

Swarthmore College

Works

Senior Theses, Projects, and Awards

Student Scholarship

2015

Les Français et l'anglais: Désamour, incompetence linguistique ou lacunes pédagogiques? La petite histoire d'un cercle vicieux au cœur de la culture française

Emma Sindelar , '15

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



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

Recommended Citation

Sindelar, Emma , '15, "Les Français et l'anglais: Désamour, incompetence linguistique ou lacunes pédagogiques? La petite histoire d'un cercle vicieux au cœur de la culture française" (2015). *Senior Theses, Projects, and Awards*. 854.

<https://works.swarthmore.edu/theses/854>

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

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

Les Français et l'anglais : Désamour, compétence linguistique ou
lacunes pédagogiques?
La petite histoire d'un cercle vicieux au cœur de la culture française

by Emma Sindelar

A senior paper submitted in partial fulfillment of the requirement for the degree of
Bachelor of Arts in French and Francophone Studies at Swarthmore College
2014-2015

French Section
Alexandra Gueydan-Turek

Table de matières

Introduction	1
Chapitre 1 – Une culture singulière	11
Chapitre 2 – Des indices dans la vie quotidienne	20
Chapitre 3 – Des traces dans le système éducatif	27
Conclusion	38
Bibliographie	42

Introduction

Les Français sont connus pour leur langue maternelle, laquelle était et demeure caricaturée ainsi que chérie dans le monde entier. Nous reconnaissons partout les mots typiques de cette langue ainsi que l'accent français, surtout quand celui est imité, mais toutes ces marques sont associées en même temps à une haute culture et une outrecuidance unique à l'Hexagone. Simultanément, la France contemporaine se retrouve dans une réalité globale où leur langue n'est plus les tenants et les aboutissants langagiers, même à l'intérieur de la France elle-même. Face à cette réalité, l'enseignement des langues étrangères dans l'Hexagone progresse continuellement, malgré son histoire mouvementée et inconstante, particulièrement au niveau du primaire. Avant 1989, l'enseignement des langues vivantes restait un engagement local et facultatif dans le pays, avec seulement 86.450 sur 3,4 millions d'élèves suivant de tels cours et 40% parmi eux apprenant l'allemand en Alsace. À ce stade, une circulaire a introduit "l'expérimentation contrôlée d'une langue vivante étrangère à l'école primaire", appelée "Enseignement précoce d'une langue vivante" (EPLV) ("L'enseignement du premier degré"). Ce programme a relancé l'intégration officielle des langues étrangères au primaire avec deux à trois heures de leçon par semaine "destinée aux élèves des cours moyens" (CM1 et CM2), et dirigée "soit par des professeurs du secondaire payés en heures supplémentaires, soit par des intervenants extérieurs agréés" ("L'enseignement du premier degré"). En 1991, le nom de ce plan s'est transformé en "Enseignement d'initiation à une langue étrangère" (EILE), mais il a maintenu la même motivation et les mêmes objectifs que son prédécesseur ("L'enseignement du premier degré").

Alors que la “souplesse’ de l'oreille des jeunes enfants” devenait de plus en plus reconnue comme une qualité dont il faut profiter dans l’apprentissage d’une langue étrangère, le *Nouveau contrat pour l’école* prévoyait l’enseignement des langues vivantes dès le cours élémentaire (CE1 et CE2) (23). En plus de l’abaissement de l’âge des apprenants, cette loi de programmation publiée en 1995 proposait une “forme de séances quotidiennes d’un quart d’heure”, qui incluait l’utilisation de vidéocassettes produites et diffusées par le Centre national de documentation pédagogique (CNDP), afin d’intégrer les aspects d’apprentissage auditifs et oraux dans le cursus (*Nouveau contrat pour l’école*, 22-23). En 1998, “la généralisation progressive de l’enseignement des langues vivantes pour toutes les classes de CM [était] décidée”, une résolution qui était renouvelée en 1999 (“L’enseignement du premier degré”). L’année suivante le ministère de l’Éducation annonçait une accélération de cette entreprise avec, d’une part, l’extension immédiate de l’enseignement au CM, et d’autre part, son introduction successive jusqu’à la maternelle avant 2005. Ce “plan ambitieux” n’a jamais été complété dans sa totalité à cause des “difficultés liées à la formation des enseignants [et] au recrutement des intervenants extérieurs”, les deux entraves résultant d’une inattention au développement de la profession comme un élément nominal de la réalisation de ces nouvelles politiques (“L’enseignement du premier degré”). Néanmoins, en 2002 l’apprentissage d’une langue vivante demeurait une composante du cursus obligatoire pour les cycles deux et trois, même si en 2005 le ministère de l’Éducation, face aux complexités de l’exécution de cette directive, a limité sa mise en œuvre au cycle trois et l’a seulement encouragée au cycle deux. Si cette évolution de la place des langues étrangères à l’école, et en particulier au primaire, est évidemment une situation délicate et compliquée au niveau

national, il faut aussi replacer cette question et envisager son histoire parallèle et les facteurs qui l'ont influencée à l'échelle de l'Union européenne.

Les conseils de l'Union européenne ont établi 2001 comme "l'Année européenne des langues", citant parmi ces objectifs le multilinguisme, "l'apprentissage des langues tout au long de la vie", la reconnaissance des "avantages que procurent la maîtrise de plusieurs langues", la connaissance culturelle qui l'accompagne, et la collection et la diffusion des méthodes de l'enseignement et de l'apprentissage dans toute l'Europe ("Année européenne des langues 2001"). Dans le cadre de cette concentration, l'Union européenne a simultanément créé le "Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer" (CECR). Ce cadre de référence stipule comme but de "fournir une base transparente, cohérente et aussi exhaustive que possible pour l'élaboration de programmes de langues" et de distribuer des directives "pour les curriculums, de matériels d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que pour l'évaluation de compétences" ("Cadre européen commun de référence pour les langues" 2005). Ce projet identifie la nécessité pratique d'un socle commun "pour la reconnaissance mutuelle de certifications en langues, favorisant ainsi la mobilité éducative et professionnelle" ("Cadre européen commun de référence pour les langues" 2005).

L'élément le plus fondamental et conséquent de cette programmation est celui de l'évaluation. Le CECR catégorise les compétences en langues étrangères en six niveaux: A1 et A2, B1 et B2, et C1 et C2. Le niveau A s'applique à un "utilisateur élémentaire" pendant que le B est décrit comme un "utilisateur indépendant", et l'échelon C correspond à un "utilisateur expérimenté" ("Cadre européen commun de référence pour les langues" 2001, 5). Dans ces niveaux, la différenciation des connaissances attendues

est développée plus loin entre les sous-niveaux, et encore plus profondément entre trois niveaux intermédiaires (A2+, B1+, et B2+). Le guide fournit aussi des recommandations pour “la formation des enseignants, la révision des curriculums de langues étrangères et l’élaboration de matériel pédagogique” (“Cadre européen commun de référence pour les langues” 2005). Bien que les conseils de l’Union européenne encouragent l’adoption de ce système, ils remettent à l’État membre la responsabilité “[d’]une utilisation cohérente et réaliste du CECR” (“Cadre européen commun de référence pour les langues” 2005).

L’accent sur une Europe multilingue, ainsi que l’enseignement et l’apprentissage des langues vivantes sont inculqués dès la naissance de ce cadre, mais la mentalité et le positionnement derrière cette proclamation continuent à se développer et à évoluer dans l’Union européenne. Un an après la première publication officielle du CECR, le conseil a exigé l’amélioration de “la maîtrise des compétences de base, notamment par l’enseignement d’au moins deux langues étrangères dès le plus jeune âge” (Conseil européen de Barcelone, 19). Cet intérêt concernant le rôle clé des langues est semblablement réfléchi dans des déclarations de principe de l’Union européenne au fil des ans, où les conseils ont souligné dans plusieurs cas le lien entre la communication en langues étrangères et “la médiation et la compréhension des autres cultures”, ainsi que la nature cruciale de l’apprentissage des langues vivantes dans “la mobilité [et] les capacités d’insertion professionnelles” (“Compétences clés pour l’éducation et la formation tout au long de la vie”). Cette attitude et toutes les politiques qui l’accompagnent se retrouvent à travers l’Europe, et par conséquent sont pertinentes pour les programmes de langue de tous les États membres, y compris la France, où elles exercent leur influence.

Selon et en réponse à ces développements généraux concernant l'enseignement des langues vivantes, la France a rénové ses programmes en 2007 en déclarant: "Il est essentiel de donner à chacun les moyens de s'ouvrir sur le monde par la maîtrise d'une langue vivante, de lui permettre de devenir un citoyen d'un espace élargi à l'Europe ou au-delà" (*B.O. n° 8, 4*). Ainsi, depuis la rentrée de 2008, les élèves de l'école élémentaire sont censés recevoir l'enseignement d'une langue vivante pendant 54 heures chaque année. Cet horaire est réparti soit entre trois séances hebdomadaires de 30 minutes, soit entre deux séances de 45 minutes, par semaine (*B.O. n° 8, 4*). Le plan stipule trois objectifs prioritaires:

- développer chez l'élève les comportements et attitudes indispensables pour l'apprentissage des langues vivantes;
- éduquer son oreille à des réalités mélodiques et accentuelles d'une nouvelle langue;
- lui faire acquérir dans cette langue des connaissances et des capacités, prioritairement à l'oral. (*B.O. n° 5, 60*)

À la fin de cette formation au primaire, les élèves devraient maîtriser le niveau A1, défini par une compréhension introductive ou de découverte des connaissances et des capacités par rapport à la nouvelle langue, ainsi qu'une introduction initiale à la culture correspondante (*B.O. n° 5, 60-61* ; "CECRL" 2013). D'après ces directives, avant d'aller au collège un enfant est présumé pouvoir "communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif" ("Les langues vivantes étrangères").

Ces programmes en France, tout comme les recommandations de l'Union européenne, s'occupent de toutes les langues étrangères disponibles pour les apprenants, mais certaines langues reçoivent manifestement plus d'attention que d'autres. Parmi ces langues plus répandues, l'anglais domine indubitablement. La Commission européenne a

trouvé en 2012 que 73% des élèves à l'école élémentaire à travers l'Europe apprennent l'anglais, et ce chiffre augmente pour les niveaux plus avancés. L'anglais est une langue obligatoire dans plusieurs pays en plus de quelques régions à l'intérieur des pays, ces domaines totalisant 14, mais même dans les pays sans langue imposée, une majorité d'élèves choisissent d'apprendre l'anglais. Les études de l'Union européenne soutiennent ces conclusions en montrant que la perception d'un enfant à propos de l'utilité d'une langue motive sa sélection, ce qui correspond au sentiment que l'anglais est avantageux pour la formation et les carrières éventuelles des élèves (*Key Data on Teaching Languages at School in Europe*, 3-5). La France n'échappe pas à cette tendance avec 92,83% des élèves des écoles publiques qui apprennent l'anglais de 2012 à 2013, suivi par l'allemand à raison de 6,16%. Cette suprématie est encore plus marquée dans les écoles privées ("Chiffres clés pour l'enseignement des langues à l'école 2012-2013").

Dans le projet mis en avant du ministère de l'Éducation, huit langues y compris l'anglais sont soulignées pour développer les particularités uniques pour enseigner chaque langue respective. Une formation en anglais est surtout focalisée sur les formes orales, car "l'une des difficultés essentielle de l'apprentissage de l'anglais pour un francophone est le passage de la phonie à la graphie et de la graphie à la phonie" (*B.O. n° 8, 20*). Par conséquent, "l'écrit est pratiquement absent des [directives proposées] pour le cycle 2; avant d'envisager un passage à l'écrit, l'élève doit s'être approprié les formes orales, à la fois en situation de compréhension et de production" (*B.O. n° 8, 20*). En plus, bien que rien ne précise quelle variante d'anglais devrait être enseignée, il y a la reconnaissance que les formulations détaillées des phrases recommandées peuvent "donner l'impression de privilégier la Grande-Bretagne" (*B.O. n° 8, 20*). En dépit de cette

propension, le programme insiste sur la liberté “d’exposer les élèves à la langue d’autres pays anglophones si des opportunités locales sont offertes” (*B.O. n° 8, 20*). Il semblerait que la France se charge bien de l’enseignement et de l’apprentissage de l’anglais, en particulier grâce à son institutionnalisation dès un bas âge à l’école élémentaire, mais qu’en est-il des résultats?¹

Le Test of English as a Foreign Language (TOEFL) est un examen requis par les universités anglophones pour qu’un étudiant non-anglophone puisse s’y inscrire (Baumard (a)). Le classement vient de deux examens, l’un sur Internet et l’autre sur support papier, dont les notes restent séparées dans l’évaluation totale de la connaissance de l’anglais d’un pays. Les deux testent et combinent les compétences de la lecture, de l’écoute, et de l’expression orale et écrite (*Test and Score Data Summary for TOEFL, 3-4*). En 2009, selon les examens de 2008, la publication annuelle du TOEFL a reconnu la France en 69^{ème} position parmi 109 pays du monde en anglais et au 25^{ème} rang parmi les 43 États participants de l’Europe (Baumard (a)).² Malheureusement, le TOEFL n’est pas la seule organisation à arriver à une telle conclusion.

Education First (EF) est une entreprise qui offre un champ d’opportunités scolaires linguistiques (“EF in Brief”). À partir de 2011, elle publie le English Proficiency Index (EPI) qui classe les compétences d’anglais des pays dans le monde entier. Cette hiérarchisation est calculée par deux examens sur Internet, passés par des

¹ Ma thèse est une étude de cas, se concentrant sur l’anglais dans les écoles élémentaires à cause de ces réformes plutôt récentes, qui exposent les langues étrangères aux élèves français à partir d’un jeune âge. Ces développements paraissent signifier une étape prometteuse en termes de l’apprentissage et de l’enseignement de l’anglais dans l’Hexagone, mais nous trouverons qu’en réalité, la situation n’est pas si simple.

² Cette classification est simplement une analyse individuelle de l’état de l’anglais en France et ce n’est pas sans critique en termes de méthodes. Le problème se manifeste dans le fait que l’échantillon est auto-déclaré et n’est pas représentatif de la population du pays. Néanmoins, ceux qui choisissent de passer l’examen devraient être le plus capable d’y réussir.

centaines de milliers d'adultes chaque année. L'un est libre et disponible pour n'importe qui pendant que l'autre sert d'évaluation pour un élève avant le commencement d'un cours d'anglais avec EF, mais les deux incluent de la grammaire, du vocabulaire, de la lecture, et de la compréhension auditive. Des pays à travers le monde sont classés selon l'accumulation des notes sur ces examens (*EF 3rd Edition*, 42). En 2011, selon les données de 2007 à 2009, la France a reçu le statut de 17^{ème} dans le monde et a été identifiée comme ayant une connaissance modérée (*EF 1st Edition*, 5). En 2012, utilisant les données de 2009 à 2011, la note française a baissé de 17^{ème} à 23^{ème}, mais elle a maintenu le classement d'un pays de connaissance modérée (*EF 2nd Edition*, 4). Dans cette même année, Paris s'est placé 11^{ème} parmi 25 villes mondiales avec une connaissance forte, mais cette catégorisation était aussi accompagnée d'un avertissement concernant la situation parisienne par rapport à celle des autres villes éminentes (*EF EPI Global Cities*, 1).³ Tout récemment, en 2013, la France est tombée encore plus bas au rang de 35^{ème}, correspondant à une connaissance basse, ce qui lui a mérité un article spécial dans le reportage annuel d'EF au sujet de ce déclin. En réalité, d'une façon purement numérique, la note moyenne des Français aux examens d'EF n'a que minimalement diminué, mais ce qui rend la situation préoccupante c'est le contraste avec le reste de l'Europe où presque chaque pays a amélioré son classement, ou bien atteint constamment un haut niveau d'anglais (*France - EF English Proficiency Index*, 1).⁴

³ "Paris, Rome, Madrid, et Barcelone sont handicapés dans leur tentative de suivre les autres villes globales en raison de leur niveau faible d'anglais, comparé aux autres villes Européennes comme Zurich et Berlin [Paris, Rome, Madrid and Barcelona are handicapped in their bid to keep ahead with other global cities by their poor English compared with other European cities such as Zurich and Berlin]". C'est moi qui traduis.

⁴ De la même manière que l'étude du TOEFL, celle d'EF est souvent contestée en raison de sa méthodologie. Les candidats pour ces examens sont semblablement auto-déclarés, à la fois dans leur choix initial de passer l'examen et parce que l'examen n'est qu'offert sur Internet. Par conséquent, le groupe n'est pas forcément représentatif de la population Française même si, une fois encore, les participants sont par la suite ces citoyens que nous estimerions à avoir atteint un niveau fort d'anglais.

L'enquête peut-être la moins contestée est celle de la Commission européenne de 2012, dont les données ont été amassées en 2011. Cette étude a été menée dans 14 pays européens, en évaluant les compétences des élèves de 14 à 16 ans sur "les deux langues les plus enseignées dans chaque pays participant" ("Europe: Les compétences des élèves en langues étrangères"). L'examen "porte sur trois activités langagières: la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit et l'expression écrite" au moyen de deux épreuves (*Note d'information: Les compétences en langues étrangères des élèves en fin de scolarité obligatoire*, 2). En France, la première langue ciblée est l'anglais, suivi par l'espagnol (*First European Survey on Language Competences*, 12). L'enquête a révélé que seuls 38,8% des élèves français maîtrisent "au moins le niveau A2 en anglais" en expression écrite, et ce chiffre décline à 22,8% en compréhension de l'écrit et 26% pour la compréhension orale (*Note d'information: Les compétences en langues étrangères des élèves en fin de scolarité obligatoire*, 3).⁵ En général, le taux collectif de l'anglais en France était l'un des pires résultats de l'Europe, avec seulement 14% des élèves étant "compétents dans leur première langue étrangère" ("Europe: Les compétences des élèves en langues étrangères"). Face à toutes ces indications et l'ensemble des preuves de ce dilemme de l'anglais en France, les conseils et les chercheurs ne sont pas les seuls à s'en émouvoir.

Au fil des ans et à tous les niveaux des médias, ce défaut est traité et rabâché par les peuples, soit les Français, soit les étrangers. Une bonne variété d'intermédiaires s'occupe de cette condition choquante de l'anglais, soit les journaux hebdomadaires et quotidiens, soit même une conférence française de TEDx, un colloque organisé

⁵ Par contre, ces pourcentages augmentent dans presque tous les secteurs en ce qui concerne l'espagnol: 27,1% en expression écrite, mais 26,7% pour la compréhension de l'oral et 30,4% en compréhension de l'écrit.

indépendamment dans les communautés d'un bout du monde à l'autre (Bausor). Les manchettes de *l'Express* prononcent par exemple, "Pourquoi les Français sont si mauvais en anglais", "Faut-il apprendre l'anglais dès l'école primaire?" (Saubaber), et "Les Français parlent moins bien anglais que les Portugais".⁶ Des reportages semblables remontant à plusieurs années se trouvent dans *Le Figaro* et *Le Monde*, en plus des articles d'investigation comme celui publié dans une série en trois parties pour *Slate* (Maad; Baumard (a et b); Fleurot (a, b, et c)). Toutes ces enquêtes discutent les changements éducatifs et la réalité horrible de l'anglais en France, évoquant brièvement leurs conséquences et leurs répercussions qui, selon quelques experts, ont un potentiel désastreux. La question tenace qui s'avance par rapport à cette véracité déconcertante, et que les médias n'hésitent pas à poser, est simple : Pourquoi?

Cette thèse répondra à ce problème en s'interrogeant principalement sur l'influence de la culture française, avec une attention particulière à l'attitude française envers la langue (le français et l'anglais) qui est enracinée dans la société. Nous verrons que c'est un état d'esprit qui découle de politiques et d'institutions gouvernementales, mais qui influence également la législation dans un processus continu. Ces mesures et la philosophie correspondante se manifestent à l'échelle de toute la société, surtout en envahissant la vie quotidienne et en ayant une influence significative sur le système éducatif. L'impact de cette particularité française se matérialise comme un phénomène qui n'est pas simplement une anomalie triviale dans l'Hexagone, mais comme un souci réel qui a des implications sérieuses en terme de l'apprentissage et de l'enseignement de l'anglais en France.

⁶ Ces deux derniers articles sont spécifiquement en référence aux classements de la première étude d'EF.

Chapitre 1 – Une culture singulière

La culture française est une culture unique, sur laquelle presque tout le monde a des idées romantiques, grâce aux notions de son raffinement et son élégance. La langue française est un élément essentiel à cette conceptualisation, apportant un air cultivé à l'ambiance du pays déjà aristocratique. Cette perception est en partie née de la "prestigieuse histoire" du français, ce qui a été "la langue des rois et des puissants dans toute l'Europe sous l'Ancien Régime", et qui reste encore dénoté comme "une langue officielle dans plusieurs organisations internationales comme les Nations unies et l'Union européenne" (Fleurot (b)). Sa prévalence, historique ou moderne, lui accorde "une place spéciale dans l'histoire et dans le monde d'aujourd'hui", ainsi que dans le cœur de son peuple (Fleurot (b)).

Ce sentiment est défini par la sociologue Anne Coppel comme "l'exception linguistique française" (157). La "passion singulière" est caractérisée par un "attachement non pas à la langue, ce qui est partagé dans toutes les cultures, mais à la norme" (Coppel, 157). Selon Coppel, une Française elle-même, un tel amour et une telle "attitude nous semble[nt] naturelle[s] alors qu'elle[s] étonne[nt] et choque[nt] les étrangers" (162). Dans l'Hexagone, cet inconscient collectif de la langue officielle à la fois contribue à la fondation de et engendre lui-même une culture nationaliste et une mentalité patriotique, avec le français à son centre.

Le rôle central de la langue est le plus apparent dans l'établissement de l'Académie française. L'Académie a été créée en 1635, premièrement "pour conférer un poids officiel aux travaux des grammairiens" au service du pouvoir royal, un régime qui

percevait la langue comme l'un "des instruments de sa politique d'unification du royaume à l'intérieur, et de son rayonnement diplomatique à l'étranger" ("Les missions"). Sa mission était progressivement dirigée vers "l'œuvre de défense et d'illustration de la langue" aux XVIII^{ème} et XIX^{ème} siècles, et dans le cadre de cette tâche l'Académie supervisait aussi la publication et la mise à jour continues du *Dictionnaire de l'Académie française* ("Le français aujourd'hui"). Cette œuvre, produite dès 1805, est aujourd'hui dans sa neuvième édition ("Commission du dictionnaire").

Alors que la charge de l'Académie continuait à se développer, elle a été même intensifiée en 1972 avec la constitution des commissions ministérielles de terminologie et de néologie ("Le français aujourd'hui"). Ces commissions visaient à "indiquer, parfois même créer, les termes français qu'il convient d'employer pour éviter tel ou tel mot étranger, ou encore pour désigner une nouvelle notion ou un nouvel objet encore inconnus" ("Le français aujourd'hui"). Des années plus tard, l'Académie a encore étendu ses objectifs avec l'établissement d'une nouvelle commission en 1996, dédiée au "dispositif d'enrichissement de la langue française" ("Le français aujourd'hui"). Dans ces mesures, le mandat de l'Académie est de proposer des "termes recommandés" qui soient appropriés et méritant de la langue française, et ensuite de les promulguer et les diffuser, soit sur leur site internet, soit au journal officiel ("Le français aujourd'hui").

Cette vocation est soutenue jusqu'à ce jour, peut-être même plus explicitement alors que l'anglais semble envahir de plus en plus la France:

Jugeant que la concurrence de l'anglais, même dans la vie courante, représentait une réelle menace pour le français et que les importations anglo-américaines dans notre lexique devenaient trop massives, les autorités gouvernementales ont été amenées, depuis une trentaine d'années, à compléter le dispositif traditionnel de régulation de la langue. ("Le français aujourd'hui")

Cette responsabilité est manifeste dans la sortie mensuelle de l'Académie, "Dire, ne pas dire". Les annonces, publiées sur le site internet de cette autorité, listent les "emplois fautifs", les "extensions de sens abusives", et sans surprise les "néologismes et anglicismes". Chaque message clarifie l'utilisation de certains mots et précise via des exemples ce qu'on dit et ce qu'on ne dit pas. Ce projet concentré sur l'anglais, et qui se conforme évidemment aux objectifs plus immenses de l'Académie, sert à remplacer des termes familiers et anglophones par des substitutions françaises, afin de protéger la langue éminente d'une familiarisation et des infiltrations anglaises ("Néologismes & anglicismes").

L'utilisation fière et possessive de la langue maternelle, ainsi que la crainte vive de l'anglais, est une attitude dont l'Académie est cultivatrice ainsi que maîtresse. La conscience de la langue existe et emplit déjà la France, mais cette institution exploite la mentalité commune des Français et la concrétise en une capacité officielle. Ces mesures comptent sur la croyance endémique de la société selon laquelle le français est un élément vital à la santé de la République et l'empiétement récent de l'anglais dans cette sphère menace la langue française, et par extension remet en question la vitalité du pays lui-même. L'Académie sévère, la mentalité conditionnée du peuple, et cet encadrement drastique de la réalité, tous ensemble engendrent une société peu disposée à permettre ou même à considérer à céder un espace pour l'anglais en France. Cette vérité est également claire à travers le domaine français, même outre la capacité officielle de l'Académie française.

En mars 2013, une loi a été proposée par Geneviève Fioraso, la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, qui avançait "la possibilité offerte aux

universités de dispenser des cours en langues étrangères” (Sénécat). Cette proposition modifie la loi Toubon de 1994, nommé après le ministre de la Culture et de la Francophonie de l’époque, qui déclarait “la langue française [comme] un élément fondamental de la personnalité et du patrimoine de la France”, et par conséquent stipulait le statut privilégié du français comme “langue de l’enseignement, du travail, des échanges et des services publics” (“Loi n° 94-665”). La législation n’offrait que deux exceptions à cette règle dans le domaine de l’éducation: “pour les cours de langues et lorsque l’enseignant est un intervenant étranger” (Piquemal). Le nouveau projet de loi de 2013 tente d’étendre “les exceptions au principe qui fait du français la langue de l’enseignement, des examens, des concours et des thèses”, ainsi que de rendre possible la dispense “en langues étrangères [d’]une partie des enseignements effectués dans le cadre d’accords avec des universités étrangères ou de programmes financées par l’Union européenne” (“Projet de loi n° 835”). Ces changements étaient formulés dans un effort général pour attirer et encourager les étudiants étrangers à suivre leur enseignement supérieur en France (“Projet de loi n° 835”).

Le projet a rencontré des réactions extrêmes des deux côtés, bien qu’en réalité la loi Toubon n’ait pas été “toujours respectée” (Piquemal). Fiaroso souligne que “les grandes écoles ont déjà pris ce pli”, confirmant aussi que “moins de 1% des cours seront concernés” (Sénécat). D’autres fonctionnaires expliquent qu’il “faut que la France attire l’intelligent partout dans le monde [pour diffuser le] français partout dans le monde” (Sénécat). En plus, à la vue de l’actualité universitaire où la plupart des travaux de recherche sont en anglais, s’opposer à cette motion serait “totalement décal[é]”, selon

des chercheurs (Sénécat). Ce sentiment persiste parmi un nombre de professeurs, pour qui ce texte de loi “ne fait qu’adapter la loi à une situation existante” (Hausalter).

En dépit des affirmations indiquant que ces mesures sont “l’inverse de la mort de la francophonie”, cette proposition fait face à des critiques passionnées qui l’appellent “un sabotage du français par la France” (Sénécat). De nombreux officiels ripostent que “la France n’a aucun mal aujourd’hui à recruter des étudiants étrangers”, mais aucun opposant n’est plus antagoniste à la loi que l’Académie française (Sénécat). Dans la “Déclaration de l’Académie française du 21 mars 2013”, sortie deux jours après la parution initiale du projet Fiaroso, les membres de l’Académie l’ont dénoncée comme “une disposition propre à dégrader la situation de la langue française dans l’enseignement supérieur”. En reconnaissant avec réticence les bonnes intentions de la législation, l’article se tourne ensuite vers la “contrepartie exigée: l’enseignement obligatoire en langue étrangère”, qui “ne serait plus une exception mais une suspension du principe général”. Par ailleurs, les membres expliquent que la loi “ouvre la porte à des interprétations dangereuses, et pas seulement dans le domaine de l’enseignement”. Cette objection sévère émerge prétendument de la fidélité de l’Académie “à sa vocation de gardienne de la langue et de son évolution”. Par la suite, cette déclaration “demande instamment au législateur de renoncer à introduire” cette loi, en citant “les dangers d’une mesure qui se présente comme d’application technique, alors qu’en réalité elle favorise une marginalisation de [la] langue [française]”.

Néanmoins, quatre mois plus tard en juillet 2013 le Parlement a finalement adopté la résolution. Cette capitulation n’était incitée ni par une reconnaissance des circonstances globales par rapport à l’anglais, ni par un désir d’améliorer la position de la

France dans ce domaine, mais en fait elle était contextualisée comme une “nouvelle impulsion à l’expansion de la francophonie, tout en accueillant les étudiants venus des pays émergents aujourd’hui freinés par l’obstacle de la langue” (Fioraso). Selon cette compréhension, “avoir plus de licenciés étrangers des universités françaises aide à promouvoir la culture, la langue, et les idées françaises dans le monde entier” (*France - EF English Proficiency Index*, 2).⁷

Ce débat se conforme aux sentiments généraux qui semblent proliférer en France au sujet de l’anglais. Les politiques de l’Hexagone, manifestées à travers l’Académie française et les tentatives de législation comme celle décrite ci-dessus, sont des vérifications tangibles d’une atmosphère endémique à la culture française. À la base de cette attitude reste la langue maternelle qui, selon la conscience commune française, constitue la moelle de la République et ce qu’elle représente. Alors que l’anglais devient de plus en plus prééminent dans le monde entier, y compris en France, il se présente comme une menace directe à la langue française. À cause de cette crainte et du type de raisonnement qui y est lié, la société et la culture du pays sont fondamentalement hostiles aux envahisseurs linguistiques, et surtout à l’anglais en raison de sa prévalence mondiale inévitable.

Cette animosité culturelle associée à la langue natale ne domine qu’une moitié de l’ambiance sociétale qui participe à l’appréhension des Français face à l’anglais. L’essence Hexagonale est également constituée par une autre manie qui déjoue l’anglais, ce que le ministère de l’Éducation appelle une “culture de l’excellence”:

C’est un défaut français, nous en sommes conscients. Notre culture de l’excellence fait que nous n’aimons pas que les élèves produisent des choses qui

⁷ “having more foreign graduates from French universities helps to promote French culture, language, and thought around the world” ; C’est moi qui traduis.

ne sont pas complètement correctes. On corrige même souvent l'élève avant qu'il ait fini sa phrase. Ce sont des choses sur lesquelles nous faisons des formations et les enseignants sont de plus en plus attentifs à ne pas inhiber les élèves. Mais il s'agit de changements de mentalité extrêmement profonds et longs, d'autant plus qu'en France tout changement est vu comme une possible baisse de niveau à terme. (Fleuret (b))

Même si ce phénomène imprègne la société française dans l'ensemble, l'approche se manifeste ainsi de la façon la plus nuisible et néfaste quand il concerne les élèves.

Lors d'un stage dans les écoles élémentaires de Paris, j'ai pu observer que cette inclination est omniprésente. La critique publique émerge comme un élément quotidien dans la vie scolaire des élèves, justifiée par son utilisation comme un outil pour pousser les enfants. Pendant que l'enseignant rend les devoirs corrigés, chaque élève reçoit aussi une réflexion orale à propos du travail qu'il a fait. Il n'y a aucun effort pour cacher ou minimiser ces estimations, et par conséquent les élèves les plus faibles se retrouvent les destinataires de remarques comme "tu te fiches de moi", et "j'en ai marre", exprimées souvent de la part de leur maître (Sindelar). Ces jugements sont intentionnellement assez forts pour que toute la classe puisse les entendre, et donc ces enfants sont embarrassés, devenant par ailleurs l'objet du ridicule de leurs camarades. Même l'observateur est enrôlé dans cette humiliation quand le maître lui parle de ses perturbateurs au fond de la classe, avec peu d'effort pour rendre privée la conversation.

Cette approche est mieux résumée dans le classement littéral qui se passe au milieu du trimestre. Après que la maîtresse complète l'évaluation des progrès de tous les élèves, la directrice de l'école vient dans la classe pour les lui distribuer. Ce processus est dramatisé par l'appel individuel de chaque élève qui se dirige alors vers l'avant de la classe pour recevoir le paquet, serrer la main de la directrice, et rester y debout à ses côtés en attendant les remarques, soit de l'enseignante, soit de la directrice. En fonction de la

nature de ces sentiments, le reste de la classe est instruite d'applaudir leur camarade à un niveau approprié de vigueur, bien que quelques élèves soient obligés de retourner à leur place sans applaudissements (Sindelar). Effectuée pour sa capacité prétendue d'encourager les élèves à exceller, cette expérience est l'incarnation typique de la culture de perfection qui caractérise à la fois l'école et le pays.

Situés au cœur de cette mentalité implacable, c'est sans surprise que les apprenants français peinent à réussir en l'anglais. Le climat est tel que "la réflexion est reine et la faute clouée au pilori", ce qui fait naître des élèves exhibant une hésitation incroyable en pratiquant une nouvelle langue (Gairin). L'inhibition tellement enracinée empêche les élèves de pratiquer et par conséquent de devenir confortables et confiants dans l'utilisation d'une seconde langue. Cette retenue est terriblement évidente selon le directeur de l'Oxford Intensive School of English:

Le Français... a peur du ridicule. Et ce blocage psychologique est tellement ancré dans la mentalité nationale qu'il a le plus grand mal à se lancer à l'oral, à prendre des risques, à se faire confiance. C'est comme s'il préférerait calculer à l'avance ce qu'il va dire, ou tout simplement se taire, pour éviter de faire une erreur. Résultat : il est complètement bloqué et ne parvient pas à communiquer spontanément dans une langue étrangère. (Gairin)

Cette demande "des sans-faute", à la fois sociétale et scolaire, entraîne l'appréhension et la réserve, deux caractéristiques qui entravent significativement un élève dans son étude d'une nouvelle langue (Gairin).

Selon les experts, comme celui de l'Oxford Intensive School, qui assument la charge de surmonter ce frein culturel, au lieu d'avoir "le professeur qui [semble] avoir comme crédo, 'il est interdit de se tromper'...", lorsque vous apprenez une langue étrangère *il faut se tromper, faites les plus d'erreurs que possible*" (Bausor). La culture française, qui se présente dans le système éducatif, ne réfléchit pas ces ordres mais

exhibe en fait une insistance sur “l’idée d’enseigner des matières, du quantifiable”, ce qui enlève du cursus les “prises de risque devant une assemblée, des débats engagés sur un sujet donné, des travaux d’équipe, tout ce qui permettra” à l’élève de se “former à l’éloquence” dans la langue (Gairin).

Ces évènements et leur législation correspondante créent un portrait de la société française peu accueillant et même hostile à l’anglais. La France se présente comme une culture extrêmement attachée à sa langue natale, et par conséquent intrinsèquement antagoniste à la langue anglaise. De surcroît, la culture et le milieu scolaire sont hyper-rigoureux et impitoyables, jusqu’au point d’être un handicap par rapport à la pratique et l’apprentissage de l’anglais. Cette réalité dans l’Hexagone engendre un climat qui rend éprouvant, et presque impossible, une amélioration de l’anglais en France, mais les conséquences d’un tel environnement ne cessent pas seulement à un niveau abstrait et politique. Nous nous tournerons maintenant vers les implications résultantes indéniables qui se manifestent dans la vie quotidienne.

Chapitre 2 – Des indices dans la vie quotidienne

Selon la Commission européenne, “vivre dans une atmosphère adaptée pour les langues, où des langues variées sont entendues et vues, crée des chances pour l’apprentissage non officiel d’une langue” (*First European Survey on Language Competences: Final Report*, 53).⁸ Cette formation officielle peut comprendre des occasions d’apprentissage à la maison, au moyen de séjours à l’étranger, ou à travers les médias. Bien que tous ces éléments soient efficaces pour encourager et avancer l’apprentissage d’une langue vivante, les médias sont les plus aptes à être influencés par des mesures gouvernementales (*First European Survey on Language Competences: Final Report*, 53-54). Or, la législation française à cet égard dessert la formation dans les langues de plusieurs façons.

Depuis 1986, le Conseil supérieur de l’audiovisuel (CSA) est chargé “de veiller ‘à la défense et à l’illustration de la langue française’” (“Le respect de la langue française”). Cette mission inclut la surveillance et le contrôle de toutes les œuvres cinématographiques, audiovisuelles, et radiophoniques diffusées en France, dans l’esprit du “respect de la langue française” (“Le respect de la langue française”). Parmi les objectifs spécifiques se trouve l’application des “quotas de [tous types de] diffusion” (“Les chaînes”). Par exemple, pour les services cinématographiques la loi de 1990 demande:

Les services de cinéma doivent respecter les dispositions du décret... imposant la programmation de 60% au moins d’œuvres cinématographiques européennes et 40 % au moins de d’œuvres cinématographiques d’expression originale française

⁸ “living in a language-friendly environment where different languages are heard and seen creates opportunities for informal language learning”; C’est moi qui traduit.

dans le nombre total annuel de diffusions et de rediffusions d'œuvres cinématographiques de longue durée. ("Présentation des obligations de diffusion des œuvres cinématographiques")

Les quotas sur la diffusion audiovisuelle sont comparables à ceux du cinéma, stipulant "un objectif de programmation de 60% d'œuvres de fiction d'origine française (ou à participation française majoritaire) à atteindre annuellement" ("Les obligations de diffusion d'œuvres audiovisuelles").⁹

Également imposés et encore semblables sont les quotas qui concernent la musique. Dès 1994 la loi exige, au risque de sanctions lourdes, qu'un "minimum de 40% de chansons d'expression française, dont la moitié au moins provenant de nouveaux talents ou de nouvelles productions, [soient] diffusées aux heures d'écoute significative... par des services de radiodiffusion sonore" ("Le fondement juridique des quotas"). Cette loi en particulier devient de plus en plus problématique car "un nombre croissant de chanteurs français utilisent des paroles en anglais, considérées comme étant plus appropriées pour la musique pop et plus exportable" (Samuel).¹⁰ Par conséquent, des chanteurs français parlant anglais "rivalisent automatiquement avec les artistes internationaux pour le passage à l'antenne", ce qui rend difficile leur succès chez eux, même s'ils rencontrent du succès à l'étranger (Roberts).¹¹ Bien que les "puristes langagiers", comme le CSA et l'Académie française, soutiennent encore de telles lois, "grâce à l'influence de la culture populaire", et également le développement de l'internet

⁹ Une œuvre d'expression originale française est définie comme une œuvre cinématographique ou audiovisuelle, "étant [réalisée] intégralement ou principalement en version originale en langue française ou dans une langue régionale en usage en France". En outre, "l'œuvre européenne" est décrite "comme une œuvre originaire d'États membres de l'Union européenne". ("Les œuvres cinématographiques et audiovisuelles")

¹⁰ "a growing number of French singers have switched to English for their lyrics, seen as more suited to pop music and for more easily exportable"; C'est moi qui traduit.

¹¹ "automatically compete with international acts for airplay"; C'est moi qui traduit.

qui fournit aujourd'hui l'écoute non réglementée, "il semble [pour quelques-uns] que [ces institutions] mènent un combat perdu d'avance" (Elash).¹²

Toutes ces conditions, qui ont existé d'une manière ou d'une autre depuis les années 1970, ont pour objectif la préservation de la langue française. En ce qui concerne la musique, ces lois ont été décrétées pour "freiner l'invasion des chansons anglophones et promouvoir les personnes de talent du pays" (Elash).¹³ Par rapport aux qualifications audiovisuelles et cinématographiques, le CSA fait référence à leur "vocation à garantir auprès du public l'identité culturelle des œuvres" en plus de leur "objectif d'ordre économique[,] en apportant un correctif aux politiques d'acquisition des diffuseurs qui privilégiaient dans leurs achats de programme les œuvres étrangères" ("Les obligations de diffusion d'œuvres audiovisuelles"). À ce sujet, le Conseil cite aussi leur obligation de "contenir la progression de la fiction d'origine étrangère, au détriment de la fiction française, et de garantir ainsi aux téléspectateurs le droit d'avoir accès à une proportion raisonnable de programmes d'origine française dans l'offre des chaînes de télévision" ("Les obligations de diffusion d'œuvres audiovisuelles"). Par ailleurs, le CSA fournit, semblablement à l'Académie, des conseils de terminologie, malgré l'impossibilité reconnue d'une imposition officielle de termes qui correspondent aux anglicismes ("Anglicismes: Les équivalents français recommandés").

Une telle réglementation évoque celle de l'Académie précisément parce que le CSA et sa charge sont des concrétisations de la même essence de culture incarnée dans l'Académie, mais simplement à une échelle plus palpable dans la vie quotidienne. Cette organisation et la législation qui la façonne font évidemment des efforts concertés pour

¹² "the language purists... but thanks to the influence of popular culture, it seems like they're fighting a losing battle"; C'est moi qui traduit.

¹³ "to stem an anglophone song invasion and foster home-grown talent"; C'est moi qui traduit.

protéger et maintenir la langue française, mais tout en empêchant que d'autres langues, et surtout l'anglais, s'inscrivent dans la vie quotidienne des Français.

Le contrôle des médias, et par extension de la présence de l'anglais dans la vie de la population française, ne se limite pas aux quotas de la diffusion sur la radio et au "petit écran" ("Les obligations de diffusion d'œuvres cinématographiques"). Contrairement à la plupart des pays européens, en France les émissions de télévision ainsi que les films sont généralement doublés, au lieu d'être sous-titrés, même si "les films étrangers, qu'ils soient européens ou américains, sortent pour la plupart avec un certain nombre de copies en version sous-titrée et une autre part de copies en version doublée" (*First European Survey on Language Competences*, 54; Media Consulting Group et Peacefulfish, 7). Une étude de l'Union européenne montre que les salles de cinéma françaises projettent ainsi la version doublée pour environ 53% des films européens et 82% des films américains (Media Consulting Group et Peacefulfish, 7).

Ce choix entre le doublage et le sous-titrage est expressément promulgué, en raison des particularités "historiques... d'ordre politique, économique, social et culturel" (Media Consulting Group et Peacefulfish, 23). Cette même étude de la Commission européenne indique que la justification française sur ce sujet, est basée de façon prévisible sur "la défense et la promotion de l'unité linguistique, [qui remontent] à une démarche historique de centralisation politique et culturelle datant du 16^{ème} siècle" (Media Consulting Group et Peacefulfish, 23). Une fois encore, l'attitude fortement française caractérisée par cette passion linguistique, et le rejet ultérieur des langues étrangères, en particulier de l'anglais, s'infiltrent et se matérialisent dans la réalité de la population de l'Hexagone. Ce qui émerge est un cercle vicieux où "les Français sont nuls

en anglais, donc ils n'aiment pas la [version originale sous-titrée] qui pourtant est une des meilleures façons de progresser en anglais" (Langlais). À cause de cette mentalité, les diffuseurs s'engagent à montrer les œuvres doublées d'une position pratique, au vu de la recherche montrant que "la diffusion en version sous-titrée peut entraîner une chute d'audience d'environ 30%" (Media Consulting Group et Peacefulfish, 9).

En reconnaissance de ce dilemme, où il n'y a qu'une possibilité faible de rencontrer l'anglais dans un milieu officieux, mais également éducatif, il y a des efforts pour mettre à jour ce genre de législation, car la "politique linguistique éducative forte... ne peut cependant se limiter à la stricte sphère de l'école, mais doit pouvoir entrer dans le quotidien des Français en s'étendant au cercle familial, par le biais notamment de la télévision" ("Proposition de loi n° 264"). Une telle proposition a l'intention d'introduire l'emploi de l'anglais à la population française entière, surtout aux jeunes, en obligeant les chaînes de télévision à offrir le choix entre la version originale sous-titrée et celle en français ("Proposition de loi n° 264"). Cette motion n'a pas été adoptée, partiellement en raison du fait que "60% des productions proposées à la télé sont étrangères, et que si elles étaient en [version originale sous-titrée], trop de monde serait lâché en route" (Langlais). L'avenir de cette dichotomie sera encore déterminé par l'internet, mais même dans ce domaine, rien n'est certain. Tandis que quelques Français soutiennent qu'une "nouvelle génération prend le pouvoir, qui veut choisir sa langue, et qui aura un impact majeur sur la télé 2.0 diffusée via [l']internet", d'autres soulignent qu'en regardant "le top 20 d'un site de piratage français", c'est indubitable que "les internautes téléchargent massivement les versions doublées en français des films qu'ils veulent regarder" (Langlais ; Champeau).

Cette réalité remonte aux origines culturelles de la société française, mais elle se présente aussi un cercle vicieux, né de cette même nature sociétale. L'ensemble des politiques concernant le volume et le type de diffusion télévisuelle et cinématographique, ainsi que la réglementation de la musique, servent à gêner l'anglais dans la vie des Français. Bien que ces mesures soient impliquées dans le manque d'anglais au quotidien, elles sont inévitablement persuadées par la conscience collective du peuple et elles se développent comme des produits de cette mentalité. Outre les politiques pertinentes, les Français eux-mêmes ne contribuent qu'au détriment de la situation, ce qui est mis en évidence dans les taux élevés de piratage des films doublés, ainsi que dans la perte de téléspectateurs des diffusions sous-titrées.

Au final, la situation singulière de la France se trouve mieux résumée par Carol Bausor de TEDx, qui enseigne l'anglais aux Français. En faisant allusion aussi à la "culture de l'excellence", elle affirme :

[Les français disent :] 'Je me sens bête lorsque je parle anglais'. Et personne n'aime se sentir bête. Alors, on essaie de se protéger, avec l'Académie française qui vous dit ce que vous pouvez dire ou que vous devez pas dire. Avec la loi Toubon, en criant, 'oh scandale!' lorsqu'on propose de donner des cours en anglais à l'université. En doublant la voie d'Obama à la télé pour que vous ne l'entendiez jamais. En pensant tellement peu d'émissions en anglais à la télé ou au cinéma. (Bausor)

Cette description incarne tous les éléments culturels qui se manifestent d'une manière politique ou institutionnelle, mais qui ont des implications sévères en ce qui concerne l'apprentissage de l'anglais. Même quand sont offertes des chances rares de rencontrer avec l'anglais, la population française choisit de les éviter, par conséquent diminuant la possibilité d'améliorer son anglais. Le raisonnement derrière cette décision, soit une résolution consciente, soit instinctive, vient de la culture de l'excellence où les Français

craignent d'avoir l'air incompétent. De concert avec une société qui déteste l'anglais et l'expulse de l'Hexagone quel que soit le prix, ces deux sentiments s'unissent pour établir une réalité rarement touchée de l'anglais et unique par ce cercle vicieux où ni le peuple, ni le gouvernement français ne sont disposés à permettre à l'anglais d'exister dans le quotidien de la France.

Chapitre 3 – Des traces dans le système éducatif

Si les Français n'affrontent pas l'anglais dans leur vie quotidienne, il reste que les écoles pour l'enseigner et cultiver à la fois la capacité et le désir d'apprendre une langue qui se montre de plus en plus généralisée et utile. Néanmoins, les écoles ne sont pas exemptes de l'influence culturelle centrée sur la langue française, qui imprègne toute la société de l'Hexagone. Le système éducatif français contribue au climat linguistique, mais il est également une incarnation de cette attitude à l'échelle de l'éducation.

Le système de l'éducation est censé, entre autres choses, transmettre les valeurs de la République aux élèves. Ces valeurs, "liberté, égalité, fraternité ; laïcité ; [et] refus de toutes les discriminations" sont intégrées dans "le socle commun de connaissances et de compétences", pour que tout le système puisse "préparer les élèves à vivre en société et à devenir des citoyens responsables, conscients des principes et des règles qui fondent [la] démocratie" ("Les valeurs républicaines à l'École"). Ainsi, l'éducateur au primaire, par rapport à son rôle dans le système, est chargé non seulement de l'enseignement de disciplines variées, y compris les langues vivantes, mais aussi "d'une véritable éducation du peuple, conforme à l'ordre républicain" ("Les enseignants"). Au vu de ces responsabilités, il faut premièrement se focaliser sur la formation de ses enseignants.

En 1989, le ministère de l'Education nationale a transformé les écoles normales, qui existaient depuis le 19ème siècle pour former des instituteurs de la République, et il a plutôt créé une institution unique d'éducation des enseignants : les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM). Cette déclaration a confié aux IUFM "la formation initiale de tous les enseignants du primaire et du second degré" au moyen "d'une

première année - facultative - de formation théorique et pratique”, suivie par “le concours de recrutement de professeur des écoles” (“Les enseignants”). Après avoir réussi, les étudiants des IUFM deviennent professeurs-stagiaires et suivent une année obligatoire de formation rémunérée. À l’issue de celle-ci, et après évaluation de leurs compétences, ces enseignants sont nommés sur un poste de professeur des écoles (“Les enseignants”).

En réponse aux critiques qui visaient le “caractère trop abstrait des formations pratiques au métier d’enseignant”, le système a changé en 2005 (“Les enseignants”). Les IUFM se sont intégrés aux universités en travaillant sur trois objectifs: “renforcer le lien entre la formation des maîtres et la recherche universitaire, conforter l’évolution contrôlée vers le master..., [et] rapprocher la formation continue de l’université” (“Les enseignants”). Comme un aspect tardif de cette réforme initiale, Nicolas Sarkozy a affirmé en 2008 le développement de l’éducation des enseignants, en exigeant un master 2 de tous les candidats au professorat (au lieu d’une licence). De plus, ce système a aussi restructuré l’année de stage en IUFM, la transformant en une année de “‘compagnonnage’ (accompagnement par des professeurs expérimentés)” (“Les enseignants”). Malgré de bonnes intentions, de nombreux critiques soulignent les limites des IUFM : “en supprimant la formation initiale, le... gouvernement a mis en grande difficulté les jeunes enseignants, qui se sont retrouvés en poste sans véritable expériences pédagogiques” (“Tout comprendre des ESPE : La F.A.Q”).

Pour réparer ces ravages et “mettre un terme au régime mis en place par la mastérisation”, les Écoles supérieures du professorat et de l’éducation (ESPE) ont été établis en 2013 (“Tout comprendre des ESPE : La F.A.Q”). Visant à la fois “les enseignants de la maternelle à l’université... [et] aussi l’ensemble des professionnels de

l'éducation", les parcours intègrent "d'une part des savoirs théoriques et des savoirs pratiques fortement articulés les uns aux autres, et d'autre part des périodes de stages en situation" ("Tout comprendre des ESPE : La F.A.Q" ; "ESPE : Une formation à forte dimension professionnelle reconnue par un diplôme de master"). À l'issue des études de licence (équivalence de Bachelor américain), les éducateurs aspirants commencent leur formation aux ESPE, la plupart de leur temps consacrée à l'apprentissage de "savoirs disciplinaires, la recherche, la didactique, [et] les compétences liées à l'exercice du métier" ("ESPE : Une formation à forte dimension professionnelle reconnue par un diplôme de master"). Les heures restantes sont dédiées aux "stages d'observation ou de pratique accompagnée", dont l'ampleur augmente du premier semestre au deuxième ("ESPE : Une formation à forte dimension professionnelle reconnue par un diplôme de master").

Les concours de recrutement "ont lieu à la fin de [cette] première année de master" et sont "prioritairement destinés aux étudiants inscrits en première année" aux ESPE, bien qu'elles soient "également ouvertes aux étudiants en deuxième année de master et aux titulaires d'un master ou d'un diplôme équivalent" ("Concours de recrutement"). Après que l'étudiant soit admis aux concours, "la deuxième année de master inclut un temps de formation en alternance : une partie s'effectue en stage avec le stagiaire ayant la responsabilité d'une classe des élèves dans une école ou un établissement scolaire" ("Concours de recrutement"). En plus de ce "statut de fonctionnaires stagiaires" qui est "rémunéré à hauteur d'un temps plein", le cursus du master 2 inclut la rédaction d'un mémoire qui opère une synthèse entre "les enseignements dispensés [aux] ESPE et sur le stage en école" ("ESPE : Une formation à

forte dimension professionnelle reconnue par un diplôme de master”). Pour les étudiants “n’ayant pas été reçus aux concours à la fin de leur master 1 mais ayant validé leur première année”, ils “se verront proposer un entretien leur permettant de faire un bilan de leur projet professionnel et de trouver le meilleur choix d’orientation au sein ou hors de l’ESPE” (“ESPE : Une formation à forte dimension professionnelle reconnue par un diplôme de master”). S’ils choisissent de continuer, ces maîtres en herbe se serviront “d’un cursus adapté” jusqu’à la prochaine administration des concours (“ESPE : Une formation à forte dimension professionnelle reconnue par un diplôme de master”).

Cette formation des ESPE aboutit au master “Métiers de l’enseignement, de l’éducation et de la formation” (MEEF). Dès l’achèvement du MEEF, les nouveaux enseignants “sont titularisés par le directeur académique des services de l’éducation nationale après avis de l’inspecteur de l’éducation nationale sur proposition du jury académique” (“Professeur des écoles”). Au-delà de ces parcours initiaux, les ESPE promeuvent l’enseignement et l’apprentissage continu du maître, tout au long de leur carrière, en se focalisant à la fois sur la professionnalisation du métier et le développement constant des méthodes d’enseignement (“Tout comprendre des ESPE : La F.A.Q” ; “Concours de recrutement” ; “Professeur des écoles”).

Dans le cadre de cette formation qui soutient “un engagement fort en faveur de la connaissance des langues vivantes étrangères”, les enseignants du primaire ne sont “formés pour enseigner les langues vivantes” qu’à partir de 2008, où “la validation des compétences liées à la maîtrise d’une langue étrangère” est prise en compte “tout au long du master” (“Lancement des écoles supérieures du professorat et de l’éducation” ; “Qui enseigne les langues à l’école ?”). La documentation des ESPE classe cet apprentissage

comme “une condition *sine qua non* pour l’obtention du diplôme”, qui “nécessitera... impérativement l’obtention d’une note supérieure ou égale à la moyenne”, ce qui traduit en la connaissance minimale du niveau B2 du CECRL, défini comme quelqu’un correspondant à un “utilisateur indépendant” (“Qui enseigne les langues à l’école?” ; “Quels niveaux ?”).

Malgré cette concentration prétendue et les prérequis stipulés, les concours de recrutement nécessaires pour devenir enseignant n’incluent aucune épreuve en matière de langues vivantes. Les concours “se composent de deux épreuves écrites d’admissibilité... affectées d’un coefficient d’1/3”, ainsi que “deux épreuves orales d’admission” constituant le coefficient restant de 2/3 (“ESPE - Les concours renouvelés”). Celles d’admissibilité servent à “déterminer les candidats maîtrisant un certain nombre de compétences estimées indispensables”, en évaluant “la capacité du candidat à mobiliser des savoirs et des techniques” (“ESPE - Les concours renouvelés”). Dans le cas des étudiants en formation pour enseigner au primaire, ces épreuves initiales incorporent des tels objectifs via un examen de français et un deuxième de mathématiques. Les épreuves d’admission plus pondérées sont administrées plusieurs mois plus tard et elles “permettent de choisir, parmi les candidats admissibles, ceux ayant le meilleur potentiel en regard de l’exercice du métier” (“ESPE - Les concours renouvelés”). Les examens prennent la forme premièrement “d’une mise en situation professionnelle” pour révéler la compétence pratique d’un candidat à travers “la construction d’une séquence pédagogique”, ainsi qu’une justification des choix didactiques qui y sont liés (“ESPE - Les concours renouvelés”). Cette expérience visant l’authenticité est suivie d’un “entretien à partir d’un dossier” proposé par le jury (“ESPE - Les concours renouvelés”).

Bien que les concours de recrutement ne comportent pas évidemment d'évaluation dans une langue vivante, dès 2010 avant d'être titularisés "les candidats ayant subi avec succès [ces] épreuves... doivent justifier... du certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur de deuxième degré (CLES 2), [ou] toute autre certification délivrée en France ou dans un autre État membre de l'Union européenne... attestant de la maîtrise d'une langue étrangère à un niveau de qualification correspondant au moins au niveau B2" ("Arrêté du 31 mai 2010"). Ces stipulations incluent aussi des exemptions pour "les lauréats" ayant obtenu d'autres certificats variés, ou étant "ressortissants [de et formés comme enseignant dans] un État membre de l'Union européen..., lorsque le français n'est ni leur langue maternelle ni la langue officielle... de l'État considéré" ("Arrêté du 31 mai 2010").

Pour les étudiants qui passent le CLES 2, il faut démontrer des compétences dans cinq catégories: "la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit, la production écrite, la production orale et l'interaction orale" ("Qu'est-ce que le CLES ?"). Les examens de CLES "s'adresse à tout étudiant inscrit dans tout type d'établissement d'enseignement supérieur... dès lors qu'il n'est pas spécialiste de la langue de la certification CLES à laquelle il souhaite se présenter" ("Pour qui ?"). Toutes les certifications consistent en "un scénario avec une mise en situation", et celle de CLES 2, obligatoire pour être enseignant, dure trois heures ("Quelles épreuves ?").¹⁴ Le CLES définit le diplômé du niveau comme capable de:

Comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un contexte complexe, communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance..., [et]

¹⁴ Cette période réglée est divisée en trois parties pour donner une focalisation appropriée à chacune des cinq compétences susmentionnées. 30 minutes sont dédiées à la compréhension de l'oral, suivis par 2 heures et 15 minutes sur la compréhension de l'écrit et la production écrite, en terminant pendant 10 minutes avec l'interaction orale. ("Quels niveaux?")

s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets”. (“Quels niveaux?”)

En recevant ce certificat proposé en 9 langues, étant reçu aux concours traditionnels ainsi qu'aux épreuves informatiques, et avec l'achèvement du master 2 l'étudiant devient maître, prêt à enseigner au primaire, et en particulier les langues vivantes (“Qu'est-ce que le CLES ?”).

Quoique cette formation soit maintenant incorporée dans les ESPE et les exigences de certificats sont mises en place pour devenir enseignant au primaire, ce n'était que récemment où la préparation d'un maître est donnée la priorité. Malgré tout, en 2012, la Commission européenne a trouvé qu'en Europe, “au moins 75% des maîtres ont reçu la formation initiale ou continue en enseignant [une] langue ciblée comme une langue étrangère”, mais la France comprend le moins d'éducateur formé pour enseigner l'anglais, ce qui est seulement équivalent à la Suède (*First European Survey on Language Competences*, 58).¹⁵ Par conséquent, les maîtres d'anglais en France ont “bien moins d'expérience pour enseigner d'autres langues, par comparaison avec d'autres systèmes éducatifs” de l'Europe (*First European Survey on Language Competences*, 66).¹⁶ En outre, malgré le fait que plus de 60% des enseignants rapportent avoir “reçu une formation dans l'utilisation du CECRL”, ils soutiennent aussi ne l'utiliser que “parfois” dans leur instruction (*First European Survey on Language Competences*, 65).¹⁷ Ces données remettent en cause l'efficacité et également l'adéquation de la formation d'un

¹⁵ “at least 75% of teachers have received initial or in-service training in teaching the TL as a foreign language”; C'est moi qui traduis.

¹⁶ “have somewhat less experience in teaching other languages than in other educational systems”; C'est moi qui traduis.

¹⁷ “received training in the use of the CEFR” ; “sometimes” ; C'est moi qui traduis.

éducateur pour enseigner une langue étrangère dans l'Hexagone, à savoir si ces réformes vont assez loin.

Même si cette éducation actuelle forme les enseignants pour qu'ils se sentent suffisamment qualifiés pour l'enseignement de l'anglais, la réalité à laquelle ils font face dès leur arrivée dans les écoles est celle d'un manque de ressources et de temps dédiés à l'apprentissage d'une langue étrangère. Les indicateurs les plus pertinents de cette actualité viennent une fois encore de la première enquête européenne des compétences des langues ("Europe: Les compétences des élèves en langues étrangères" ; *First European Survey on Language Competences*, 12). Par exemple, moins de 10% des écoles françaises offrent des "matières intégrées à une langue étrangère où des élèves apprennent un sujet [principal] à travers le moyen d'une langue" outre le français, ce qui est une méthode considérée comme efficace pour l'amélioration de l'apprentissage d'une langue vivante (*First European Survey on Language Competences*, 54).¹⁸ En plus, moins de 20% des élèves français prétendent recevoir des leçons supplémentaires dans la langue ciblée, pendant que presque 90% d'entre eux indiquent ne pas avoir accès à un laboratoire de langues dans leurs écoles (*First European Survey on Language Competences*, 55; *France - EF English Proficiency Index*, 2). Ce dernier chiffre est plus élevé que celui de tous les autres pays européens. À la lumière de ces données, il manque clairement sur le terrain des éléments décisifs pour le succès des élèves dans une langue vivante, en dépit du fait que le temps dédié à l'apprentissage d'une langue, associé aux ressources utilisées pour s'améliorer, s'unissent évidemment pour indiquer le succès de suivi (*Key Data on Teaching Languages at School in Europe*, 5). Malgré cette vérité

¹⁸ "Content and Language Integrated Learning (CLIL), in which pupils learn a [core] subject through the medium of a foreign language"; C'est moi qui traduit.

assez incontestable, la réalité de l'enseignement de l'anglais dans les écoles françaises n'est pas favorable à la réussite absolue en ce qui concerne son apprentissage.

Cet engagement à l'enseignement de l'anglais, ou plutôt l'absence d'un engagement complet dans celui-ci de la part du système éducatif, est engendré par le même sentiment national qui semble se répandre dans tous les aspects de la société française. Le gouvernement français et les institutions éducatives qui en sont issues manifestent cette indifférence à travers l'investissement minable et apparemment prétendu dans la formation des maîtres pour l'enseignement de l'anglais, ainsi que par l'intégration nominale de la pédagogie et des outils avérés être valables et avantageux pour les élèves de l'anglais.

Il y a évidemment un défaut de ressources et de temps supplémentaire consacrés à l'anglais dans la classe, mais même le temps standardisé et le dévouement requis institutionnellement pour enseigner la langue étrangère ne sont pas assurés. Un guide pédagogique de l'enseignement de l'anglais résume la fonction du maître dans ce processus comme la réunification "tout à la fois [des] facteurs de réussite et [des] risques d'échec", en raison de "sa polyvalence" :

Moins contraint qu'un professeur de collège qui assure son cours dans un temps limite à un horaire déterminé, le professeur d'école peut prolonger une séance, l'écourter, inverser deux séances. Il peut modifier l'emploi du temps à souhait en fonction des circonstances. Ce faisant, il prend le risque d'une utilisation beaucoup plus aléatoire du temps. (Yaïche, Le Goff, Mestre, et Doumax, 14)

Au vu de cette autonomie, même avec "l'horaire obligatoire hebdomadaire (c'est-à-dire 1 heure 30 du CE1 au cycle 3)... défini par les instructions officielles", l'enseignant est libre de scinder le temps de la classe dans la manière qu'il juge bonne (Yaïche et al., 4). Les requis institutionnels le laissent même officiellement à la discrétion de l'enseignant

en déterminant la structure de la leçon, soit “en deux séances d’une durée égale, [soit] en trois fois une demi-heure” (Yaïche et al., 14).

À cause de cette indépendance qui converge avec les demandes exigeantes de cursus, l’anglais est souvent négligé dans la classe. Selon mes expériences dans une école élémentaire de Paris, l’anglais était le premier sujet à être écourté ou écarté du cursus, en réponse aux conditions astreignantes du programme éducatif. Certes, il faut reconnaître que cette classe était celle d’un double niveau, alors les prérequis de cursus étaient doublement lourds. Néanmoins, dès le commencement de l’année, l’emploi du temps n’a précisé qu’une heure par semaine, en deux séances de 30 minutes, pour l’anglais. Même ces cours déjà abrégés ont été souvent réduits encore à 10 minutes, ou séchés entièrement afin de prendre du temps pour d’autres affaires plus pressantes. La maîtresse de la classe était pleinement consciente du fait que les leçons d’anglais ne recevaient pas le temps nécessaire pour être efficace, en parlant à regret avec l’observatrice de sa réalité où il n’y a “jamais assez de temps à vraiment apprendre ou parler” la langue anglaise (Sindelar).

L’enseignant d’anglais est contraint par de nombreuses forces et plusieurs responsabilités, ce qui oblige inévitablement une hiérarchisation de tâches. Ceci dit, l’éducateur n’est pas à l’abri de l’influence culturelle qui imprègne le pays entier. Il est lui-même développé et formé dans cette société unique de l’Hexagone qui n’accorde pas d’importance à l’anglais, en raison du rôle central et exclusif de la langue natale dans la mentalité du peuple. Étant longtemps situé dans ce contexte général de la France, et étant encore impliqué, c’est vraisemblable que pendant un moment critique exigeant le sacrifice du temps dédié à un sujet, un enseignant choisirait d’écarter le cours d’anglais en faveur d’autres affaires. Selon l’essence française que l’enseignant reconnaît,

consciemment ou non, l'anglais est le sujet le moins important par rapport aux autres exigences du cursus. Même si c'est une décision prise avec de bonnes intentions, cette situation mène à une absence de l'anglais dans les écoles françaises, empêchant les élèves de s'améliorer.

Cette réalité nous amène encore à reconnaître le cercle vicieux produit par la culture linguistique française. L'inattention portée à l'anglais, à la fois en classe et au niveau du système éducatif dans l'ensemble, crée un processus caractérisé par une insuffisance générale en ce qui concerne l'anglais, soit dans un manque de formation des enseignants, soit dans une pénurie de ressources, soit même dans un épuisement du temps. La situation est née au cœur de la culture française, mais elle se manifeste via des politiques gouvernementales ainsi qu'à travers la réalisation d'une classe par un individu formé lui-même dans ce contexte culturel. Cette "exception" française produit ensuite des élèves qui prennent du retard au sujet de l'anglais de façon alarmante, mais qui sortent du système indifférents à cet échec, à cause de l'apathie de ce même système.

Conclusion

En examinant l'état de l'anglais en France, nous sommes tombés sur une situation lamentable et unique pour un tel pays développé en Europe. Le peuple de l'Hexagone se montre étonnamment faible dans leur niveau d'anglais, avec des compétences et des connaissances vérifiées être inférieures à celles de leurs voisins et à d'autres pays semblables. Nous avons ici plongé dans les raisons pour cette divergence, déterminant à la fin un coupable omniprésent : la culture française. Cette nature endémique à la société Hexagonale est concentrée sur la langue française, ce qui engendre une indifférence et même une animosité envers l'intégration ou, selon quelques-uns, l'invasion de l'anglais. Cette mentalité n'est pas qu'un phénomène abstrait et philosophique, mais elle se répand dans les institutions et les individus de la République. Nous rencontrons premièrement des tels indices dans les politiques qui bannissent l'anglais de la vie quotidienne des Français, en empêchant le peuple de bénéficier d'un apprentissage officieux à travers les médias. Cette même attitude est illustrée quand nous analysons le système éducatif, une institution gouvernementale considérée comme peut-être la seule option restante pour l'amélioration de l'anglais de la population. Au contraire, le système éducatif et les fonctionnaires qui sont à sa tête manifestent souvent un manque d'engagement de bien enseigner l'anglais, soit via la législation, soit par des choix basés sur leurs expériences. Comme nous avons vu, en s'unissant, ces deux instances ont des conséquences significatives pour l'anglais et sa position en France.

La culture française linguistique et ses répercussions mènent à un cercle vicieux, auquel l'Hexagone semble incapable d'échapper. Cette essence française inculque un

désintérêt et un dédain envers l'anglais, à la fois parmi le peuple et à travers les politiques. C'est une réalité qui se renforce où la culture influence la législation qui n'est pas assignée à l'amélioration du niveau d'anglais de la population, pendant que les politiques étayent aussi systématiquement cet état d'esprit. La France se retrouve dans une position malheureuse avec l'anglais presque totalement bloqué de la société dans une capacité officielle, ce qui laisse peu d'espoir pour une augmentation ultime de l'anglais du peuple français.

Un tel diagnostic dépeint des conditions peu réjouissantes, mais il y a une question suprême qui nous a éludée jusqu'à maintenant : Quelle importance ? Le français est la langue de la France, donc c'est possible que ce défaut soit superflu et que ce ne soit qu'un souci anglo-centrique, ou au moins un problème que des forces anglo-centriques ont façonné et conditionné. Qui a décidé que l'anglais est la panacée du monde linguistique ? Bien que personne n'ait explicitement fait ce choix, il se trouve que tout bien considéré, il y a en fait une raison potentielle de s'inquiéter pour les Français. Education First (EF) via son English Proficiency Index (EPI) a découvert plusieurs indicateurs dénotant l'apprentissage de l'anglais en tant que "nécessité économique" (McCormick).¹⁹ Il faut reconnaître que ces conclusions sont basées sur des observations de corrélation au lieu d'un lien de causalité, mais EF affirme trois analyses, parmi d'autres, qui expliquent "de solides corrélations entre les niveaux de compétences en anglais d'un pays" : à savoir la compétitivité économique, la qualité de vie, et la facilité des affaires ("Anglais et compétitivité économique"). En termes de compétitivité économique, l'étude d'EF souligne que "l'anglais devient progressivement une compétence de base nécessaire pour l'ensemble d'une main d'œuvre..., [comme un]

¹⁹ "an economic necessity" ; C'est moi qui traduis.

prérequis de base d'une population éclairée" ("Anglais et compétitivité économique"). Par conséquent, un niveau fort d'anglais est corrélé à un "revenu national brut par habitant" élevé ("Anglais et compétitivité économique"). Avec ce "rôle fondamental [de la maîtrise de l'anglais] dans la détermination de l'employabilité et de la réussite professionnelle", il s'ensuit que "les indices de qualité de vie... présentent [aussi] une corrélation positive avec l'EF EPI" ("Anglais et qualité de vie"). Un niveau élevé d'anglais dans un pays facilite aussi des affaires, ce qui vient du fait que "partout dans le monde les entreprises traitent de plus en plus d'affaires en anglais" ("L'anglais facilite les affaires"). Pendant que "la mondialisation pousse un nombre croissant d'entreprises à... devenir plus internationales", c'est clair que les plus prospères sont celles avec les employés qui ont "des compétences et la formation pour communiquer efficacement au-dessus des frontières" ("English and Business").²⁰ Toutes ces réalisations incitent des officiels, comme le chef de recherche d'EF, à suggérer aux directeurs d'affaires de prendre en considération "quels pays [sont en train de] s'investir dans et améliorer leur anglais", pour mieux comprendre "comment [une nation] s'adapte au marché mondial" et lesquelles offriront "un avantage compétitif" (McCormick).

Certains des États qui accueillent et s'impliquent dans la présence de l'anglais à leurs intérieurs sont caractérisés autrement par "un cercle vertueux" :

L'amélioration de la langue anglaise fait augmenter les salaires, ce qui permet aux gouvernements et aux individus d'investir plus d'argent dans la formation en anglais. Pour l'anecdote, cette relation s'applique également à l'échelle micro-économique : une bonne maîtrise de la langue anglaise permet aux individus d'obtenir de meilleurs emplois et d'améliorer leur niveau de vie. ("Anglais et compétitivité économique")

²⁰ "globalization is spurring an increasing number of companies to... become more international"; "...the skills and training to communicate efficiently across borders"; C'est moi qui traduis.

Ce cycle encourageant est en opposition extrême avec celui qui décrit la France. Bien que la France, en tant que pays développé, compte déjà une assez bonne qualité de vie et une économie établie, le fait que l'Hexagone était à la traîne de et continue de prendre du retard par rapport aux autres nations comparables, avance des questions à propos de la santé économique du pays et de l'investissement du commerce d'avenir ("France"). Seul le futur pourra dire les conséquences de ce cercle vicieux de l'anglais, et seul la France pourra interrompre ce cycle inculqué au cœur de sa culture, pour sauver potentiellement le pays d'une chute imminente de l'échiquier mondial.

Bibliographie

- AFP. "Niveau d'anglais: Les Français 17e sur 44". *Le Figaro*. 30 mars 2011. Web. 22 septembre 2014.
- "Anglais et compétitivité économique". *Education First*. EF Education First Ltd, n.d. Web. 30 novembre 2014.
- "Anglais et qualité de vie". *Education First*. EF Education First Ltd, n.d. Web. 30 novembre 2014.
- "L'anglais facilite les affaires". *Education First*. EF Education First Ltd, n.d. Web. 30 novembre 2014.
- "Anglicismes : Les équivalents français recommandés". *Conseil supérieur de l'audiovisuel*, n.d. Web. 7 novembre 2014.
- "Année européenne des langues 2001". *Synthèses de la législation de l'UE*. Europa, 6 décembre. 2005. Web. 8 octobre 2014.
- "Arrêté du 31 mai 2010". *Legifrance*. Secrétariat général du Gouvernement, 12 octobre 2012. Web. 29 octobre 2014.
- Baumard, Maryline (a). "Les étudiants français toujours aussi nuls en anglais". *Le Monde*. N.p., 25 août 2009. Web. 9 octobre 2014.
- (b). "Luc Chatel nuance ses propos sur l'«enseignement précoce» de l'anglais". *Le Monde*. 3 février 2011. Web. 22 septembre 2014.
- B.O. n° 5: *Mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences*. Rep. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 12 avril 2007. Web. 22 septembre 2014.
- B.O. n° 8: *Programmes de langues étrangères pour l'école primaire*. Rep. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 30 août 2007. Web. 22 septembre 2014.
- "Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer (présentation structurée des échelles du CECR)". (n.d.): n. pag. *Portfolio européen des langues*. Conseil de l'Europe, 2001. Web. 8 octobre 2014.
- "Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer (CECR)". *Education et langues, politiques linguistiques*. Conseil de l'Europe, 2 novembre 2005. Web. 8 octobre 2014.
- "CECRL : Le cadre européen commun de référence pour les langues". *Langues vivantes*. Ministère de l'Éducation nationale, 22 mars 2013. Web. 8 octobre 2014.
- "Les chaînes". *Conseil supérieur de l'audiovisuel*, n.d. Web. 7 novembre 2014.
- Champeau, Guillaume. "Une loi pour rendre obligatoire la VOST à la télévision". *Numerama*. N.p., 12 octobre 2012. Web. 6 novembre 2014.
- "Chiffres clés pour l'enseignement des langues à l'école 2012-2013". *Langue vivante*. Éduscol, 14 janvier 2014. Web. 23 septembre 2014.
- "Commission du Dictionnaire". *Académie française*, n.d. Web. 25 novembre 2014.
- "Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie". *Synthèses de la législation de l'UE*. Europa, 3 mars 2011. Web. 8 octobre 2014.
- "Concours de recrutement". *Formation initiale*. Éduscol, 16 octobre 2014. Web. 29 octobre 2014.

- Conseil européen de Barcelone. *Conclusions de la présidence. Council of the European Union*. Conseil européen, 16 mars 2002. Web. 8 octobre 2014.
- Coppel, Anne. "Les Français et la norme linguistique : Une passion singulière". *Cosmopolitique* 16 (2007): 157-168. novembre 2007. Web. 10 novembre 2014.
- "Déclaration de l'Académie française du 21 mars 2013". *Académie française*, 22 mars 2014. Web. 7 novembre 2014.
- "Définitions : Pédagogie". *Dictionnaire de français Larousse*, n.d. Web. 19 novembre 2014.
- "Dire, ne pas dire". *Académie française*, 6 novembre 2014. Web. 6 novembre 2014.
- "Éducation et formation 2020". *Synthèses de la législation de l'UE*. Europa, 23 octobre 2009. Web. 8 octobre 2014.
- EF English Proficiency Index 1st Edition*. Publication. Education First, 2011. Web. 9 octobre 2014.
- EF English Proficiency Index 2nd Edition*. Publication. Education First, 2012. Web. 9 octobre 2014.
- EF English Proficiency Index 3rd Edition*. Publication. Education First, 2013. Web. 9 octobre 2014.
- EF EPI Global Cities*. Publication. Education First, 2012. Web. 9 octobre 2014.
- "EF in Brief". *About EF - Our Company - EF in Brief*. Education First, n.d. Web. 9 octobre 2014.
- Elash, Anita. "French Artists' English-Language Songs Top Charts". Audio blog post. *Morning Edition*. NPR, 25 avril 2008. Web. 25 novembre 2014.
- "English and Business". *Education First*. EF Education First Ltd, n.d. Web. 30 novembre 2014.
- "Les enseignants". *Vie publique*. La Direction de l'information légale et administrative, 21 octobre 2010. Web. 29 octobre 2014.
- "L'enseignement du premier degré: Les priorités pédagogiques". *Vie publique*. La Direction de l'information légale et administrative, 21 octobre 2010. Web. 7 octobre 2014.
- "Enseigner les langues vivantes à l'école élémentaire". *Langue vivante*. Éduscol, 14 janvier 2014. Web. 23 septembre 2014.
- "ESPE - Les concours rénovés : Des concours professionnalisants pour une entrée progressive dans le métier". *Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*, Education.gouv.fr. 14 avril 2014. Web. 27 novembre 2014.
- "ESPE : Une formation à forte dimension professionnelle reconnue par un diplôme de master". *Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*, Education.gouv.fr. juillet 2014. Web. 29 octobre 2014.
- "Europe: Les compétences des élèves en langues étrangères". *Vie publique*. La direction de l'information légale et administrative, 2 août 2012. Web. 9 octobre 2014.
- Fioraso, Geneviève. "Le Parlement adopte le projet de loi pour l'enseignement supérieur et la recherche". *Loi pour l'enseignement supérieur et la recherche*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 10 juillet 2013. Web. 7 novembre 2014.
- First European Survey on Language Competences: Final Report*. Luxembourg: EUR-OP, 2012. *Europa*. European Commission, 2012. Web. 9 octobre 2014.

- Fleurot, Grégoire (a). "Les Français sont nuls en anglais: La faute à l'école?" *Slate*. N.p., 5 mars 2013. Web. 9 octobre 2014". N.p., n.d. Web.
- (b). "Les Français sont nuls en anglais: Peuvent-ils s'améliorer?" *Slate*. N.p., 5 mars 2013. Web. 9 octobre 2014.
- (c). "Les Français sont vraiment nuls en anglais". *Slate*. N.p., 5 mars 2013. Web. 9 octobre 2014.
- "Le fondement juridique des quotas". *Conseil supérieur de l'audiovisuel*, n.d. Web. 7 novembre 2014.
- "Le français aujourd'hui". *Académie française*, n.d. Web. 6 novembre 2014.
- "Les Français parlent moins bien anglais que les Portugais". *L'Expansion*. L'Express, 11 avril 2011. Web. 22 septembre 2014.
- "France". *OECD Better Life Index*. Organisation for Economic Cooperation and Development, 2013. Web. 28 novembre 2014.
- France - EF English Proficiency Index*. Publication. Education First, 2013. Web. 9 octobre 2014.
- Gairin, Victoria. "Nuls en langues, les Français ?" *Le Point*. N.p., 26 septembre 2012. Web. 6 novembre 2014.
- Gumbel, Peter. "France : Une éducation élitiste et impitoyable". *Libération Événements*. Libération, 11 juin 2013. Web. 12 novembre 2014.
- Hausalter, Louis. "Les universités françaises parlent déjà (un peu) anglais". *Slate*. N.p., 15 mai 2013. Web. 6 novembre 2014.
- Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2012. *Eurydice*. European Commission, 2012. Web. 22 septembre 2014.
- "Lancement des écoles supérieures du professorat et de l'éducation". *Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*, Education.gouv.fr. 1 juillet 2013. Web. 29 octobre 2014.
- Langlais, Pierre. "Pourquoi la France double-t-elle tout le monde?" *Slate*. N.p., 4 mars 2010. Web. 6 novembre 2014.
- "Les langues vivantes étrangères". *Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*, Education.gouv.fr, mars 2014. Web. 23 septembre 2014.
- "Loi n° 94-665 du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française". *Legifrance*. Secrétariat général du Gouvernement, 19 mars 2014. Web. 7 novembre 2014.
- Maad, Assma. "Les Français toujours aussi faibles en anglais". *Le Figaro étudiant*, 5 novembre 2012. Web. 23 septembre 2014.
- McCormick, Christopher. "Countries with Better English Have Better Economies". *Harvard Business Review*. Harvard Business Publishing, 15 novembre 2013. Web. 30 novembre 2014.
- Media Consulting Group. *Étude sur l'utilisation du sous-titrage*. Rep. Commission européenne, juin 2011. Web. 6 novembre 2014.
- Media Consulting Group et Peacefulfish. "Étude des besoins et pratiques de l'industrie audiovisuelle européenne en matière de doublage et sous titrage". (n.d.): n. pag. Société civile des auteurs-réalisateurs-producteurs, 14 novembre 2007. Web. 6 novembre 2014.
- "Les missions". *Académie française*, n.d. Web. 6 novembre 2014.

- “Néologismes & anglicismes”. *Académie française*, 6 novembre 2014. Web. 6 novembre 2014.
- Note d'information: Les compétences en langues étrangères des élèves en fin de scolarité obligatoire*. Publication. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 12 juin 2011. Web. 9 octobre 2014.
- Nouveau contrat pour l'école : Loi de programmation du 13 juillet 1995 - Rapport d'étape 1996*. Rep. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, décembre 1996. Web. 8 octobre 2014.
- “Les obligations de diffusion d'œuvres audiovisuelles”. *Conseil supérieur de l'audiovisuel*, n.d. Web. 7 novembre 2014.
- “Les obligations de diffusion d'œuvres cinématographiques”. *Conseil supérieur de l'audiovisuel*, n.d. Web. 7 novembre 2014.
- “Les œuvres cinématographiques et audiovisuelles”. *Conseil supérieur de l'audiovisuel*, n.d. Web. 7 novembre 2014.
- Piquemal, Marie. “L'université française va-t-elle parler anglais ?” *Libération Société*, 12 avril 2013. Web. 6 novembre 2014.
- “Pour Qui?” *CLES - Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur*. SPIRAL (Service Pédagogique Interuniversitaire de Ressources pour l'Autoformation en Langues des Universités de Strasbourg), N.d. Web. 29 octobre 2014.
- “Pourquoi les Français sont si mauvais en anglais”. *L'Express*, N.p., 23 mai 2013. Web. 9 octobre 2014.
- Pourquoi les Français sont (vraiment) nuls en anglais*. Perf. Carol Bausor. *TEDxIsèreRiver*. TEDx Talks, 12 novembre 2013. Web. 9 octobre 2014.
- “Présentation des obligations de diffusion des œuvres cinématographiques”. *Conseil supérieur de l'audiovisuel*, n.d. Web. 7 novembre 2014.
- “Professeur des écoles”. *Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*, Education.gouv.fr, septembre 2014. Web. 22 octobre 2014.
- “Projet de loi n° 835 relatif à l'enseignement supérieur et à la recherche”. *Assemblée nationale*. N.p., 20 mars 2013. Web. 7 novembre 2014.
- “Proposition de loi n° 264 de M. Denis Jacquat visant à diffuser les films étrangers en version originale sous-titrée sur les chaînes de télévision”. *Assemblée nationale*. N.p., 10 octobre 2012. Web. 6 novembre 2014.
- “Quelles épreuves?” *CLES - Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur*. SPIRAL (Service Pédagogique Interuniversitaire de Ressources pour l'Autoformation en Langues des Universités de Strasbourg), N.d. Web. 29 octobre 2014.
- “Quels niveaux?” *CLES - Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur*. SPIRAL (Service Pédagogique Interuniversitaire de Ressources pour l'Autoformation en Langues des Universités de Strasbourg), N.d. Web. 29 octobre 2014.
- “Qu'est-ce que le CLES?” *CLES - Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur*. SPIRAL (Service Pédagogique Interuniversitaire de Ressources pour l'Autoformation en Langues des Universités de Strasbourg), n.d. Web. 29 octobre 2014.

- “Qui enseigne les langues à l'école?” *Langue vivante*. Éduscol, 24 mars 2014. Web. 23 septembre 2014.
- “Le respect de la langue française”. *Conseil supérieur de l'audiovisuel*, n.d. Web. 6 novembre 2014.
- Roberts, Genevieve. “French Pop Music Finds Its Voice with English Language Lyrics”. *The Guardian: Education*, 14 septembre 2010. Web. 25 novembre 2014.
- Samuel, Henry. “French Radio Stations Fall Victim to Anglophone Artists”. *The Telegraph*. Telegraph Media Group, 4 mai 2011. Web. 7 novembre 2014.
- Saubaber, Delphine. “Faut-il apprendre l'anglais dès l'école primaire?” *L'Express*, N.p., 6 décembre 2004. Web. 22 septembre 2014.
- Sindelar, Emma. Observation d'une classe de CE2/CM1. 2014. Raw Data Unpublished. Internships in Francophone Europe, Paris.
- Sénécat, Adrien. “Faut-il enseigner en anglais à l'université?” *L'Express*, 21 mai 2013. Web. 6 novembre 2014.
- Test and Score Data Summary for TOEFL® Internet-based and Paper-based Tests: JANUARY 2008—DECEMBER 2008 TEST DATA*. Publication. Educational Testing Service, 2009. Web. 9 octobre 2014.
- “Textes officiels pour l'enseignement des langues vivantes à l'école”. *Académie de Paris*. N.p., n.d. Web. 23 septembre 2014.
- “Tout comprendre des ESPE : La F.A.Q”. *Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*. N.p., 24 octobre 2014. Web. 29 octobre 2014.
- “Les valeurs républicaines à l'École”. *Citoyenneté*. Éduscol, 16 août 2011. Web. 2 novembre 2014.
- Yaïche, Alain, Jocelyne Mauriello Le Goff, Stephanie Mestre, et Jean-Louis Doumax. *Comment enseigner l'anglais du CE1 au CM2*. Paris: Hachette éducation, 2009. Electronic publication.