.0%), Ireland (72.6%) and Denmark (69.1%), showing that Member States with higher outbound percentages are smaller northern countries.

Looking at the distribution of outbound trips for the EU as a whole, about two-thirds of all trips were spent in other EU Member States. Tourists from 17 Member

States preferred to spend their outbound holidays within the EU. The largest percentages were recorded in the Benelux states (Luxembourg with 82.1%, Belgium 77.1% and the Netherlands 76.0%), Ireland (78.0%), Denmark (72.3%), the United Kingdom (72.1%) and Poland (71.9%).

Outbound trips to non-European Union countries were the majority only in Slovenia (85.9%), Latvia (59.0%), Lithuania (56.8%), Greece (53.1%) and France (52.4%).

MODE OF TRANSPORTATION: How will we get there?

Based on a choice between private vehicle, air, rail, coach or waterway transportation, during the year 2004, the data shows that at the EU level, private cars and air transport were the most popular means of transport with 57.5% and 25.2%, respectively.

In 16 Member States, cars were used for more than half of all holiday trips. The highest values were recorded for Slovenia (82.1%), France (72.5%) and Spain (71.1%), while Irish tourists tend to make the least use of private cars for holiday purposes. Air travel was the main means of transport in Ireland (65.9%) and the United Kingdom (50.8%) but not particularly important in Hungary, Poland, Slovenia and Greece (less than 10.0%). Rail transport was relatively important for trips in some of the new Member States (Lithuania with 18.9%, Poland with 18.7%, Latvia with 17.0%, Hungary with (15.0%) and France (12.3%). In Lithuania and France, this means of transport ranked second among all transport modes after private cars. Coach transport was of relatively high importance in the new Member States except Slovenia, ranging from 13.5% for Lithuania to 36.0% for Estonia. Water transport was particularly important in Greece, accounting for more than a fifth of all transport. This is due to the large number of islands that can only be reached by ship. Compared to other Member States, Estonia also had a relatively high share of water transport, which might be linked to the good sea connections with Finland.

LOCATION: Where should we stay?

The study clearly shows that Southern Europeans, who go on vacation for 4 or more nights, prefer to stay in private accommodation. By far, private accommodation was preferred by tourists on holidays lasting 4 nights or more, in terms of both nights and the number of trips, followed by hotels and lastly other collective accommodations. This is to do with the fact that the average length of stay in these two forms of accommodation is higher than in hotels. In terms of nights, private accommodation was the most popular type for tourists from all Member States except tourists from the Netherlands, with percentages ranging from 39.9% for Danish tourists to 86.2% for Greek tourists.

Indeed, tourists from 11 EU Member States spent more than half of their total holiday nights in private accommodation. The Dutch were the only tourists who largely preferred to stay in other collective establishments. This category includes holiday dwellings, campsites, youth hostels and group accommodation facilities. In 2004, they spent 56.5% of total nights in such establishments, more than twice the number they spent in hotels. Compared to other EU tourists, the Slovenians with 35.5%, the Irish with 25.6% and the Danish with 25.0% also spent a relatively high proportion of nights in other collective establishments.

DIRECT RESERVATION OR TRAVEL AGENCY/TOUR OPERATOR?

Much to the dismay of travel agencies and tour operators, this study shows that the majority of European tourists organize their trips independently. Looking at the EU as a whole, direct reservation was the most popular method in 2004 with about 40% of all trips, followed by “no type of organization”. Perhaps this is partly due to the high density of personal computers with an Internet connection in private households, which has increased substantially in recent years and allows tourists to obtain detailed information independently about trips and accommodations. Nevertheless, there were substantial differences between Member States. Direct reservation recorded percentages of between 8.9% for Polish and 94.5% for Greek tourists. The largest percentages, with more than 20 percentage points above the EU average of 40.1%, were recorded for Czech (72.0%), Danish (71.4%), Austrian (70.7%), German (68.1%), Estonian (66.0%), Irish (62.0%) and tourists from Luxembourg (61.0%).

With regards to the organization of trips by travel agencies and tour operators, the largest values were found for Swedish (50.3%) and Dutch (35.3%) tourists. For those tourists who used travel agencies and/or tour operators, more than two-thirds of all trips booked via travel agents/tour operators were package tours. Almost half of the countries for which data were available had values above the average, with the highest percentages for Czech (88.8%), German (86.4%), Hungarian (86.1%), and Estonian (83.3%) tourists, while the lowest values were recorded in Austria with 18.9% and Greece with 30.7%.

Number of words: 1299

Number of lines: 111

Annexe 9. Sujet de l'évaluation CIEL « Epreuve écrite » Population Barcelone



C.I.E.L.
Certification in European Languages
English for Non-Specialists
(CIEL-English N-S)
APRIL 2007

Duration: 3 hours (no other documents are authorized)

“How Europeans go on Holiday”

KS-NP-06-018-EN-N

ISSN 1561-4840

I Dictation (88 words) (20 points)

Lines: 1 – 6 (first paragraph of article)

II Comprehension (20 points)

Read the text entitled “How Europeans go on Holiday” pages 3-5 and answer the following questions according to the instructions.

Write your answers on your exam paper: for each question, write the number of the question and your complete answers. Justify and support your answers by referring to the text.

European Tourism Trends

- Q. 1 Which types of criteria do tourists have to consider when planning a vacation?
- Q. 2 In 2004, where and when did the majority of European tourists go on holiday?
- Q. 3 What was the most popular way to travel for tourists during 2004?
- Q. 4 What was the most popular method of reservation for tourists in this study?
- Q. 5 What impact could this type of reservation have on travel agents and tour operators?
- Q. 6 For tourists who used a travel agency or tour operator, what kind of vacation did they choose?

III Expression (20 points) You must do both exercise 1 and 2.

1. One of my past vacation experiences.

In 150 words (+/- 10%), write about a past vacation experience

2. One of my future dream vacations.

In 150 words (+/- 10%), write about a future dream vacation.

Use the following words (in whatever order you like in which ever text you like) and underline the words in your text:

duration	actually	expectations	drawbacks
transportation	location	accommodations	budget

reservations Internet Europe (to) suit

Useful hint: It will probably be easier to write your text first, and then see where you can use the imposed vocabulary. Please indicate the number of words in your text.

IV Translations (20 points):

1 Translate the following text from English into Spanish:

When should we go on vacation?

By far, the research in this study shows that summer is the main holiday period in all EU Member States. In 2004, the most popular holiday period in all EU Member States was from July to September. Results from the Czech Republic, Spain, Italy and Slovenia show high preferences for this period, with percentages of about 60%. Results show that the low travel seasons are in the first (January to March) or the fourth quarter (October to December). These substantial differences between the high and low seasons give an indication of the seasonal preferences of European holidaymakers.

2 Translate the following text from Spanish into English:

Viajen con inteligencia con [aéroportsdeparis.fr](http://www.aeroportsdeparis.fr)

Ahora en www.aeroportsdeparis.fr los viajeros pueden preparar integralmente su viaje. Ya en la página inicial, el portal internet permite acceder a los servicios de más de 500 compañías aéreas y da las tarifas -negociadas- de 25000 hoteles en el mundo entero. Así con sólo unos click se puede reservar un vuelo o una noche en un hotel, comparar las ofertas, explorar el callejero de una ciudad o visitar virtualmente una habitación de hotel. Todo el año se proponen ofertas especiales. Por fin, para todos los destinos, los trotamundos encontrarán una multitud de ideas originales que aplicar cuando hayan llegado a su destino.

How Europeans go on Holiday

By Francois-Carlos Bovagnet
Eurostat – February 8, 2006

For many Europeans, going on holiday can represent a real challenge. Destination, the mode of transportation, location and reservations are only part of the planning procedure and budget when organizing a holiday. According to a study in 2004, European tourists made on average at least two holiday trips of 4 nights or more during that year. But where do Europeans prefer to stay: in their own country or do they leave their country? How do they reach their holiday destination and what kind of accommodation do they prefer?

Based upon a study of approximately 197 million EU citizens, the data reveals that European tourists made approximately 408 million trips during 2004. More than 90% of these trips were made by European tourists from EU-15 Member States. The European Union average of 2.1 trips per tourists was mainly due to the high values for Member States with a large population such as France (2.7 trips) Germany (2.3 trips) and the United Kingdom (2.2 trips). With 1.1 trips per tourist, Estonia and Slovakia together with Greece and Ireland had the smallest values, followed by Hungarian tourists with 1.3 trips and Lithuanians with 1.5 trips.

TIMING: When should we go on vacation?

By far, the research in this study shows that summer is the main holiday period in all EU Member States. In 2004, the most popular holiday period in all EU Member States was from July to September. Results from the Czech Republic, Spain, Italy and Slovenia show high preferences for this period, with percentages of about 60%. Results show that the low travel seasons are in the first (January to March) or the fourth quarter (October to December). These substantial differences between the high and low seasons give an indication of the seasonal preferences of European holidaymakers.

DESTINATION: Where should we go?

With increasing fuel, transportation and security costs, it is not surprising that the study reveals that the majority of tourists spend their holidays in their own country. For the EU as a whole, the proportion of holiday trips of 4 nights or more within a country (domestic trips) compared to those made outside the country (outbound trips) was about 57% to 43%. Domestic trips were more common than outbound trips in 12 out of 23 Member States. The highest percentages were recorded in southern European Member States (Greece, Spain, France, Italy and Portugal) and in Poland. Tourists from these countries made more than 75% of all holiday trips in their own country, with the highest percentages in Greece with 90.2%, Spain with 88.1% and France with 82.9%. This is mainly because the southern European Member States in particular have highly developed traditional summer holiday destinations. Moreover, their residents often own holiday dwellings and like to visit friends and family in their own country. Yet, outbound domestic trips (over 70% of trips) were made by tourists from Luxembourg (99.3%), Belgium (78.8%), Slovenia (73.0%), Ireland (72.6%) and Denmark (69.1%), showing that Member States with higher outbound percentages are smaller northern countries.

Looking at the distribution of outbound trips for the EU as a whole, about two-thirds of all trips were spent in other EU Member States. Tourists from 17 Member

States preferred to spend their outbound holidays within the EU. The largest percentages were recorded in the Benelux states (Luxembourg with 82.1%, Belgium 77.1% and the Netherlands 76.0%), Ireland (78.0%), Denmark (72.3%), the United Kingdom (72.1%) and Poland (71.9%).

Outbound trips to non-European Union countries were the majority only in Slovenia (85.9%), Latvia (59.0%), Lithuania (56.8%), Greece (53.1%) and France (52.4%).

MODE OF TRANSPORTATION: How will we get there?

Based on a choice between private vehicle, air, rail, coach or waterway transportation, during the year 2004, the data shows that at the EU level, private cars and air transport were the most popular means of transport with 57.5% and 25.2%, respectively.

In 16 Member States, cars were used for more than half of all holiday trips. The highest values were recorded for Slovenia (82.1%), France (72.5%) and Spain (71.1%), while Irish tourists tend to make the least use of private cars for holiday purposes. Air travel was the main means of transport in Ireland (65.9%) and the United Kingdom (50.8%) but not particularly important in Hungary, Poland, Slovenia and Greece (less than 10.0%). Rail transport was relatively important for trips in some of the new Member States (Lithuania with 18.9%, Poland with 18.7%, Latvia with 17.0%, Hungary with (15.0%) and France (12.3%). In Lithuania and France, this means of transport ranked second among all transport modes after private cars. Coach transport was of relatively high importance in the new Member States except Slovenia, ranging from 13.5% for Lithuania to 36.0% for Estonia. Water transport was particularly important in Greece, accounting for more than a fifth of all transport. This is due to the large number of islands that can only be reached by ship. Compared to other Member States, Estonia also had a relatively high share of water transport, which might be linked to the good sea connections with Finland.

LOCATION: Where should we stay?

The study clearly shows that Southern Europeans, who go on vacation for 4 or more nights, prefer to stay in private accommodation. By far, private accommodation was preferred by tourists on holidays lasting 4 nights or more, in terms of both nights and the number of trips, followed by hotels and lastly other collective accommodations. This is to do with the fact that the average length of stay in these two forms of accommodation is higher than in hotels. In terms of nights, private accommodation was the most popular type for tourists from all Member States except tourists from the Netherlands, with percentages ranging from 39.9% for Danish tourists to 86.2% for Greek tourists.

Indeed, tourists from 11 EU Member States spent more than half of their total holiday nights in private accommodation. The Dutch were the only tourists who largely preferred to stay in other collective establishments. This category includes holiday dwellings, campsites, youth hostels and group accommodation facilities. In 2004, they spent 56.5% of total nights in such establishments, more than twice the number they spent in hotels. Compared to other EU tourists, the Slovenians with 35.5%, the Irish with 25.6% and the Danish with 25.0% also spent a relatively high proportion of nights in other collective establishments.

DIRECT RESERVATION OR TRAVEL AGENCY/TOUR OPERATOR?

Much to the dismay of travel agencies and tour operators, this study shows that the majority of European tourists organize their trips independently. Looking at the EU as a whole, direct reservation was the most popular method in 2004 with about 40% of all trips, followed by “no type of organization”. Perhaps this is partly due to the high density of personal computers with an Internet connection in private households, which has increased substantially in recent years and allows tourists to obtain detailed information independently about trips and accommodations. Nevertheless, there were substantial differences between Member States. Direct reservation recorded percentages of between 8.9% for Polish and 94.5% for Greek tourists. The largest percentages, with more than 20 percentage points above the EU average of 40.1%, were recorded for Czech (72.0%), Danish (71.4%), Austrian (70.7%), German (68.1%), Estonian (66.0%), Irish (62.0%) and tourists from Luxembourg (61.0%).

With regards to the organization of trips by travel agencies and tour operators, the largest values were found for Swedish (50.3%) and Dutch (35.3%) tourists. For those tourists who used travel agencies and/or tour operators, more than two-thirds of all trips booked via travel agents/tour operators were package tours. Almost half of the countries for which data were available had values above the average, with the highest percentages for Czech (88.8%), German (86.4%), Hungarian (86.1%), and Estonian (83.3%) tourists, while the lowest values were recorded in Austria with 18.9% and Greece with 30.7%.

Number of words: 1299

Number of lines: 112

Annexe 10. Sujet de l'évaluation CIEL « Epreuve écrite » Marketing: La vente et l'achat



C.I.E.L.
Certification in European Languages
English for Marketing: Sales and Purchasing
(CIEL-English M: S&P)

Duration: 3. hours (no other documents are authorized)

“The Influence of Country-of-origin Labels on Consumers”
ISSN 0959-3969

I Dictation (88 words) (20 points)

Lines: 3 – 9 (first paragraph of article)

II Comprehension (20 points)

Read the text entitled “The Influence of Country-of-origin Labels on Consumers” pages 3 & 4 and then answer the following questions according to the following instructions.

For each question, write your answers (using your own words) on your exam paper using complete answers. Justify and support your answers by referring to the text.

- Q. 1 Which qualities/elements do consumers consider when choosing a product?
- Q. 2 What is the ‘halo effect’. Give an example (different from the text).
- Q. 3 How do country-of-origin labels affect the consumer?
- Q. 4 Explain the controversy over the research results explained in lines 68-80.
- Q. 5 From the article, give an example of ‘subliminal xenophobia’ and the effect(s) it could have on society.

III Expression (20 points) You must do both exercise 1 and 2.

2. *In the past, has the country-of-origin influenced your purchases of products (from groceries to luxury goods) as a consumer? 150 words (+/- 10%)*
2. *In the future, if you could choose between products produced in France and cheaper foreign produced products, which products would you purchase in your professional and personal life? Explain why. 150 words (+/- 10%)*

Use the following words (in whatever order you like in which ever text you like) and underline the words in your text:

purchase
import

actually
location

expectations
budget

cost
improve

label(s)

quality

foreign

(to) suit

Useful hint: It will probably be easier to write your text first, and then see where you can use the imposed vocabulary.

IV Translations (20 points):

1 Translate the following text from English into French:

Supporters of Australian made products claim that purchase and consumption of foreign made products deprive the Australian workforce of job opportunities and have a negative impact on the Australian economy. They argue that Australia is already reeling under a huge balance of trade deficit and the unbridled consumption of imported goods does not help to ease this predicament. Labelling laws in Australia do not require producers to explicitly display the country of origin, though it is obligatory to declare the address of manufacture.

2 Translate the following text from French into English:

Il se peut que l'origine étrangère de vos produits induise une perception négative de leur qualité. Ces images préconçues peuvent biaiser la désirabilité de vos produits par les consommateurs locaux. Dans un tel contexte, il est essentiel de tenter de supprimer ou d'au moins neutraliser le biais. Deux alternatives s'offrent à vous: cacher l'origine de votre produit en utilisant un emballage adapté et/ou en le vendant sous une marque locale connue afin de le doter d'une identité locale; tenter de modifier les comportements négatifs des consommateurs par rapport à l'origine étrangère du produit en agissant sur d'autres variables du marketing mix³⁶²

³⁶²Adapted from le « Manuel du commerce extérieur » Les composantes du produit, available at <http://www.eur-export.com>.

The Influence of Country-of-origin Labels on Consumers³⁶³

In early 2005, a famous fast food operation in Australia decided to cut potato contracts with Australian farmers by 43,000 tonnes, equivalent to \$A10 million, in favour of a New Zealand supplier. This move created a stir within the Australian farming community. Australian manufacturers were accused of seeking low quality and cheaper substitutes from overseas in their product compositions. For some time now, there has also been much controversy regarding the extent of 'cheap' imports that are making their way to retailers' shelves and outselling many 'Australian made' products.

Country-of-origin Labels

Supporters of Australian made products claim that purchase and consumption of foreign made products deprive the Australian workforce of job opportunities and have a negative impact on the Australian economy. They argue that Australia is already reeling under a huge balance of trade deficit and the unbridled consumption of imported goods does not help to ease this predicament. Labelling laws in Australia do not require producers to explicitly display the country of origin, though it is obligatory to declare the address of manufacture.

At the same time, supporters of the concept of country-of-origin (COO) labels assert that if COO is explicitly stated on the labels, consumers will then have the ability to decide whether they would want to purchase an item that is not made in Australia. Proponents say that these labels would protect consumers from food raised in uncertain conditions. They claim that foreign producers have the advantage in terms of the (non) regulation of pesticides and the cheap labour they can use. However, importers say that they already face harsh safety standards that domestic farmers face. Importers consider the labelling issue an attempt to constrain foreign competition and caution that these labels will drive up the cost of food for everyone. One reporter stated that under the new labelling rules, even the labels for unpackaged fresh fruit, vegetables, nuts and seafood, including delicatessen food, would also have to state the country of origin, not just the word 'imported'.

International Trends: Consumers, Brand Names and the Type of Product

Consumers across the world often casually display explicit preferences for national product categories by conspicuous use of American casual wear, German automobiles and Italian and French designer fashion, thus suggesting a sense of respect and admiration for certain products emanating from specific countries. There is no contradiction therefore that a product's label of origin is an important bias in consumer decision-making.

Consumers often associate products from a particular country to the overall perception that they have formed of the country's production and marketing strengths and weaknesses. It is not uncommon for firms, therefore, when developing a corporate image for a product, to include significant emphasis on the product's origin among the various other marketing mix variables such as product appearance, performance, brand

³⁶³ Adapted from Miranda, Mario J. and Konya, Laszlo (2006) 'Is mandatory country-of-origin labelling a retrograde step in the long run?', *The International Review of Retail, Distribution and Consumer Research*, 16:5, 579 – 590. Léon-Henri Di Pardo Dana, C.I.E.L. – English S, Paris - Sorbonne (Paris IV) U.F.R. L.E.A. avril 2007.

name, price and so forth. This imagery of the COO is defined as the overall picture, reputation, and stereotype that business and consumers attach to products of a specific country. The image is created by such variables as representative products, national characteristics, economic and political background as well as history and traditions.

It is possible that consumers may subconsciously express a desire to match themselves with certain product images (Evian for water or Nike for running shoes). Consumers may also be influenced by a 'halo effect' whereby a country's name triggers feelings that may be transferred on to the product. The label may act as point of reference directly affecting the consumers' attitudes towards the brand of a country instead of through product attribute ratings. Similarly, these labels could also support national stereotype responses rather than product specific reactions.

Furthermore, the label is a critical information cue that makes a product acceptable in different world markets. Given that declarations on the labels can arouse national sentiments in consumers' choice of products, countries seeking to direct patronage to home grown/ produced items by overtly displaying COO on labels are vicariously attempting to subdue demand for imported products. One critic has stated that explicit label notice is just 'protectionism' dressed up to encourage patriotism and cautions that this attempt to inhibit free trade may face the risks of reciprocal measures from potential trading partner countries.

Conflicting Consumer Research

Research done by Coles supermarkets (one of Australia's largest retailers) found that 83–90% of Australians want to buy Australian produce. More than three-quarters (77%) said that they would pay slightly more for Australian produce and 99% wanted to 'know more' about where the food came from. However, a similar survey by the American Meat Institute (AMI, 2005) identified that 75% of their respondents did not want to see any more information that cluttered the label, and less than 0.7% of them named labelling as something they would like to see added to food labels. The American Meat Institute also cautions that featuring additional labelling could be tedious, unclear and difficult to read for customers.

Ironically a study by the Australian Government Department of Health and Ageing (2003) confirms that consumers are indeed seeking more extensive information from labels, (directions, product description and composition) to make informed and healthy choices.

Research has shown that as products become more luxurious, the importance of the country-of-origin becomes more pronounced. It has also been proven that the nature of products consumed publicly by consumers (like convertible sport cars), designate their rankings in society. Consumers would like to be seen in public with high rated products that are congruent with an image that they would like to project. However, products that are consumed privately (like groceries) expose their consumers to less social risk than those products that are consumed publicly. Therefore consumers of grocery products should by this criterion be less concerned by the country of origin.

There is a great danger in cultivating among a multicultural society a sentiment that suggests that what is homegrown is best and what is imported might corrupt. In Australia, Federal Agricultural Minister, Peter McGauran, who championed COO

labelling, said that it would enable consumers to make more informed choices. Moreover, he publicly stated that he hoped that shoppers would be persuaded that 'Australian produce is better because it is fresher, has more flavour and is home-grown'. Clearly the minister has used the media to explicitly oppose globalized agriculture, creating protest and opposition without attempting to explain the local/global continuity. This subliminal xenophobia is inevitably transferred to other aspects of consumption, like music, literature, dress and so forth, arising from reluctance to adopt 'foreign' cultures and to that extent the process of social participation and integration of ethnic minorities is further hampered.

Number of words: 1100

Number of lines: 100

Annexe 11. Sujet de l'évaluation CIEL « Epreuve écrite » Anglais des services techniques: La logistique et le management du « supply chain »



C.I.E.L.
Certification in European Languages
English for Technical Services:
Logistics & Supply Chain Management
(CIEL-English TS: L & SCM)
NOVEMBER 2007

Duration: 3. hours (no other documents are authorized)

The Ethical and Moral Dimensions of Supply Chain Management
ISSN 0965-254X

I Dictation (88 words) (20 points)

Lines: 3 – 9 (first paragraph of article)

II Comprehension (20 points)

Read the text entitled “The Ethical and Moral Dimensions of Supply Chain Management” on

pages 3 to 5 and then answer the following questions according to the following instructions.

For each question, write your answers (using your own words) on your exam paper using complete answers. Justify and support your answers by referring to the text.

- Q. 1 Using your own words, explain the objectives of fair trade.
- Q. 2 Why has the media taken an interest in marketing and purchasing practices?
- Q. 3 How can fair trade influence the purchase or supply chain manager?
- Q. 4 Explain the fair trade ‘win-win’ perspective and give your own example.
- Q. 5 Why do many consider that Codes of Practice are “slippery” and “merely a fig leaf” solution? Provide an example from the text.

III Expression (20 points) You must do both exercise 1 and 2.

- 3. *In the past, have you ever considered the ethical and moral dimensions of supply chain management? Explain and justify your answer. 150 words (+/- 10%)*
- 2. *In the future, do you think ‘relationship marketing’ will successfully integrate supply chain management in France and abroad? Explain why and provides two examples of why or why not it will succeed. 150 words (+/- 10%)*

Use the following words (in whatever order you like in which ever text you like) and underline the words in your text:

purchase	actually	expectations	cost
production	location	budget	improve
manufacturer	quality	foreign	supplier

Useful hint: It will probably be easier to write your text first, and then see where you can use the imposed vocabulary.

IV Translations (20 points):

1 Translate the following text from English into French:

Persistent demands by fair trade groups for higher ethical standards in supply chain management have presented a significant challenge for the marketing and purchasing managers who must make sense of and work within inter-organisational relationships. Supply chain management has strived to incorporate a moral dimension into the decision-making process. However, the relationships between supply chain partners are also of interest to a broader audience. This is partially due to the intensified media interest in business practices.

2 Translate the following text from French into English:

Toute entreprise qui aborde des marchés étrangers doit veiller aux ingrédients et aux matières premières entrant dans la composition de son produit. Celui-ci ne peut en effet pas contenir d'ingrédients qui violeraient les réglementations locales ou les normes sociales et religieuses qui peuvent être déterminantes des habitudes de consommation. Au niveau international, la compétence et la sensibilité culturelles sont également des qualités indispensables que les entreprises doivent développer pour pouvoir s'adapter aux spécificités culturelles et aborder les marchés étrangers avec succès.

Within the last few years, fair trade and the supply chain have witnessed attempts to shift the prevailing marketing discourse from 'free' to 'fair' trade. According to the official fair trade group (FINE)³⁶⁵, fair trade aims to guarantee fair prices to producers as well as some adherence to principles of 'ethical purchasing'. The fair trade movement aims to expose the myth that the market's primary purpose is to serve the needs of human beings rather than provide a source of income for corporations. It also aims for longterm business relationships that are transparent throughout the supply chain.

Fair trade initiatives seek to create positive social change by changing what occurs at each end of the supply chain while shortening the social distance between producers and consumers. Should such a change become normalised in supply chain practice, it would have a significant impact on several key stakeholders, with potential benefits for the welfare of all those who contribute to global business networks. An international network perspective on marketing exchange necessitates a focus on issues of trust, mutuality and fairness in relationships, a focus that would seem to be highly concordant with notions of fair trade.

Persistent demands by fair trade groups for higher ethical standards in supply chain management have presented a significant challenge for the marketing and purchasing managers who must make sense of and work within inter-organisational relationships. Supply chain management has strived to incorporate a moral dimension into the decision-making process. However, the relationships between supply chain partners are also of interest to a broader audience. This is partially due to the intensified media interest in business practices. Broadcast and print media provide a bricolage of business-related material, incorporating consumer advice, rogue traders and globalisation.

One clear example of this is the UK grocery sector, where retailers have used the media to outline their support for Codes of Practice. Despite this, food suppliers allege that buyers from retail multiples have abused their position of power. Unfortunately, for some large chains, the public expressions of support for an ethical and responsible Code of Practice by the big guns in the boardroom are not being passed down to the purchasers.

Responsible Purchasing Habits

In terms of the purchasing manager, we need to begin to consider a socially embedded individual who purchases and consumes, an individual who is bombarded with ever-increasing intensity by the images and actions of others. We must remember that the art of management is about seeing employees not only as the moving parts of a machine, but as multidimensional creatures who cannot be reduced to the role that has been anticipated by organisational schemas.

Within the supply chain, this encourages us to reflect upon not only those who are party to the supply chain, but also those who remain hidden, invisible or silent. This

³⁶⁴ Adapted from Ellis, Nick and Higgins, Matthew (2006) 'Recatechising codes of practise in supply chain relationships: discourse, identity and otherness', *Journal of Strategic Marketing*, 14:4, 387 – 410.

³⁶⁵ The FINE group of organisations comprises Fairtrade Labelling Organisations International, the International Fair Trade Association, the Network of European Workshops and the European Fair Trade Association
Léon-Henri Di Pardo Dana, C.I.E.L. – English S, Paris - Sorbonne (Paris IV)
U.F.R. L.E.A. avril 2007.

may be for example, the consideration of certain people, such as those Gap and Nike employees who until a few years ago were unable to read their Codes of Practice because the Codes of Practice were available exclusively in English. The familiarity of images of children working in fields in South American coffee plantations, or of teenage girls in sweat shops in an anonymous free trading zone can co-exist with another visit to the Gap or Starbucks Coffee Shops. There is no reason to suspect that purchasing managers are not aware of this, and that they are not able to make informed decisions.

Careful consideration of each step of the supply chain can also include a much broader sphere, to encompass both human and non-human elements that support or enable the supply chain. A better understanding of fair trade at the level of production can be used to strengthen the fair trade model to ensure that it will be more than just a 'feel good' scheme for 'First World' consumers.

This informed style of supply chain management is often trapped within the perspective of 'win-win' instrumentality to provide business with a motivation for undertaking activities that promote social welfare. A clear example of this in clothing retailer sector is the following example from Irene Page, a British purchaser for a leading international clothing retailer. While making informed decisions regarding her supply chain, she began by asking herself whether the cost of being more ethical in their relationships with their suppliers would really harm their business. Ms. Page argued that "bad practices by suppliers came back to haunt her company in the past by tarnishing her brand names and her company's reputation."

For Ms. Page, "fair trade is a vital part of a move toward recognising the interconnectedness of humanity, or an 'international solidarity' that: is not just rhetoric for the conference hall. We recognise that our lives are connected to the lives of other people, who we will never meet, living in other countries. Our British economy does not operate in isolation...This interconnection affects jobs, pay and much more...We cannot insulate ourselves from what happens elsewhere."

Social Awareness and Ethical Change in Management

The unethical short-term approach to creating shareholder value has generated a lot of interest in the creation and distribution of a value system among the companies involved. Furthermore, we can now speak of a modern trend "relationship marketing" with suggestions that this new marketing style is morally superior to earlier approaches to supply chain management.

As a result, we can begin to see the incorporation of various basic key elements of our personal lives, with analogies drawn from the Christian marriage, namely ideas such as 'trust', 'promises', 'commitment' and 'mutuality'. In order to develop trading relationships, promises have to be fulfilled to the satisfaction of both parties; hence exchange partners consciously pursue the goal of longevity for mutual benefit, developing the confidence to rely upon their partner's 'customer intimacy'.

Through the use of relationship marketing, attempts have been made to encourage corporate purchasers to identify and embrace a morally correct perspective by developing relationships, partnerships and alliances throughout the complete delivery channel. This has been a response based on an appreciation of the interdependence amongst the market players and the network systems. Purchase

managers charged with implementing fair trade practices must make sense of progressive ideas related to equality and global responsibility intertwined with traditional commercial and industrial conventions. In this way, relationship marketing appears to benefit all parties involved in the marketing process. Inevitably this benefits all stakeholders such as employees and suppliers (in addition to customers). Relationship marketing offers a voice and place in organisational decision-making.

Marketing Ethics and Morality

The real challenge is to market these ethical beliefs, company morals and relational aspects, which are a significant differentiation in identity, within the supply chain and the broader market. This process depends on the willingness of individuals to confront issues of equity, fair trade and corporate power.

A key element of this 'good business practice' is the development of guidelines or codes of conduct that seek to advise employees of how employers expect business to be conducted. Codes of Practice aim to promote organisational influence on individual moral judgement, influencing the decisions that individuals make so that the resulting behaviour is acceptable to the organisation.

Traditionally, Codes of Practice are a form of 'voluntary' regulation. Drafted by the organisation/company, they seek to hold erroneous digressions of the code subject to punitive measures; these are often both localised and limited. While the apparent role of Codes of Practice is to legislate for positive behaviour, many of the criticisms of Codes suggest that there exists a difference between what they allege to offer and what they actually deliver. One example of this myth and reality scenario is a speech by Digby Jones, the Director General of the Confederation of British Industry. Jones is quoted as saying: "people like working for and buying from companies who are seen to be taking their responsibilities seriously." The use of "who are seen to be" clearly highlights the promotion of image over substance.

This perception of Codes of Practice as merely a fig leaf by which to avoid awkward questions is not new. In fact, certain Codes of Practice can provide a self-administered antidote to media claims of corporate malpractice. Labelling such Codes as 'slippery', one author details how organisations such as Wal-Mart, Disney and Levi's, who are subject to media scrutiny over their use of child and prison labour, develop Codes of Practice to counter legal action and "muzzle the offshore watchdog groups."

Number of words: 1402

Number of lines: 121

Annexe 12. Sujet de l'évaluation CIEL « Epreuve écrite » Anglais de la recherche et du développement: L'application de la recherche technique



C.I.E.L.
Certification in European Languages
English for Research & Development:
Technical Research Applications
(CIEL-English R&D: TRA)

Duration: 3 hours (no other documents are authorized)

“Inserting cost effectiveness to the ergonomic equation when considering practical solutions”

ISSN 0020-7543

I Dictation (86 words) (20 points)

Lines: 5-11 (first paragraph of article)

II Comprehension (20 points)

Read the text entitled “Inserting cost effectiveness to the ergonomic equation when considering practical solutions” pages 3 to 6 and then answer the following questions according to the following instructions.

For each question, write your answers (using your own words) on your exam paper using complete answers. Justify and support your answers by referring to the text.

- Q. 1 With regards to ergonomics, how have the methods of engineers changed in recent years?
- Q. 2 According to the article, what is the definition of ergonomics?
- Q. 3 Explain the relationship between efficiency and performance.
- Q. 4 How has the visualization of work station design change improved in the last few years?
- Q. 5 Ideally, how should improvements be communicated to management?
- Q. 6 What are the limits of CAD tools?

III Expression (20 points) You must do both exercise 1 and 2.

1 *In the past, give an example (any type of sector or activity outside of your current company) of where the application of ergonomic improvements could have significantly improved efficiency and performance.*

150 words (+/- 10%)

2. *In the future, if cost was not an issue, how would you transform your personal living conditions and current working environment through the application of ergonomic improvements?* 150 words (+/- 10%)

Use the following words (in whatever order you like in which ever text you like) and underline the words in your text:

risk factors	actually	hazard(s)	techniques
design	location	budget	improve
constraints	posture	quality	(to) suit

Useful hint: It will probably be easier to write your text first, and then see where you can use the imposed vocabulary.

IV Translations (20 points):

1 Translate the following text from English into French:

A standard time for the existing work situation can be set quite rapidly and remotely. Nevertheless, for formulating the proposed work situations, no formal techniques are available. We point to the need to validate how well the proposed work situations will reflect reality, as this was not studied. Although PMTS are known for their consistency and accuracy in prediction, many times it is up to the analyst to predict the correct work sequence, body motions and working postures. Accuracy in prediction is indeed needed for strategic planning in investment analysis of manufacturing times and costs.

2 Translate the following text from French into English:

Améliorer le confort et la qualité du travail pour les opérateurs est le moyen que se donne l'ergonomie pour promouvoir la mobilisation des ressources humaines dans l'entreprise et la réussite des changements techniques et organisationnels. L'ergonomie propose une réelle dynamique du changement en recherchant dès la phase de conception, la cohérence entre l'intérêt au travail par le développement des compétences individuelles et collectives, la sécurité, et l'efficacité du système productif de biens ou de services. Néanmoins, la conception d'une nouvelle organisation du travail ou l'adaptation à de nouvelles conditions d'exploitation, ne peuvent se déduire simplement de l'analyse du fonctionnement des services. L'analyse est la base objective à partir de laquelle les projets sont instruits avec l'ensemble des personnels concernés³⁶⁶.

³⁶⁶ Voir <http://www.ergonome.com/index.html>

Inserting cost effectiveness to the ergonomic equation when considering practical solutions³⁶⁷

From a practical point of view, the cost effectiveness of ergonomic solutions is often questioned. Many times managers omit ergonomic solutions because of their high cost. Research has shown that there are new ways to implement cost effective ergonomic solutions by linking computer-aided design with predetermined motion time systems. The solution is to generate a comparison between the operation times and body motions used in existing and safer work situations. This solution has a direct impact upon operation times and stress, factors which affect workers daily.

Awareness of ergonomics has grown over the preceding decades and today risk factors are quantified and judged based on quantitative data rather than on estimations. Engineers responsible for the design of the work situation and tools are becoming less conservative and do not accept existing design as inevitable. Consequently, they now make more effort than before in designing in advance, or re-designing, work situations so that these match the operator's capabilities and take into consideration that the human operator can easily adapt to local stress, which may result in injury in the long run.

In order to meet operator capabilities, it is important to quantitatively evaluate tasks. The scientific discipline that deals with quantitative task evaluation is time and motion study, which goes hand in hand with ergonomics in this sense. Ergonomics and work-study techniques are alike in the following aspects: Both were developed in order to maximize work efficiency. Ergonomics is defined as the research of factors influencing efficiency of human work. Conversely, efficiency is maximized when a standard work method exists and performance time-standards are defined and are derived through the implementation of scientific approaches—work measurement techniques. Coupling the two means the work method must be based on minimal operation times, efforts and costs—improving work-efficiency. Both rely on the basics of motion study and motion economy. Although developed empirically, these principles are based on anatomical, biomechanical and physiological principles of the human body in direct correlation to the task.

In this sense, the basics of both disciplines are one as they aim to improve work efficiency through implementation of optimal motions in the work area. The proposed approach is unique by virtue of its intent to offer a complete design, computing results for existing work situations and forecasting results for improvements on a cost-based comparison, coupling ergonomic and work measurement techniques.

The Method of Ergonomic Visualization

Typically, many ergonomic practitioners have a problem in visualizing the effect the changes made to the work station's design will have on working posture and operation times. In order to help them grasp the re-design's implication, a time-consuming mock-up phase, which should include time-study and ergonomic analysis, is often carried out. Today, computer-aided design (CAD) tools are available to assist in visualizing work situation safety. Nevertheless, these tools are expensive and require many hours to model basic work situations. When the complexity of motion is included

³⁶⁷ Adapted from Gilad, I. and Elnekave, M. (2006) 'Inserting cost effectiveness to the ergonomic equation when considering practical solutions', *International Journal of Production Research*, 44:24, 5415 – 5441.

in the work situation to be studied, the cost effectiveness of such tools is questionable. Moreover, when using software that supports human motion, operation times are an input, meaning a predetermined motion time system (PMTS) study ought to be made to predict times. A generalized process for using such immersive tools is not available in the literature but informative, yet specific case studies are presented.

Once the hazardous work elements are identified, using quantitative methods, ergonomic-driven improvements are suggested. Then, the cost of the ergonomic improvements is formulated for different re-design alternatives, enabling to make decisions on the basis of investment and return on investment in terms of savings from implementing ergonomic solutions. Ergonomic improvements must be focused on preventing/relieving the identified hazards. As when considering designs and improvements for man-machine work situations, human limitations should be treated as constraints. Such constraints are considered to help drive the ergonomic improvement.

The following improvements should be made in accordance to the viewed hazards:

- **Back.** Continuous static effort on the lower back will ultimately cause lower back pain. This is minimized when keeping an erect back posture therefore leaning and bending elements should be improved or eliminated by allowing normal working heights.
- **Shoulder.** Continuous static effort on the shoulder is a cause of shoulder joint arthritis. This is minimized by keeping hands close to the body.
- **Obstacles** constraining normal posture of the shoulder should be changed.
- **Elbow.** Continuous static effort on the elbow may disrupt normal elbow functioning. In many cases this is caused by holding objects for too long or by exerting forces with upper extremities while keeping elbow straight. These can be avoided by changing distances in the work area so that elbows can be bent.
- **Wrist.** Continuous static effort on wrist can lead to disability of hand movements. This is caused by extended periods of ulnar deviation throughout the work cycle and repetitive snapping of the wrist in flexion and extension motions. The use of a tool can lead to bad posture. Maintaining correct working heights or purchasing tools that support good posture may improve such flaws. This is not easy when the same tool is used for several work elements, at different working heights.
- **Neck.** Continuous static effort of the neck will eventually cause pain in muscle groups around the neck. Keeping the neck in an upright posture will prevent fatigue to the muscles supporting the neck and avoid cumulative trauma disorders to this body part.

The best approach for visualizing the work situation uses common inexpensive tools. Visio is used as a sketching board, as this tool is common amongst industrial engineers. In order to achieve a correct working posture, initially a mannequin is positioned and its joint motions manipulated to reflect a common posture for the studied hazardous work element. Then, the heights of the work surfaces are manipulated to bring the upper body joint motions to a correct posture.

Duration of static posture based on motion and time study is essential when considering costly improvements in work situations. The analyst has to quantitatively reflect changes in the work situation if solid economic evaluation of re-design is required. For example, in lifting of bulky objects the root of bad posture is the working height. Ideally, objects should be kept at safe working heights. In many cases, material is stacked and, therefore, bending heights change with advancing work cycles. Hence

often, the practical approach is to purchase a lift for containers to reduce bending down to grasp objects. Another approach can be to flip the raw material to be piled vertical to the floor, enabling grasping with no bending. In both cases the analyst must project the savings in time and effort in comparison to the investment made.

In order to evaluate the cost of improvements, a PMTS study of the existing and proposed work situations must be made. The general approach is to quantitatively compare the existing and proposed work situation costs and to determine the benefits in making improvements through breakeven quantities of the number of work cycles to return investment. Formula (1) calculates the number of work cycles that are needed in order to return an invested cost in an ergonomic improvement. The invested costs essential to implement an ergonomic improvement are divided by the savings that result from implementing the improvement to the work cycle, which yields the number of cycles to breakeven on the investment.

Savings from implementing improvements are calculated as the difference between standard cycle times of existing and proposed work cycles multiplied by the labour costs, as exhibited in Formula (1). Formula (2) describes the difference in cycle time between the existing and proposed work situations. Cycle time calculation is shown in Formula (3), where normal times of work elements are multiplied by their corresponding resting allowances. Resting allowance tables are the most practical option when converting the ergonomic factor into time metrics and are therefore, used. Normal operation times for existing and proposed work situations are calculated using PMTS.

Selecting the Best Strategy for Improvements

The best plan is not explicit, as it depends on managerial strategy for investing in improvement. Some improvements do return investment quite quickly, and consequently, are favoured. Others may be difficult for management to accept as they might lengthen operation times, slowing down production. Therefore, each ergonomic improvement should be communicated to management separately and not as a full solution. They should be ranked according to the rate of return on investment, for management to decide. In many cases, as sad as it sounds, management might choose not to ergonomically improve in order to produce with reduced cost. The implications of such decisions are expanded in the discussion section of this paper.

Although available CAD tools can meet ergonomic requirements for analysis and design, they still are not able to translate the improvement in posture into time metrics, therefore, the improvement is harder to compare, communicate to and thereby attract management. In this paper we translated ergonomic improvements into time and financial metrics. Note that the breakeven quantity can be alternatively calculated for the number of cycles or days to return the investment. The conversion is done using the cycle time of the job. When doing so, one must consider taking other times into account, such as loading and unloading the station or idle times. In such cases, the breakeven quantity will be calculated according to an expanded cycle time, which reflects the actual time to return the investment. Without the proposed process, as laid out in this paper and the earlier one—viewing the work carried out ‘live’ (or the closest reflection of reality as possible), analysing the existing work situation as carried out by the worker, designing improvements according to the quantitative analysis ranked by acuity and costing improvements—correct decisions are hard to make.

A standard time for the existing work situation can be set quite rapidly and remotely. Nevertheless, for formulating the proposed work situations, no formal techniques are available. We point to the need to validate how well the proposed work situations will reflect reality, as this was not studied. Although PMTS are known for their consistency and accuracy in prediction, many times it is up to the analyst to predict the correct work sequence, body motions and working postures. Accuracy in prediction is indeed needed for strategic planning in investment analysis of manufacturing times and costs.

Finally, ergonomic models for analysis and redesign are time-consuming and, in many cases, questionable. An experienced analyst can often quickly find the solution with his/her good intuition. Still, the impact of implementing ergonomic improvements on operation time must be calculated using PMTS in order to facilitate managerial decisions regarding method improvement. Our approach does not compromise on this step and pushes towards making a quantitative analysis using simple computerized tools, reaching results quickly and remotely. This approach for making an ergonomic analysis includes combining work measurement calculations and ergonomic analyses for a complete work analysis. It proposes quantifying the measured posture and then coupling operation times derived using formal work measurement techniques. Then the ergonomic factor can be expressed as a direct cause of the hidden trauma. The analyst can act upon that through projecting motion sequences of different solutions, calculating their costs and selecting the best one.

Number of words: 1878

Number of lines: 165

Annexe 13. Sujet de l'évaluation CIEL : « Epreuves orales »

Culture, education and youth - Languages and multilingualism - 27/12/2006

Irish becomes EU's 23rd official language

Ireland's national language will get official status in the EU on 1 January 2007, bringing the total to 23 languages.

Time has come to move from "Ireland Forever" to "Éire go brách" - English is no longer Ireland's only working language in the EU. The move follows an agreement reached in June 2005 to give Irish full official EU language status from 2007.

The new language won't be dealt with in exactly the same way as other official EU languages . EU institutions will not be required to translate all legislation into Irish, mainly for practical reasons.

The addition of Irish will require 29 posts for translation, revision and publication, as well as 450 freelance interpreter-days per year. The annual cost to the EU is estimated at €3.5m.

A census carried out in 2002 revealed that 40% of the Irish population can speak Irish. More than a quarter of those said they spoke it on a daily basis. However, an increasing number of students are opting out of taking high school exams in Irish, a compulsory subject from primary school onwards.

Linguistic diversity remains a key theme in the EU. Other languages spoken in EU countries such as Catalan, Basque and Galician have already been granted semi-official status. They could soon be included, but the costs would probably be covered by the EU country concerned.

Irish will not be the only new arrival – Bulgarian and Romanian are also expected to get official status on the same day, bringing the number of official languages to 23.

Energy and natural resources - Energy resources - 27/10/2006

New Action Plan to reduce the energy bill and prevent climate change

The Commission has presented an ambitious Energy Efficiency Action Plan which aims to reduce the direct cost of our energy consumption by over €100 billion annually by 2020, avoiding around 780 million tonnes of CO2 per year.

The plan, unveiled on 19 October, proposes a number of initiatives to be implemented in the coming six years. The idea is to mobilise market actors and to transform the internal energy market in order to provide EU citizens with the most energy-efficient buildings, appliances, processes, cars and energy systems in the world.

In addition to these measures, the plan contains a number of proposals to raise energy efficiency awareness, such as education and training, and emphasises the need for energy efficiency issues to be addressed on a global level through international partnerships.

"Europeans need to save energy . Europe wastes at least 20% of the energy it uses. By saving energy, Europe will help address climate change, as well as its rising consumption, and its dependence on fossil fuels imported from outside the Union's borders," said Energy Commissioner Andris Piebalgs .

The action plan is a response to a call made at the spring European Council for a realistic energy efficiency strategy. Heads of State and Government pointed out that the EU needs to use all available policy tools at different levels of government and society to reduce energy inefficiency. It must also face up to the unprecedented energy challenges resulting from increased import dependency, as well as address concerns over supplies of fossil fuels worldwide, and more severe climate change.

Science and technology - Research - 21/11/2006

€9bn technology boost for Europe

The leading information society technology event – IST2006, in Helsinki on 21–23 November – will showcase new technologies, the latest research results, workshops, robots and much more. And to guarantee continued success, the EU has announced a budget of €9bn for its new technology research programme.

Not only are cutting-edge technologies serving the needs of citizens the length and breadth of Europe, they are also energising Europe's economy. Everyone stands to benefit from technology research - safer cars, better healthcare and education systems, and more. All this is well within reach if Europe increases its research efforts in the modern technologies that have become so essential to us and our economy.

At the IST2006 conference, the EU will announce its plans to stimulate the European technology sector under its seventh Research Framework Programme. Adapted to the EU's needs in terms of employment and growth, this addresses four main objectives: to improve links between industry and research, enhance cutting-edge research, finance career prospects for researchers in Europe and invest in research infrastructure.

Around 3500 participants at the IST2006 conference will hear how the EU plans to invest €9bn in research into information and communications technology from 2007- 2013.

The fruits of innovation and research are on show at the IST2006 event which brings together universities and industry, researchers and politicians to discuss achievements so far and what still needs to be done. On display will be the latest results from Europe's researchers. These include real-time on-board navigation systems for intelligent cars that voice the latest traffic information, sensors that detect how tired you are to reduce fatigue-related accidents, mobile security using biometrics, the latest in interactive TV and much more.

Networking sessions will provide an open forum to discuss the challenges facing researchers and innovators, with visitors to the conference website also able to contribute from all over the world.

Transport and travel - Transport - 30/06/2006

New transport policy focuses on citizens' needs

Keeping Europe on the move is the key aim of the EU's future transport policy, according to a Communication from the Commission adopted on 22 June.

The Communication provides a mid-term review of the Commission's 2001 Transport White Paper. While the main finding was that progress has been achieved, more measures are needed to ensure sustainable mobility.

Jacques Barrot, Commission Vice President in charge of Transport, said effort should be taken to make road transport and aviation more efficient and environment-friendly. He added that: "that is why I want to focus on logistics, green propulsion and intelligent transport systems which use the latest technologies."

Regarding intelligent transport systems, plans include real-time management of traffic flows and capacity use as well as tracking to cut costs, improve environmental quality and improve security. Moreover, ships, trucks, cars and trains are to be equipped with the same sophisticated communication and navigation tools as aircrafts.

To promote 'green propulsion', the Commission will present a strategic technology plan for energy in 2007 and a major programme on green-powered vehicles in 2009. Oil dependence needs to be reduced to make transport more sustainable: today, transport still accounts for 30% of total energy consumption and 71% of total oil consumption in the EU.

As for logistics, a freight transport logistics strategy will be adopted in 2007 in order to create better synergies between road, sea, rail and river and integrate various transport modes in logistics chains.

The Commission also stressed the importance of further boosting rail and waterways for long distance connections and called for additional road safety measures to reach the target of halving the number of people killed on EU roads between 2001 and 2010.

The policy directions outlined in the White Paper review will be refined on the basis of public consultation with all interested parties and forward-looking studies on transport scenarios of the future.

Annexe 14. Grille d'analyse diagnostique par macro-compétence

ANALYSE DIAGNOSTIQUE			
DATE :		NOM	
C.I.E.L :		PRENOM	
COMPREHENSION ECRITE		COMPREHENSION ORALE	
Catégories d'erreurs	Erreurs	Catégories d'erreurs	Erreurs
Qualité de la pertinence des réponses	Consignes non comprises – phrases incomplètes	Comportement du candidat	Comportement hésitant et distrait
	Copier-coller du texte		Comportement non intéressé et indifférent
	Aucune référence au texte		Demande de répéter la question
	Pas de réponses		Incapable de comprendre la question
	Réponse hors sujet		Incapable les consignes ou les paroles de l'examineur
Qualité de l'analyse du texte (langue testée)	Usage incorrect d'une expression idiomatique		
	Mauvaise traduction		
EXPRESSION ECRITE		EXPRESSION ORALE	
Catégories d'erreurs	Erreurs	Catégories d'erreurs	Erreurs
Fautes d'orthographe et de grammaire	Accords de conjugaison	Comportement du candidat	Comportement très hésitant (candidat cherche ses mots)
	Doublets consonnes		Lenteur extrême à répondre
	Erreurs écrites des nombres, dates, années		Ne répond pas à la question
	Erreurs sur le temps du verbe		Demande de répéter la question dans sa langue natale ou dans une autre langue
	Homonymie		Répète toujours les mots / phrases
	Inversion de voyelles	Problème de prononciation	Réponse hors sujet
	Lettres majuscules		Autocorrection
	Mauvaise conjugaison d'un verbe irrégulier		Ne s'auto-corrige pas, et persiste dans une mauvaise prononciation
	Mauvaises préposition		Prononce des mots / phrases incompréhensibles
	Phrases incomplètes	Fautes de grammaire et de syntaxe	Problème de production d'un son précis
	Ponctuation		Erreurs de conjugaison
	Problème dans l'ordre des mots – syntaxe		Erreurs de verbes irréguliers
	Problème verbes + prépositions		Erreurs de mots, y compris mélange de langues
	Problèmes d'expression de la possession		Erreurs de prépositions
Problèmes de comparaison	Erreurs de prononciation d'un nombre		
Problèmes du superlatif	Faux amis		
Problèmes singulier / pluriel	Mots oubliés dans la phrase		
Erreurs d'expressions idiomatiques	Pluriels irréguliers		
	Pluriels non prononcés (noms et verbes)		
Qualité et richesse du vocabulaire employé	Erreurs de mots		Problème dans l'ordre des mots (adjectifs)
	Faux amis		Problème d'homonymie
Erreurs de l'oral vers l'écrit	Problèmes d'homonymie		
	Mauvaise interprétation du son		
Non respect des consignes	Mots oubliés		
	Mots surnuméraires		
	« Mots clés » non soulignés (vocabulaire imposé)		
	Texte trop court ou trop long		

Date :
EXAMINATEUR :

SIGNATURE :

Annexe 15. Grille d'analyse de l'épreuve orale.



Paris – Sorbonne (Paris IV)
Département de Langues Etrangères Appliquées

Certification in European Languages
C.I.E.L. – English for Non-Specialists

Epreuve Orale
Durée : 14 minutes

Grille d'évaluation

Date : _____

Nom du candidat : **NOM et Prénom du candidat**

Scores: (1 Score le plus bas) 1 to 10 (10 Score le plus haut) Article

Capacité de lecture	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Prononciation, Intonation, Clarté, et Vitesse	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Compréhension des questions de l'examineur	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Capacité à communiquer – Pertinence / Grammaire	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Capacité à soutenir une conversation contenant un vocabulaire riche et diversifié	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Score out of 50:	

Remarques: _____

NOTE FINALE: _____

NOM de l'exmamineur(trice) : _____

Signature :

CERTIFICATION C.I.E.L.
Certification in European Languages

NOM et Prénom du Candidat

Etudiant en « Niveau d'étude » à « Etablissement »
Département de « Nom du département »

A obtenu la note de :

63,5 / 100

à la certification C.I.E.L. Anglais Non Spécialiste

L'analyse diagnostique de vos macro-compétences de compréhension et d'expression orale et écrite, vous situe au niveau

C1

du Cadre européen commun de référence (CECR) pour les langues.

Cette certification, organisée par Paris - Sorbonne (Paris IV) sous la direction des Professeurs Liliane Gallet-Blanchard et Marie-Madeleine Martinet, a pour but d'évaluer les compétences orales et écrites dans une langue européenne en fonction du profil professionnel des citoyens européens.

Les épreuves se composent de :

-Une épreuve écrite de 3 h 00 comprenant

- Une dictée 75 – 100 mots (premier paragraphe du texte utilisé pour l'épreuve écrite).
- Une épreuve de compréhension écrite (questions basées sur le texte).
- Une épreuve d'expression écrite (rédiger un texte au passé et un autre au futur basé sur le souvenir d'un voyage pour le premier et pour des vacances souhaitées pour le second).
- Traduction (thème et version – environ 100 mots dans chaque cas).

-Une épreuve orale durant environ 12 à 13 minutes par étudiant (le candidat tire au sort un texte parmi 12 et sans aucune préparation préalable, lit le premier paragraphe – environ 100 mots, puis s'installe un dialogue entre l'examineur et le candidat).

Notation

La notation globale est sur un total de 100 points (100 points niveau maximum)

La note globale est la somme de cinq notes portant sur la compréhension orale et écrite et l'expression orale et écrite :

Epreuves	Notes
Dictée 20 Points (20% de la note finale)	13 / 20
Compréhension écrite 20 Points (20% de la note finale)	12 / 20
Expression écrite 20 Points (20% de la note finale)	13,5 / 20
Traduction 20 Points (20% de la note finale)	12 / 20
Oral 20 Points (20% de la note finale)	13 / 20
TOTAL	63,5 / 100

L'analyse des indices de compétence en fonction des macro-compétences

Macro-compétences	Indices / 100
Compréhension Ecrite	43 / 100
Expression Ecrite	47 / 100
Compréhension Orale	54 / 100
Expression Orale	49 / 100

A Paris, le 1 septembre 2007.

La responsable de formation : Dana Di Pardo Léon-Henri _____

Cette certification est valable deux ans à partir de la date indiquée

INDEX

Alderson, J., 309, 314
 Alderson, J. C., 309
 Alliance française, 218
 ALTE, 208, 217, 219, 227, 228, 230, 233, 242, 311, 313, 314, 315
 ALTE User's Guide for Examiners, 208, 315
 analyse de la probabilité, 271
 analyse des erreurs, 258, 287, 289
 Analyse des évaluations linguistiques existantes, 293
 analyse diagnostique individuelle, 280
 anglicismes, 147
 APEC, 193, 194, 195, 196, 209
 approche diagnostique, 261, 262
 Aristotle University, 219
 Association of Language Testers in Europe, 207, 219
 Association Pour l'Emploi des Cadres, 192
 attestation, 3, 209, 291, 331, 365
 Babbie, E., 309
 Bailey, K., 310
 barème, 244, 257, 276, 295, 305
 BEC, 216, 217, 232
 Bilinguisme, 23, 26, 29
 Bolton, S., 310
 British Council, 219, 313
 Brown, P., 310
 BULATS, 216, 217, 218, 230, 236, 238
 Business English Certificate, 216, 217, 232
 Business Language Testing Service, 217
 Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, 3, 42, 43, 64, 206, 327
 cahier des charges, 7, 182, 241, 250, 293, 304
 Cambridge ESOL, 216, 217, 218, 219
 Canale, M., 310
 Carroll, J. B., 310, 311
 CELI, 227, 228, 230, 238
 Centro per la Valutazione e la Certificazione Linguistica, 227
 Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur, 2, 212, 223, 224
 Certificat de connaissance de l'italien Commercial, 227
 certificat standardisé, 296
 certification standardisée, 293
 Certificats de la Langue allemande, 2, 227
 Certificats de la Langue italienne, 2, 227
 Chambre de Commerce italienne, 2, 227, 230, 238
 Charles University, 219
 Cheng, L., 311
 choix des textes, 249, 280, 293
 CIC, 227, 228, 230, 238
 Clark, J. L. D., 311
 Classification Internationale Type de l'Education, 13, 316
 CLES, 212, 224, 225, 226, 230, 237, 238, 244, 296
 CILT, 180, 182, 183, 188, 191, 197, 199, 201, 202, 203
 commerce extérieur, 181, 185, 186, 187, 188, 192, 199, 202, 303, 346
 commerce international, 92, 153, 157, 181, 184
 communication interactive, 222, 223, 243
 Conseil de l'Europe, 5, 24, 42, 43, 64, 206, 210, 212, 232, 233, 310, 311, 314, 318
 Conseil Education de la Commission Européenne, 10
 correcteurs, 241
 correction des épreuves, 258
 Council of Europe, 5, 232, 233, 311, 316, 318
 Courrier Cadre, 192
 Crystal, D., 311, 312
 Culture, 9, 113, 118, 149, 152, 153, 157, 180, 303
 CVCL, 227
 DCL, 212, 221, 222, 223, 230, 237, 238, 243, 296
 descripteurs, 9, 233
 Deutsche Akademie, 227
 Diplôme de Compétence en Langue, 2, 212, 221
 données brutes, 244
 école St Sauveur, 235
 économie européenne, 180, 181
 EDI, 221
 Education Development International, 221
 Education et Formation 2010, 5, 7, 10
 Educational Testing Service, 213
 Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Entreprise, 180
 efficacité externe, 9, 10, 12, 89, 92
 efficacité interne, 9, 10, 12, 86, 300, 301, 306
 Elaboration de l'outil de mesure des compétences linguistiques, 293
 ELAN, 180, 181, 183, 202
 Ellis, R., 312

ELSA, 220, 230, 238
 English For Speakers Of Other Languages, 2, 216
 English Language Skills Assessment, 220
 Enquête Médiamétrie, 111, 112, 113
 Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère, 33
 Er, E., 312
 ESOL, 2, 216, 219
 ETS, 213, 214, 230, 235, 237
 étude de cas, 222
 Eurobaromètre, 5, 6, 26, 27, 28, 32, 33, 65, 81, 125, 126, 131, 157, 159, 160, 161, 162, 166, 167, 268, 312
 European Language Testing, 242, 313, 315
 Eurostat, 22, 24, 36, 37, 51, 54, 55, 68, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 82, 84, 86, 185, 186, 187, 188, 240, 249, 250, 337, 342
 Eurydice, 24, 25, 26, 31, 35, 41, 44, 45, 50, 51, 57, 58, 68, 69, 70, 71, 311
 Exportation, 180, 181, 190, 191, 198, 200, 201, 202
 faisabilité, 268, 305
 FELSA, 221
 Fichet Sécurité Physique, 292
 Figueras, N., 312
 Fink, A., 312
 Foundation English Language Skills Assessment, 221
 Goethe Institut, 2, 227, 238
 Grant Thomson International Business Owners, 180
 GRETA, 221, 222, 223
 grille d'analyse de l'épreuve orale, 265
 grille de correction, 294
 grille diagnostique, 258, 265, 266, 285, 294, 297, 305, 306
 grille diagnostique personnalisée, 297
 grille du CECR, 42, 43, 65, 206
 GRoupements d'ETAbissements, 221
 Hawkey, R., 313
 Henning, G., 313, 318
 Huhta, A., 313
 Hulin, C. L., 313
 Hymes, D., 313
 IDP Education Australia, 219
 IELTS, 217, 219
 indice de compétence, 283, 295, 305
 input, 244, 358
 Institut Goethe, 218, 219
 Institute of Linguists, 219
 interaction orale, 222, 224, 243
 International English Language Testing System, 217
 Isani, S., 313
 Item-Writer Guidelines Project, 240
 Kontra, M., 314
 Krashen, S. D., 314
 Kunnan, A., 314
 langue régionale ou minoritaire, 23
 Lazarton, A., 314
 LCCI, 2, 212, 220, 221, 230, 234, 238
 le rapport Thélot, 131
 LINGUA, 240, 311
 London Chamber of Commerce and Industry, 2, 220
 London Tests of English, 2, 212, 214, 215, 230
 McNamara, T., 315
 Milanovic, M., 313, 315
 mise en situation, 224, 306
 motivation, 10, 12, 28, 115, 116, 120, 144, 167, 169, 203, 206, 222, 270, 289, 331, 353
 Multilinguisme, 5, 22, 26, 27, 42, 86, 300
 Narcy-Combes, J-P., 316
 National Vocational Qualifications, 221
 Nettle, D., 316
 North, B., 316
 NVQ, 221
 Odlin, T., 316
 Oxford, R. L., 316
 Pearson Language Assessments, 215, 219
 PE-global, 63
 PE-primaire, 60, 61
 PE-secondaire, 60, 62
 Petit, M., 317
 peuple roma, 23
 plan de rénovation de l'enseignement des langues, 34, 41, 64, 88, 301
 plurilinguisme, 5, 6, 22, 27, 32, 36, 40, 42, 49, 59, 64, 65, 86, 88, 91, 92, 157, 167, 168, 180, 189, 199, 229, 300, 301, 302, 303, 307, 312
 population, 280
 préparation à l'évaluation, 297
 principes psychométriques, 241
 Programme International pour le Suivi des Acquis des Elèves, 14, 30
 pyramide d'acquis, 239
 QCM, 3, 213, 234, 235, 237, 238, 242, 295, 306, 329
 questions à choix multiples, 213, 215, 217, 220, 235, 238
 radiographie, 88, 296

rapport diagnostique, 258
 Référentiel des tâches communicatives en milieu de travail, 223
 Richards, J. C., 317
 RT, 239
 Rüslikon, 233
 SAT, 213
 Saville, N., 317
 scénario, 222, 224, 225, 237, 238, 239, 313
 Scottish Qualifications Authority, 219
 Spillner, B., 317
 Spolsky, B., 317
 Standard Admission Test, 213
 standardisation, 210, 292, 293, 305
 Statistiques en Bref, 249, 250
 stimulus, 244
 stratégie de communication, 180, 183, 184, 190, 303
 Stratégie de Lisbonne, 10
 Sunderland, J., 318
 taxonomie de Bloom, 239
 taxonomie révisée, 239
 test direct de performance, 238
 Test of English as a Foreign Language, 213, 236
 Test of English for International Communication, 2, 213
 Test T-Student, 271, 276, 278, 279, 280
 The Romanian Banking Institute, 219
 Thélot, C., 318
 TOEFL, 213, 235, 236, 309, 331
 TOEIC, 2, 213, 214, 230, 236, 237, 331
 Underhill, N., 318
 unité nationale, 6, 95, 154, 155, 323, 325
 United Nations Educational Scientific, and Cultural Organization, 14
 universalité des langues, 305
 Université de Salamanque, 218
 Université pour étrangers de Pérouse, 227, 228
 validité, 210, 269, 276, 280, 281, 295
 Validité, 210, 269, 276, 280, 281, 295
 Van Maarer, J., 318
 washback, 242, 309, 310
 Weir, C., 318
 Weir, C.J., 318