

Enseignement civil des langues en Amérique : comment l'armée de l'Air, les établissements post-secondaire et les universités peuvent prospérer ensemble

COLONEL JOHN CONWAY (ER), USAF*

L'éducation supérieure est surtout un fournisseur à long terme de talent généraliste et spécialisé pour l'État et les autres secteurs. C'est un vivier, pas un robinet. Alors qu'il peut répondre rapidement aux besoins de l'État, sa force est dans le maintien « d'une constellation » de ressources.

– Nancy L. Ruther
Yale University

Le *Quadrennial Defense Review* – QDR de 2006 a été le premier à proposer que les planificateurs en matière de langues du *Department of Defense* – DOD se concentrent sur l'enseignement des langues étrangères avant que les candidats rejoignent les forces armées plutôt que de dépenser temps et ressources à les enseigner aux nouvelles recrues et aux réengagés, une proposition qui a trouvé un écho dans le QDR de 2010¹. Il apparaît que les deux derniers QDR cherchent à renforcer les capacités linguistiques du corps des officiers. La formation en langues étrangères avant le recrutement sous-entend presque toujours des cours au niveau post secondaire et universitaire. Cependant, un manque à la fois de direction et de compréhension de ce que le système d'éducation des langues peut fournir, continue de limiter les tentatives d'expansion de la formation linguistique pré-recrutement.

Nous ressentons encore les effets des changements dans l'enseignement des langues étrangères en Amérique qui se sont produits durant la première guerre

*Le colonel John Conway (ER), diplômé de l'University of Alabama (BA, MA), est un analyste en défense militaire à *Air Force Research Institute* à la base aérienne de Maxwell, Alabama. Il a servi comme officier de renseignements en charge d'importants projets au quartier général de l'*Air Intelligence Agency*, au *North American Aerospace Defense Command* et à la *National Security Agency*. Il fut officier du plus haut rang au quartier général de l'*Air Force Reserve Command* – AFRC à la base de Robins, Géorgie, et mena plusieurs missions aériennes et d'escadron, y compris une rotation avec le *11^e Direct Air Support Center* à la province de Pleiku au Vietnam. Il a aussi été à la tête du *Counterdrug Support Division*, au quartier général d'AFRC. Depuis sa retraite, le colonel Conway a été mentor en ingénierie et assistance technique au *U-2 Directorate* à la base de Robins et conseiller civil pour le *Gordon Regional Security Operations Center* à Fort Gordon, Géorgie, après le 11 septembre 2001. Il écrit fréquemment pour *Air & Space Power Journal* et *Air University's The Wright Staff*.

mondiale. Les décennies avant cette guerre ont vu de nombreuses inscriptions aux cours de langues étrangères, dans les lycées et les universités, reflétant le passé d'immigration du pays². L'étude de l'allemand avait acquis un statut de *prestige* et les écoles publiques américaines adoptaient le modèle d'enseignement de l'Allemagne. Nombreux étaient ceux qui considéraient l'allemand comme la langue de la personne *éduquée* ; de ce fait, il consistait à près de 24 pour cent de l'enseignement des langues étrangères dans les lycées publics en 1915³. Seule l'étude traditionnelle du latin montrait un nombre d'inscriptions plus important, 37,3 pour cent. En outre, un tiers de toutes les universités américaines demandaient que les postulants aient étudié l'allemand ou le français pendant deux ou trois ans, et 85 pour cent demandaient que les étudiants potentiels passent un examen de maîtrise d'une langue étrangère avant d'être acceptés⁴.

À l'entrée en guerre des États-Unis en 1917, l'allemand disparut pratiquement de tous les programmes de lycée dans la vague de sentiments anti-allemands qui submergea le pays, en conséquence, moins de 3 pour cent des étudiants étudièrent une langue étrangère⁵. Les inscriptions en français et en espagnol augmentèrent, mais aucune langue n'atteint le nombre dont l'allemand avait bénéficié auparavant. Le latin resta fort, mais le déclin de l'allemand influença les étudiants à ne prendre aucune langue étrangère⁶. Avec l'allemand marginalisé, le français devint la nouvelle langue de prestige, choisie par ceux qui voulaient acquérir une éducation post-secondaire. Cette tendance devint codifiée dans la voie préparatoire à l'université comme une obligation pour l'accès à l'éducation supérieure, à l'exclusion virtuelle de la voie professionnelle. De ce fait, les inscriptions en langues étrangères qui étaient presque universelles dans tout le système éducatif américain continuèrent à décliner dans les décennies qui suivirent la première guerre mondiale⁸.

Une tendance plus dangereuse émergea : en 1920, vingt-deux états avaient interdit l'enseignement de langues étrangères, certains interdisant cet enseignement avant le niveau de la classe de quatrième⁹. Soutenant cette xénophobie linguistique, alimentée initialement par des sentiments anti-allemands pendant la première guerre mondiale, était la conviction que les citoyens ne pouvaient ni comprendre ni apprécier les idéaux américains s'ils ne l'apprenaient pas en anglais. L'enseignement des langues étrangères devint donc « anti-américain » et « anti-patriotique¹⁰ ». Apprendre une autre langue exposait les étudiants à d'autres cultures et divisait ainsi leur loyauté, comme l'exprimait une loi du Nebraska de cette époque : « permettre aux enfants d'étrangers qui ont émigré ici d'être enseignés dès l'enfance dans la langue du pays de leurs parents signifiait les élever avec cette langue

comme langue maternelle. Cela les éduquerait de telle façon qu'ils penseraient toujours dans cette langue et, en conséquence, leur inculquerait naturellement des idées et des sentiments étrangers à l'intérêt de ce pays¹¹ ».

Il ne fallut pas moins d'un jugement de la Cour suprême en 1923 pour invalider ces lois¹². Le mal était cependant déjà fait. L'enseignement de langues étrangères dans les classes élémentaires disparut pratiquement pendant les quatre décennies suivantes ; l'enseignement initial en langues fut relégué aux lycées et la montée de l'isolationnisme en Amérique garda l'étude des langues étrangères suspecte au patriotisme de l'époque¹³.

Ce pays avait donc tronqué un des principes fondamentaux de la théorie de l'enseignement des langues : maîtriser une langue étrangère prend beaucoup de temps et doit commencer de bonne heure. En 1940, un rapport national sur ce que les lycées devraient enseigner recommandait d'éliminer les langues étrangères, parmi d'autres sujets, parce que le programme « excessivement académique » des lycées causait l'échec scolaire de trop d'élèves¹⁴.

Cette façon de penser continue aujourd'hui. La loi *No Child Left Behind* de 2001 met l'accent sur une évaluation des élèves en lecture et en mathématiques à l'exclusion de nombreux autres sujets, y compris les langues étrangères¹⁵. Les participants à une audience du sous-comité du sénat sur la stratégie fédérale en matière de langues étrangères ont critiqué la loi, notant que de tels tests standardisés entravaient l'ajout de l'enseignement des langues étrangères au programme. « Les langues étrangères sont ignorées à cause de *No Child Left Behind* », l'un d'entre eux a déclaré carrément¹⁶. Une étude récente par le *Center for Applied Linguistics* a rapporté que cette législation avait affecté de façon négative environ un tiers des écoles élémentaires et secondaires publiques ayant des programmes de langues, ajoutant qu'elle avait détourné des ressources de l'instruction des langues étrangères vers des cours *qui comptaient* en mathématiques et en lecture¹⁷.

L'étude des langues comme une séquence

Pourquoi l'armée de l'Air devrait-elle s'intéresser aux cours de langues étrangères des écoles élémentaires et des lycées ? Une étude effectuée en 2002 montre que l'enseignement des langues étrangères au niveau de l'école élémentaire est le « point de départ d'une séquence » de l'étude d'une seconde langue dans pratiquement n'importe quel pays. Les États-Unis essaient de produire des étudiants compétents en langues étrangères dans la période chimériquement courte de deux à quatre ans de lycée ou de deux à quatre semestres dans un établissement post-

secondaire¹⁸. L'auteur de l'étude se fait l'écho de ce que beaucoup d'autres linguistes proposent : devenir compétent dans une seconde langue demande une longue période d'étude. En bref, plus on commence tôt, mieux cela vaut. L'ancien chef de cabinet de la Maison Blanche et ancien directeur de la *Central Intelligence Agency* – CIA, actuellement secrétaire à la Défense Leon Panetta, a décrit notre système actuel d'enseignement des langues étrangères comme « discontinu » avec un « dérapage considérable » dans l'étude des langues entre le lycée et les études post-secondaire¹⁹. En 2000, l'année la plus récente pour laquelle des données d'inscriptions aux cours de langues dans les écoles secondaires sont disponibles, environ 5,9 millions d'étudiants suivirent des cours de langue à l'école secondaire²⁰. Deux ans plus tard, près de 1,4 million d'étudiants seulement les prenaient au niveau post-secondaire²¹.

Le fait que de nombreux lycéens ne continuent pas leurs études peut expliquer une partie de cette différence. L'inscription en 2006 de 1,57 million d'étudiants du post-secondaire seulement inscrits aux cours de langues (parmi plus de 17 millions d'étudiants post-secondaire dans tout le pays) suggère cependant une apathie continue de la part des étudiants, des établissements post-secondaire ou des deux²². La plupart des universités ne demandent pas de langues étrangères pour leurs diplômes ; en fait, de nombreux programmes de doctorat ne demandent aucune langue, encore moins la maîtrise de deux langues pour obtenir un diplôme²³. Des institutions de quatre ans d'enseignement qui ont répondu au sondage de *Modern Language Association* – MLA en 2006, 7,8 pour cent ont indiqué ne pas enseigner de langue du tout²⁴.

En outre, la plupart des étudiants en langue, dans le cycle de quatre ans des établissements post-secondaire débouchant sur le diplôme *Bachelor*, s'inscrivent au niveau d'introduction (première et deuxième année) et moins de 20 pour cent vont plus loin²⁵. Étant donné le gouffre dans l'étude des langues existant entre le lycée et les établissements post-secondaire ainsi que le manque d'étudiants en langue allant au-delà des quatre semestres de base de l'université, il est tristement évident que l'enseignement des langues aux établissements post-secondaire n'offre pas de solution facile aux besoins de l'armée de l'Air.

Une brève évaluation quantitative de l'enseignement des langues

L'enseignement des langues au niveau des établissements post-secondaire prépare-t-il les individus à répondre aux besoins des forces armées ? Une corrélation existe-t-elle entre les heures de classe et le résultat des tests du DOD ? D'un côté, certains universitaires indiquent qu'aucune formule ne peut déterminer de façon précise le temps nécessaire pour atteindre certains niveaux de maîtrise d'une langue étrangère du

fait de la nature non quantifiable de l'aptitude et de la motivation. D'un autre côté, d'autres autorités linguistiques ont essayé de quantifier la corrélation susmentionnée.

L'*International Language Roundtable* – ILR définit un niveau d'écoute/lecture de 1/1 comme « maîtrise élémentaire ». Dans la catégorie écoute, le niveau 1 indique la compréhension de phrases qui satisfont aux besoins de base de survie, de courtoisie et de voyage. Une note de 1 en lecture indique une compréhension suffisante pour lire des phrases simples connexes²⁶. L'*International Center for Language Studies* calcule que 150 heures d'enseignement en classe peuvent produire une note de 1/1 dans les langues romanes et germaniques, considérées comme les plus faciles à maîtriser²⁷. À l'autre extrémité, l'arabe, le mandarin, le japonais et le coréen, parmi les langues les plus difficiles à apprendre pour les anglophones, demandent plus de deux fois ce nombre (350), l'équivalent de presque huit semestres d'enseignement universitaire²⁸, en supposant que quatre semestres de cours universitaire représentent l'équivalent de 180 heures de cours. Dans la plupart des établissements post-secondaire et des universités, huit semestres seraient certainement suffisants pour classer l'étudiant comme ayant un « *minor* » dans la langue. Voir sur le tableau 1 la façon dont l'ILR répartit les heures requises pour les différents niveaux de maîtrise. Noter que tout niveau supérieur à 3 demande l'immersion dans le pays de la langue. En d'autres termes, l'enseignement en classe n'amènera l'étudiant que jusqu'à un certain point de la connaissance d'une langue.

Tableau 1. Nombre d'heures de classe nécessaire à la maîtrise d'une langue par difficulté de la langue

Niveaux ILR de S/L/Ra 0 :	S/L/R 1	S/L/R 2	S/L/R 3	S/L/R 4
Langues romanes et germaniques (Français, espagnol, portugais, italien, roumain, allemand, afrikaans, danois, hollandais, norvégien, suédois)	150 heures	400 heures	650 heures	b
Arabe, chinois mandarin, japonais, coréen	350 heures	1,100 heures	2,200 heures	b
Tous les autres^c (comme langues de l'Europe de l'Est, d'Afrique et d'Asie)	250 heures	600 heures	1,100 heures	b

Adapté de « Heures de classes nécessaires pour atteindre les niveaux de maîtrise par difficulté de langue », *International Center for Language Studies*, Washington, DC, www.icls.com/FLD/ILRlevels.htm.

Note: Atteindre ces objectifs suppose que l'étudiant complètera cinq heures de classe avec un minimum de deux à trois heures de préparation par classe.

Ce tableau montre une adaptation des niveaux attendus de maîtrise orale pour les différentes durées d'enseignement suivant l'*US State Department's Foreign Service Institute* est prévu pour satisfaire aux besoins des étudiants du secteur privé.

Ces équations varient légèrement : le *Foreign Service Institute* estime que les étudiants auront besoin de 575–600 heures de cours dans les langues romanes pour atteindre le niveau 3/3. Voir O'CONNELL, Mary Ellen et NORWOOD, Janet L., eds., *International Education and Foreign Languages: Keys to Securing America's Future*, Washington, DC : National Academies Press, 2007, p. 45. Pour les langues les plus difficiles (chinois, arabe, etc.), le *Foreign Service Institute* demande que ses étudiants passent la deuxième année de leur cours de 88 semaines dans le pays cible.

^a S = expression orale, L = compréhension auditive, R = compétence en lecture

^b En général, l'enseignement en classe ne peut pas atteindre le niveau 4 parce qu'une telle maîtrise demande l'utilisation extensive de la langue dans le pays de la langue.

^c Heures de classe approximatives pour l'indonésien et le malais : S/R-1 = 200 ; S/R-2 = 500 ; S/R-3 = 900

Comme en outre l'enseignement post-secondaire des langues se passe normalement à une allure relativement lente et n'est pas aussi intense et concentré sur l'objectif que les classes du *Defense Language Institute* – DLI ou du *Foreign Service Institute*, les étudiants devraient peut-être assister à plus d'heures de classe pour obtenir le même résultat au *Defense Language Proficiency Test*²⁹. D'après un entretien avec le directeur temporaire du DLI en 2005, les étudiants en langue française de l'Institut « finissent un manuel de français typique du niveau post-secondaire en six semaines environ³⁰ ». Finalement, le nombre d'heures consacrées à l'atteinte de la maîtrise de la langue augmente de façon exponentielle, pas linéaire, un fait qui affecte substantiellement ceux qui désirent augmenter leurs connaissances d'une langue, mais n'ont qu'un temps limité pour l'étudier. L'acquisition du langage de base demande un temps considérable et l'étude à un niveau plus élevé, créant un problème dans tout environnement de travail de l'armée de l'Air qui n'est pas lié directement à la maîtrise d'une langue. Par exemple, le personnel médical qui participe au programme de langues de l'*International Health Service* devra prendre de plus en plus de temps de son travail clinique (et des exigences d'éducation permanente de la profession médicale) pour avoir une meilleure note au *Defense Language Proficiency Test*. Un tel problème de gestion du temps pourrait forcer un soldat de l'armée de l'Air à choisir entre ses responsabilités professionnelles et l'amélioration de ses connaissances linguistiques.

Produire des officiers maîtrisant des langues étrangères

Comme les QDR de 2006 et 2010 l'indiquent, les forces armées devraient mettre l'accent sur la formation linguistique pré-recrutement pour satisfaire à la plupart de ses besoins au lieu de compter sur l'étude des langues post-recrutement³¹. La nature intensive de la formation pendant la première année de la carrière d'un officier avec *Undergraduate Pilot Training*, *Undergraduate Navigator Training* et un nombre d'autres cours techniques entrave sérieusement la formation linguistique après être devenu officier.

Il faut aussi traiter d'un problème plus vaste. Avec peu d'exceptions, les officiers de ligne de l'armée de l'Air américaine sont devenus officiers en suivant l'une de trois filières distinctes : l'*US Air Force Academy* – USAFA, l'*Officer Training School* –OTS, et l'*Air Force Reserve Officer Training Corps* – AFROTC. Bien que chacune produise quelques officiers avec des capacités linguistiques, chacune a ses propres désavantages quant aux langues.

Étant donné le nombre limité de diplômés de l'USFA chaque année, seuls quelques uns auront un « *major* » (matière principale) ou un « *minor* » (matière secondaire) en langue étrangère. En outre, bien que les écoles aient augmenté ce qu'elles offraient en matière de langues, elles ne peuvent pas égaler le nombre offert sur les campus civils des États-Unis (environ 219 en 2006³²).

À ce jour, l'OTS n'accepte que des « *majors* » techniques, ingénieurs, biologistes et spécialités similaires, de telle façon que ceux dont le « *major* » est une langue et qui attendent d'avoir leur diplôme pour devenir officier, ne peuvent pas suivre cette filière³³. Les locuteurs natifs candidats à l'OTS sont plus souvent le produit de la chance que d'un recrutement ciblé ; de ce fait, un petit nombre d'individus locuteurs natifs deviennent officiers de l'armée de l'Air par la filière de l'OTS.

Les universités américaines représentent donc le *vivier* le plus important d'étude de langues étrangères dans le pays. Les opportunités pour ceux qui se spécialisent dans les langues, et reçoivent une bourse d'AFROTC, ont beaucoup augmenté récemment, un nombre impressionnant d'étudiants pourraient mériter cette bourse³⁴. En outre, les cadets du ROTC de niveau supérieur profitent d'une clause dans le *National Defense Authorization Act* de 2009 qui autorise un bonus pour ceux qui suivent des cours dans un nombre de langues étrangères, même si leurs études n'aboutissent pas à un diplôme³⁵. L'armée de l'Air prévoit que le nombre de participants au programme va presque atteindre 1.000 personnes durant l'année scolaire 2010-2011³⁶.

Cependant, comme indiqué ci-dessus, le système américain d'éducation a ses propres problèmes pour fournir ce dont l'armée de l'Air a besoin : près de la moitié des universités américaines, avec des détachements d'AFROTC, offrent seulement le français, l'allemand et l'espagnol, les *grands trois*, et 15 pour cent de ces campus n'ont pas de programme de langue du tout³⁷. Si l'armée de l'Air désire vraiment un enseignement pré-recrutement dans le reste des langues du monde, il lui faudra soit placer des détachements d'AFROTC dans les institutions civiles qui les offrent ou demander des changements dans le programme là où se trouve l'AFROTC³⁸.

La Section 529 de la *Public Law* 111-288, qui transforme en loi l'Acte d'autorisation de la Défense nationale pour l'exercice 2010, va plus loin avec ce concept, autorisant le secrétaire de la Défense à « établir des centres d'enseignement de langues dans des universités accréditées, des écoles militaires supérieures ou dans d'autres établissements similaires d'éducation supérieure » pour accélérer « les connaissances de base dans des langues cruciales et stratégiques ». Elle auto-

rise un programme important d'enseignement des langues lié aux universités et disponible à tous les membres civils et militaires du DOD. La loi porte une attention particulière sur l'incorporation de ces programmes dans le ROTC³⁹. Bien qu'il soit trop tôt pour déterminer les résultats de la loi, elle souligne le rôle important que les établissements post-secondaire et les universités joueront dans l'enseignement des langues.

Cependant, malgré une pression générale pour la création de cours dans les *Less Commonly Taught Language* – LCTL au profit des cadets d'AFROTC, l'écart entre les objectifs linguistiques des établissements académiques et des forces armées est impressionnant. Le concept de la connaissance pour la connaissance départage les universités du DLI, et même de l'USAF, dans la mesure où les universités ne sont pas mandées de produire deux douzaines de personnes qui parlent le dari en six mois. Dans les universités, il est suffisant d'explorer le dari en tant que langue. Les établissements post-secondaire et les universités ne sont pas obligés de créer des linguistes en urdu au niveau 3/3, offrant des cours dans la langue urdu presque par hasard et supposant qu'ils *devraient* les offrir plutôt qu'être dans l'*obligation* de le faire.

Même si les établissements post-secondaire offrent des cours de langues, ils doivent faire face au problème permanent de leur financement. D'après Gilbert Merckx, PhD, vice-recteur des affaires internationales de Duke University, l'édifice linguistique des établissements post-secondaire américains est « assez impressionnant bien que fragile ». Il pense que de nombreux cours LCTL pourraient « disparaître » s'ils ne sont pas soutenus par des fonds fédéraux⁴⁰.

En outre, les forces armées mettent maintenant l'accent sur le fait de parler une autre langue au lieu d'un niveau lecture/écoute seulement⁴¹. Une forte obligation de parler une langue étrangère va cependant à l'encontre de l'approche traditionnelle universitaire sur l'étude des langues qui met l'accent sur la grammaire et la littérature, surtout dans les cours fondamentaux. C'est un fait que certaines écoles offrent des cours de conversation, mais ils ont lieu plus tard dans le processus universitaire et exploitent les capacités acquises en grammaire et en vocabulaire. On trouve cette approche dans tous les établissements académiques : une forte concentration littéraire dans les langues étrangères au lieu d'un groupe de cours flexibles, orientés sur l'étudiant⁴².

Certains voient cette situation comme un conflit entre l'approche « instrumentale », utilisée par les « écoles indépendantes de langues » pour satisfaire aux besoins de leurs étudiants, et l'approche « constitutive » du département des langues étrangères des établissements post-secondaire et des universités qui se

concentrent sur la relation entre les traditions littéraires et culturelles, les structures cognitives et les connaissances culturelles⁴³. Un livre blanc du MLA publié en 2009 met encore plus l'accent sur l'approche constitutive : « la langue et la littérature doivent demeurer au cœur de ce que font les départements d'anglais et de langues autres que l'anglais... Il faut mettre l'accent sur le rôle de la littérature... L'étude des langues doit être une partie intégrale de l'étude de la littérature⁴⁴ ». Bien que cette approche traditionnelle demeure dans la meilleure tradition des arts libéraux, un comité MLA traite du besoin de développer des classes en traduction et interprétation, citant une forte « demande non satisfaite⁴⁵ ».

Le congrès a recommandé de cibler les subventions de langue et de culture pour le ROTC vers les plus grandes « écoles nourricières, particulièrement les cinq écoles militaires les plus importantes », pour développer des programmes dans les langues critiques⁴⁶. Cependant ces cinq écoles, Citadel, Virginia Military Institute, North Georgia College and State University, Norwich University, et Texas A&M University, ont des listes diverses de langues offertes au-delà des *grands trois*, des cours d'arabe et de chinois étant les plus communs. Le Virginia Military Institute et Texas A&M offrent les classes les plus avancées, mais toutes les cinq institutions suivent la même approche centrée sur la littérature qui caractérise l'étude des langues au niveau post-secondaire⁴⁷.

Un facteur déterminant quant à la différence entre l'approche académique et l'approche dirigée dans l'enseignement des langues est l'allure relativement lente de la première et l'intensité de la seconde. Le DLI produit des linguistes en arabe en approximativement un an, l'équivalent de quatre ans dans un établissement post-secondaire avec vacances d'été ou peut-être une immersion outre-mer. De nombreux experts linguistiques pensent que seule une langue prise comme sujet principal d'étude post-secondaire peut produire un linguiste adéquat⁴⁸.

Finalement, les étudiants qui se spécialisent dans les langues ne semblent pas être intéressés à devenir des officiers de l'armée de l'Air. Il n'y a pas d'*Air Force Specialty Code* d'officier pour linguistes, traducteurs et autres et aucune vraie opportunité n'existe pour les encourager à rejoindre l'armée de l'Air. L'AFROTC ne demande à l'heure actuelle aucune langue étrangère pour devenir officier, et les officiers ont peu d'occasions d'utiliser leurs connaissances des langues quand ils débutent leurs carrières⁴⁹.

Inscriptions pour les langues

Les inscriptions pour les langues continuent d'augmenter dans les établissements post-secondaire offrant deux et quatre années d'éducation, jusqu'à presque 13 pour cent entre 2002 et 2006 (tableau 2). Les chiffres bruts pour 2006 (1,58 million d'étudiants inscrits) représentent une croissance réelle de 260 pour cent par rapport aux inscriptions de 1960 (608.749). Cependant, les chiffres de 2006 représentent uniquement 8,9 pour cent des inscriptions universitaires totales de 17,65 millions. Ce taux représente environ la moitié du taux de 1960 de 16,1 pour cent⁵⁰.

Tableau 2. Inscriptions en classes de langue à l'automne 2002 et 2006 dans des institutions américaines d'éducation supérieure (langues par ordre décroissant pour les totaux de 2006)

	2002	2006	% Change
Espagnol	746,267	822,985	10.3
Français	201,979	206,426	2.2
Allemand	91,100	94,264	3.5
Langue des signes américaine	60,781	78,829	29.7
Italien	63,899	78,368	22.6
Japonais	52,238	66,605	27.5
Chinois	34,153	51,582	51.0
Latin	29,841	32,191	7.9
Russe	23,921	24,845	3.9
Arabe	10,584	23,974	126.5
Grec, ancien	20,376	22,849	12.1
Hébreu, biblique	14,183	14,140	-0.3
Portugais	8,385	10,267	22.4
Hébreu, moderne	8,619	9,612	11.5
Coréen	5,211	7,145	37.1
Autres langues	25,716	33,728	31.2
Total	1,397,253	1,577,810	12.9

Réimprimé. FURMAN, Nelly, GOLDBERG, David et LUSIN, Natalia, *Enrollments in Languages other than English in United States Institutions of Higher Education, Fall 2006*, New York : Modern Language Association, 13 novembre 2007, p. 13, table 1a, www.mla.org/pdf/06enrollmentsurvey_final.pdf.

L'espagnol, la langue la plus enseignée dans les universités depuis 1970 se targue de 822.985 étudiants en 2006, éclipsant les inscriptions totales de toutes les autres langues combinées (environ 755.000), une tendance qui persiste depuis 1995. Le français est au deuxième rang, bien loin derrière l'espagnol (206.426) et l'allemand troisième (94.264). Il est surprenant que la quatrième langue la plus

enseignée dans les établissements post-secondaire et les universités américains, avec 78.829 inscriptions, soit la langue des signes américaine. Ces quatre composent 76 pour cent de toutes les inscriptions en cours de langue dans les établissements post-secondaire et les universités en 2006. L'espagnol, l'allemand et le français sont considérés comme abondants dans l'armée de l'Air bien que l'on puisse établir la nécessité du français dans la zone de responsabilité du Commandement africain. La langue des signes américaine n'a aucune utilité militaire pratique⁵¹.

Des explications et avertissements sur les totaux de ce tableau sont nécessaires. Ces données reflètent les chiffres bruts et n'indiquent pas si les étudiants prennent plus d'une classe de langue à la fois, ce qui ferait baisser le total général. Si on exclut les établissements post-secondaire de deux ans des données, les classes d'introduction aux langues comptent pour plus de 78 pour cent de ces inscriptions (environ 915.000), avec les classes avancées composant les 22 pour cent restant (environ 255.000), pour un rapport de 7 : 2⁵².

En outre, ces données n'identifient pas le nombre de cours de conversation, présumés appartenir à la catégorie des classes avancées. Comme 198.598 inscriptions dans les classes avancées sont en espagnol, français et allemand (198.598 d'un total de 255.105 inscriptions avancées, presque 78 pour cent), il semblerait que les établissements post-secondaire et les universités enseignent relativement peu d'autres langues au-delà du niveau de l'introduction aux langues⁵³.

On peut remarquer cependant une tendance à la hausse des étudiants obtenant des diplômes dans d'autres langues. D'après les données d'obtention de diplômes assemblées par le *National Center for Education Statistics Centre*, les établissements post-secondaire et les universités américains ont accordé 17.866 diplômes de « *bachelor* » en langue et littérature étrangère en 2007-2008, presque 72 pour cent en espagnol (9.278), français (2.432) et allemand (1.085)⁵⁴. Cela laisse un groupe substantiel de 5.071 étudiants avec un diplôme de « *bachelor* » dans d'autres langues (y compris 289 en chinois et 57 en arabe), représentant peut-être une excellente source de recrutement⁵⁵.

La montée des langues les moins communément enseignées (*Less Commonly Taught Languages – LCTL*)

À part l'hébreu biblique, les inscriptions dans le reste des 15 langues les plus importantes montrent une croissance soutenue et il est heureux que l'armée de l'Air ait besoin de la plupart d'entre elles. Parmi ces langues, l'arabe (moderne standard) et le chinois (mandarin) ont enregistré la plus grande augmentation

d'inscriptions (126 pour cent et 51 pour cent respectivement) depuis 2002 dans le nombre d'institutions offrant ces cours⁵⁶.

Ces deux langues tombent dans le groupe linguistique souvent appelé LCTL. Bien que le sens de la phrase « langues les moins communément enseignées » semble évident, le concept lui-même demande clarification. En réalité, LCTL comprend toutes les langues en dehors des *grands trois*. Certaines, comme l'igbo, sont utilisées par de petits groupes de population. La plupart des autres souffrent du manque de cours disponibles dans le milieu académique, quelque chose de particulièrement vrai pour les langues africaines comme le hausa et le yoruba, ainsi que les langues de la côte du Pacifique comme le malais et l'indonésien⁵⁷.

L'enseignement de ces langues et de nombreuses autres LCTL est disponible, mais généralement uniquement dans les plus grandes universités. Certaines ont des centres officiels pour ces langues. Les classes sont en général petites et dans certains cas ne sont pas enseignées par des membres permanents de la faculté, mais par des locuteurs natifs des pays où ces langues sont parlées, étant aux États-Unis avec une bourse Fulbright. Les universités peuvent typiquement offrir des cours dans une LCTL une année et pas la suivante ; les manuels peuvent ne pas être disponibles et la qualité de l'enseignement peut considérablement varier⁵⁸. Bien que normalement jugées difficiles à apprendre, les LCTL couvrent toute la gamme des langues qui ne sont pas plus difficiles que le français ou l'espagnol (des langues comme le portugais et le swahili) à extrêmement difficile (chinois, japonais, coréen et arabe⁵⁹). Il n'est pas surprenant que l'armée de l'Air et les autres armes souhaitent fortement attirer de nombreux LCTL du vivier des universités.

Une « théorie de la demande sociale » de l'enseignement des langues

En Amérique on ne perçoit pas vraiment le manque de personnes qui parlent des langues étrangères, mais plutôt le manque de *demandes* pour les langues étrangères, une opinion décrite comme un « modèle de la demande sociale ». Un tel modèle implique un fossé entre les besoins (dans ce cas des experts linguistiques dans de nombreuses, quoique moins communément enseignées, langues) et le produit réel (des étudiants se spécialisant en espagnol, français et allemand, tous nombreux dans l'armée de l'Air comme mentionné auparavant⁶⁰). Pour décrire le modèle de la demande sociale de façon exacte, ses disciples montrent la nécessité d'informations détaillées sur les besoins ; c'est-à-dire que si vous ne savez

pas exactement ce que vous voulez, vous ne pouvez pas le demander. De ce fait, en l'absence d'une demande spécifique, vous n'obtenez que ce qui est disponible.

Malgré une étude dans tout le DOD des besoins en langues, peu a émergé montrant clairement une demande de langues spécifiques qui doivent être offertes par les universités. L'augmentation substantielle des inscriptions en arabe et en chinois dans les établissements post-secondaire, comme mentionné ci-dessus, est encourageante, mais l'intérêt dans l'arabe semble provenir des événements du 11 septembre 2001 et de l'activité militaire en Irak. L'augmentation des inscriptions en chinois peut provenir de la réalisation que la Chine va devenir un concurrent presque à égalité avec les États-Unis dans les décennies à venir ou, peut-être, d'une seconde génération de Chinois-Américains qui cherchent une meilleure compréhension et une plus grande appréciation de son héritage ethnique. Ces raisons semblent être une explication bien plus vraisemblable que l'appel du secrétariat de la Défense. D'un autre côté, l'augmentation substantielle et simultanée du nombre d'étudiants prenant la langue des signes américaine, et avec presque la même intensité, ne cadre avec aucune de ces tendances. À moins que, et jusqu'à ce qu'un lien clair existe entre les besoins spécifiques en langues du DOD et le vivier de langues que sont les établissements post-secondaire et les universités américains, les deux suivront des chemins divergents, ne se rencontrant que par hasard.

La solution « établissement post-secondaire »

Parmi les consommateurs les plus voraces de talent brut en Amérique, les entraîneurs de football américain dans les établissements post-secondaire prévoient leurs besoins – un défenseur ici, un tireur là – des années avant le recrutement du joueur potentiel, sélectionnent les mieux qualifiés dans les rangs des lycées et les poursuivent avec un zèle qui va souvent à l'encontre du bon sens et des règles de la *National Collegiate Athletic Association*. Il n'est pas surprenant que ces maîtres-recruteurs trouvent souvent des talents prouvés, l'accent est sur le mot *prouvés*, dans les rangs des établissements post-secondaire. Bien que ces joueurs n'aient pas la possibilité de jouer pendant une période de quatre ans, ils ont deux ans d'expérience de plus que les élèves de terminale du lycée et les entraîneurs peuvent les sélectionner soigneusement pour satisfaire un besoin spécifique. Si les entraîneurs de football américain des établissements post-secondaire peuvent recruter les meilleurs joueurs dans ces établissements de deux ans d'enseignement, les gestionnaires de langues de l'armée de l'Air et de l'AFROTC peuvent recruter les meilleurs étudiants en langue.

Les établissements post-secondaire ont enregistré une forte croissance en cours de langues pendant la dernière décennie, particulièrement en chinois, arabe et japonais⁶¹. Il est entendu que deux ans de classe ne procurent pas la maîtrise, en particulier dans les langues plus difficiles comme l'arabe et le chinois, mais c'est un début. De façon plus importante, ces inscriptions montrent l'intérêt et l'intention de l'étudiant. Une simple recherche en ligne peut identifier les établissements post-secondaire qui intéressent le DOD, beaucoup sont situés près des communautés de locuteurs natifs qui alimentent le système scolaire. Ce n'est pas une coïncidence, par exemple, que la plupart des établissements qui enseignent le chinois mandarin se trouvent sur la côte ouest des États-Unis.

Il faut noter cependant qu'étant donné le petit nombre d'étudiants et la rareté des enseignants, il n'y a pas de continuité des cours spécifiques dans les établissements post-secondaire. Les cours disponibles peuvent cependant offrir une façon pratique et économique d'identifier les linguistes potentiels possédant les capacités et aptitudes nécessaires, réduisant ainsi le temps et les frais de formation. Par exemple, l'armée de l'Air pourrait recruter des diplômés venant d'établissements post-secondaire de deux ans ayant quatre semestres d'une langue désirée et les intégrer dans son programme de ROTC d'un établissement post-secondaire de quatre ans pour qu'ils finissent leurs études avec une langue comme matière principale. Il est clair que c'est une chose que les recruteurs de l'armée de l'Air ainsi que les « entraîneurs » des détachements d'AFROTC devraient faire.

Observations finales

Le *Foreign Language Center* du DLI produit de façon routinière des linguistes compétents dans des langues difficiles, mais on ne peut s'attendre à ce qu'il fournisse des linguistes pour toutes les langues, pour toutes les armes et tout le temps. L'enseignement civil des langues en Amérique peut servir de source supplémentaire de linguistes talentueux pour l'armée de l'Air et les autres armes.

L'AFROTC fait déjà des progrès dans les programmes de langues étrangères dans la mesure où il recrute et rémunère ceux qui se spécialisent dans des langues spécifiques. Parce que ce n'est pas une approche proactive entre l'AFROTC et les départements de langues dans les établissements post-secondaire et les universités, il existe un manque de concentration au niveau administratif universitaire.

Le processus du DOD pour déterminer ses besoins linguistiques demeure incomplet et ce qui est disponible manque d'une granularité spécifique à chaque arme. Ce vide a amené l'armée de l'Air à conclure qu'elle avait peu de besoins en

langues spécifiques, mais cela peut s'avérer incorrect car l'armée de l'Air est en retard quant à l'importance accordée aux langues. Cette attitude ignore aussi la nature combinée des opérations militaires modernes ainsi que l'envoi de plus de 10.000 soldats de l'armée de l'Air dans des stages d'entraînement expéditionnaire interarmes chaque année, essentiellement des affectations de « troupes au sol » avec leurs camarades de l'armée de Terre et des Marines. Si nous combattons aux côtés des soldats de l'armée de Terre et des Marines qui apprécient la formation linguistique, ne devrions-nous pas l'apprécier nous aussi ? Et la demande croissante de parler une langue, pas seulement la lire et la comprendre ? Comment allons-nous former et tester cette capacité ?

Finalement, à la lumière de l'accent mis actuellement sur la formation linguistique préalable au recrutement, que ferons-nous de tous ces officiers qui ont des capacités linguistiques nouvellement acquises et très fragiles ? Reconnaissons-nous leur travail avec un bonus pour la maîtrise d'une langue étrangère ? Avons-nous des affectations qui bénéficient de ces capacités ? À un niveau beaucoup plus pratique, reconnaissons-nous leurs capacités linguistiques et les soutenons-nous dans leur carrière ?

Où allons-nous à partir d'ici ? Recommandations

Bien que les recommandations suivantes pour l'amélioration des capacités linguistiques de l'armée de l'Air en utilisant les établissements post-secondaire et les universités américains s'appliquent à notre arme, elles sont également valables pour les autres armes et le DOD.

L'armée de l'Air devrait d'abord éliminer son embargo sur les spécialistes non techniques, permettant aux diplômés universitaires spécialisés en langues d'entrer en OTS. De nombreux étudiants diplômés d'université ne choisissent une carrière militaire qu'après avoir testé le marché civil. D'après une étude faite pour le MLA, travailler pour l'État ne semble pas être une « catégorie d'emploi » dans un sondage national de diplômés universitaires dont le premier diplôme de « *Bachelor* » est dans une langue étrangère. Bien qu'il puisse être enterré dans les 6,3 pour cent indiqués sous « autres occupations », le travail pour l'État, y compris dans les forces armées, ne semble pas être la carrière de choix de la plus grande majorité des diplômés de langues⁶². Si l'interdiction de spécialisations non techniques semble violer la politique d'OTS, l'armée de l'Air devrait considérer l'acquisition de la maîtrise d'une langue étrangère comme une spécialisation « technique ».

Poursuivant cette même idée, les capacités en langues critiques doivent devenir une priorité de recrutement. Même en face de ce désir « nouveau » pour une maîtrise linguistique chez les officiers, un grand besoin de spécialistes linguistiques dans la troupe est aussi important⁶³. Bien que cet aspect du problème soit en dehors du cadre de cet article, recruter pour ce groupe doit aussi devenir une priorité.

À la suite du succès de l'armée de Terre dans ce domaine, le Service de recrutement de l'armée de l'Air devrait explorer les nombreuses communautés en Amérique qui parlent une langue étrangère pour cibler ceux qui parlent des langues spécifiques⁶⁴. Un outil facile et précis, la carte des langues MLA, indique précisément les endroits ayant des recrues potentielles⁶⁵. Les recruteurs doivent être cependant avisés que la plupart de ces « personnes parlant une langue du fait de leurs origines » auront besoin de formation supplémentaire pour devenir efficaces militairement.

L'armée de l'Air devrait être en tête de la mise en œuvre de la nouvelle loi, établissant des centres de recherche linguistique dans les établissements post-secondaire et les universités. En choisissant des sites appropriés, elle devrait considérer des établissements post-secondaire qui accueillent des détachements d'AFROTC et ceux près de bases aériennes. L'armée de l'Air, en outre, pourrait bâtir sur les programmes des centres de langues critiques qui existent dans de nombreux établissements post-secondaire pour satisfaire ses besoins linguistiques. Par exemple, Texas A & M University, l'une des cinq « universités militaires » soulignées dans une étude du congrès et dans le QDR de 2010, a non seulement un excellent corps de cadets, mais aussi un corps enseignant et une population étudiante importante et très diverse. Sa capacité de croissance et de diversité se prête à une telle entreprise.

Nous devrions aussi utiliser la théorie du modèle de la demande sociale pour discuter le développement du programme avec les départements de langues des établissements post-secondaire et des universités, soulignant le besoin d'offrir plus de cours d'introduction à la conversation à tous les cadets d'AFROTC comme méthode d'encouragement de l'enseignement des langues dans tout le corps. Pour ajouter un effet de levier, les détachements d'AFROTC devraient faire équipe avec les autres programmes de ROTC sur campus pour présenter une déclaration combinée de besoins pour des cours de langues spécifiques.

Au niveau du lycée, nous devrions encourager les cadets de ROTC junior de l'armée de l'Air (AFJROTC) de s'inscrire dans les programmes de langue disponibles, une action qui ne coûterait rien à l'armée de l'Air, aiderait à accroître la

séquence de l'enseignement des langues jusqu'au niveau du lycée, à augmenter la « demande » de cours de langues dans l'éducation secondaire (pas une mauvaise chose) et à aider à inculquer un sens de la nature « globale » de l'armée de l'Air chez les cadets de l'AFJROTC. Ces programmes de lycée pourraient aussi promouvoir la concurrence pour des bourses de langues pour le ROTC senior sur une base plus large d'étudiants. D'autres stimulants au sein d'AFJROTC pourraient inclure des compétitions de langue entre les écoles (similaires aux compétitions d'exercices militaires) et l'attribution de rubans aux étudiants ayant des notes exceptionnelles en langue étrangère⁶⁶. Étant donné la gamme étroite des langues offertes dans la plupart des lycées américains, l'inscription dans n'importe quelle langue, même le latin, serait un plus.

Pour finir cette séquence, l'armée de l'Air devrait encourager ses professionnels de langues qui désirent enseigner à devenir des instructeurs d'AFJROTC, ou, mieux encore, de retourner à l'école et de devenir des professeurs de langue dans le programme du DOD « *Troops to Teachers* ». Pour montrer l'utilité militaire des langues, nous devrions encourager les plus expérimentés à devenir des mentors et des modèles de comportement. Finalement, mais extrêmement important, nous ne pouvons pas permettre que l'emphase actuelle du DOD et de l'armée de l'Air sur l'enseignement des langues étrangères disparaisse étant donné que cela c'est produit maintes fois auparavant.

Par définition, maîtriser une langue est une longue séquence qu'il est préférable de commencer tôt et de poursuivre sans arrêt pendant tout le système d'enseignement, un fait particulièrement vrai des langues plus difficiles, pour les étudiants occidentaux, que le DOD désire. Il faut que le vivier des langues continue de fournir.

Notes

1. *Quadrennial Defense Review Report*, Washington, DC : Department of Defense, 6 février 2006, p. 17, www.comw.org/qdr/qdr2006.pdf ; et *Quadrennial Defense Review Report*, Washington, DC : Department of Defense, février 2010, p. 54, www.defense.gov/qdr/QDR%20as%20of%2029JAN10%201600.pdf.

2. SIMON, Paul, *The Tongue-Tied American: Confronting the Foreign Language Crisis*, New York : Continuum Press, 1980, p. 3. M. Simon est un ancien sénateur américain. Voir aussi HERMAN, Deborah M., « Our Patriotic Duty: Insights from Professional History, 1890–1920 », in *The Future of Foreign Language Education in the United States*, ed. OSBORN, Terry A., Westport, CT : Bergin and Garvey, 2002, p. 12, table 1.1, « Public High School Students Studying Foreign Language ». En 1900 « au moins 600.000 élèves d'écoles élémentaires [recevaient] une partie de leur enseignement en allemand ». « Timeline: The Bilingual Education Controversy », in *School: The Story of American Public Education*, 2001, Public Broadcasting System, www.pbs.org/kcet/publicschool/roots_in_history/bilingual_timeline2.html.

3. DRAPER, Jamie B. et HICKS, June H., *Foreign Language Enrollments in Public Secondary Schools, Fall 2000*, American Council on the Teaching of Foreign Languages, US Department of Education Grant no. PO17A000017-01, mai 2002, p. 5, table 1, www.actfl.org/files/public/Enroll2000.pdf. Bien que 73 pour cent

des lycéens étudiaient une langue étrangère en 1915, ce taux était tombé à 43,8 pour cent en 2000. En 1915 l'espagnol comptait seulement pour 2,7 pour cent des inscriptions totales dans les lycées, un taux qui passerait à 30,2 pour cent en 2000. *Id.*, pp. 1et 5.

4. SIMON, *Tongue-Tied American*, p. 3.

5. Iowa eut l'honneur douteux d'être le premier État à interdire de parler l'allemand en public : dans les églises, dans les trains et même au téléphone. Voir HERMAN, « *Our Patriotic Duty* », p. 11.

6. *Id.*, p. 12.

7. *Id.*, p. 17.

8. Les inscriptions atteignirent leur nadir en 1948 (21,7 pour cent) mais ont vu depuis une augmentation lente mais régulière. DRAPER et HICKS, *Foreign Language Enrollments*, p. 5, table 1.

9. « Cette interdiction ne s'appliqua pas aux langues anciennes ou mortes : latin, grec, hébreu ». MERTZ, Elizabeth, *Language and Mind: A Whorfian Folk Theory in United States Language Law*, Sociolinguistics Working Paper no. 93, Austin, TX : Southwest Educational Development Laboratory, juillet 1982, <http://ccat.sas.upenn.edu/~haroldfs/540/theory/mertz1.html>.

10. HERMAN, « *Our Patriotic Duty* », p. 12.

11. *An Act Related to the Teaching of Foreign Languages in the State of Nebraska*, 9 avril 1919, cité dans Meyer v. State of Nebraska, 262 US 390, 1923, décidé le 4 juin 1923, juge Oliver Wendell Holmes, dissident.

12. Même alors, la décision du tribunal était basée sur le 14e amendement « Aucun État... ne privera une personne de sa vie, de sa liberté ou de sa propriété sans procédure équitable » plutôt que sur le 1e amendement (liberté de parole, etc.). Ironiquement, un sondage du ministère de l'Éducation des États-Unis en 2000 a montré zéro élève des 7e et 8e « *grades* » au Nebraska inscrit dans un cours de langue étrangère, par rapport à une moyenne nationale de 14,69 pour cent. Le même sondage montrait cependant que le Nebraska était en tête des états dans le pourcentage de lycéens inscrits dans des cours de langue (78,49 pour cent). DRAPER et HICKS, *Foreign Language Enrollments*, p. 6, table 2.

13. De nombreuses études dans les années 1920 avaient conclu que l'éducation bilingue était préjudiciable aux enfants. La plupart de ces études ciblaient les enfants les moins avantagés socio-économiquement, les testant dans leur langue la plus faible, l'anglais. Voir SCHIFFMAN, Harold F., *Linguistic Culture and Language Policy*, London : Routledge, 1996, p. 315.

14. CLIFFORD, Ray, PhD, chancellor, Defense Language Institute, Foreign Language Center, remarques au National Briefing on Language and National Security, National Press Club, Washington, DC, 16 janvier 2002, www.nflc.org/policy_and_strategy/language_and_national_security/nflc_briefing_january_2002/full_transcript.

15. CAMPBELL, James, « The Fixes 'No Child' Needs », *Baltimore Sun*, 6 décembre 2006, http://articles.baltimoresun.com/2009-12-06/news/0912070036_1_minority-students-state-takeover-yearly-progress.

16. « Impediments to U.S. Push on Languages », *Inside Higher Ed*, 26 janvier 2007, www.insidehighered.com/news/2007/01/26/languages. Le *Baltimore Sun* a rapporté un sondage effectué par le *Center on Education Policy* qui a indiqué que « 71 pour cent des 15.000 districts scolaires du pays avaient réduit les heures de cours... des autres sujets [y compris les langues étrangères] pour donner plus de temps aux mathématiques et à la lecture », CAMPBELL, « *Fixes 'No Child' Needs* ».

17. RHODES, Nancy C. et PUFAHL, Ingrid, *Foreign Language Teaching in U.S. Schools: Results of a National Survey*, Washington, DC : Center for Applied Linguistics, novembre 2009, « *Executive Summary* », p. 6, www.cal.org/flsurvey.

18. HERMAN, « *Our Patriotic Duty* », p. 18.

19. PANETTA, Leon E., « *L'enseignement des langues étrangères : si c'est un scandale au XXe siècle, qu'est-ce que ce sera au XXIe siècle ?* » Stanford University Conference Paper, n.d., p. 5, www.stanford.edu/dept/lc/language/about/conferencepapers/panettapaper.pdf.

20. DRAPER et HICKS, *Foreign Language Enrollments*, p. 6, table 2.

21. FURMAN, Nelly, GOLDBERG, David et LUSIN, Natalia, *Enrollments in Languages other than English in United States Institutions of Higher Education, Fall 2006*, New York : Modern Language Association, 13 novembre 2007, p.13, tables 1a et 1b, www.mla.org/pdf/06enrollmentsurvey_final.pdf. Ces chiffres représentent toutes les langues modernes et comprennent le latin et l'ancien grec.

22. *Id.*

23. MLA Ad Hoc Committee on Foreign Languages, *Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World*, New York : Modern Language Association, mai 2007, p.5, www.mla.org/foreign_languages_an.

24. FURMAN, GOLDBERG et LUSIN, *Enrollments in Languages other than English*, p. 2. En outre, 9,1 pour cent des établissements post-secondaire de deux ans n'offraient aucun cours de langue étrangère. *Id.*

25. PANETTA, « *Foreign Language Education* », p. 5 ; FURMAN, GOLDBERG et LUSIN, *Enrollments in Languages other than English*, p. 4.

26. « *Interagency Language Roundtable (ILR) Proficiency Levels* », www.icls.com/FLD/ILR.pdf.

27. International Center for Language Studies, « *Classroom Hours to Achieve Proficiency Levels by Language Difficulty* », International Center for Language Studies, Washington, DC, www.icls.com/FLD/ILRlevels.htm. En général ces niveaux d'ILR mesurent le niveau de maîtrise par le test de maîtrise en langue de la Défense.

28. MALONE, Margaret E. et al., « *Attaining Higher Levels of Proficiency: Challenges for Foreign Language Education in the United States* », Washington, DC : Center for Applied Linguistics, 2005, www.cal.org/resources/digest/attain.html.

29. D'après un entretien avec le commandant du DLI, « les diplômés d'un cours d'espagnol de six mois au DLI parleront normalement mieux qu'un étudiant ayant pris l'espagnol comme matière principale et diplômé d'un établissement post-secondaire de quatre ans ». KILBRIDE, Tim, « *Language Emerges as Element of National Security* », American Forces Press Service, 31 mars 2009, www.defense.gov/news/newsarticle.aspx?id=53726.

30. McINTIRE PETERS, Katherine, « *At a Loss for Words* », *Government Executive*, 15 juin 2005, www.govexec.com/features/0605-15/0605-15s3.htm.

31. *Quadrennial Defense Review Report*, 2006, p. 79, « Nous continuerons notre emphase sur l'amélioration des capacités des officiers généralistes pendant la formation pré-recrutement », *Quadrennial Defense Review Report*, 2010, p. 54.

32. FURMAN, GOLDBERG et LUSIN, *Enrollments in Languages other than English*, p. 5. En plus des 15 principales langues indiquées au tableau, le MLA a rapporté 204 langues les moins communément enseignées offertes dans les universités américaines.

33. OTS peut ajouter ou soustraire du groupe démographique parmi lequel il choisit, basé sur les besoins de l'armée de l'Air.

34. Voir « *In-College Scholarships* », US Air Force ROTC, www.afrotc.com/scholarships/in-college/foreign-language-majors/.

35. « *Foreign Language Incentive Pay For Precommissioning Programs* », 37 USC, chap. 5, sec. 316a.

36. « *Air Force Officials Developing Cross-Culturally Competent Officer* », Air Force News Service, 11 décembre 2009, www.af.mil/news/story.asp?id=123181940.

37. Briefing, AFROTC, sujet : *In Contact—Incorporating Language Training and Cultural/Regional Education into Officer Force Development Plans*, août 2005, diapositive : « *Military-Affiliated Collegiate Foreign Language Programs* ». Ceci est un problème dans tout le DOD comme pour l'armée de l'Air. Le sous-secrétaire d'État à la Défense, Michael Dominguez remarque que 1.321 universités ont des détachements de ROTC (toutes les armes) et que parmi elles 1.148 ont un programme de langue étrangère. Il indique cependant que la grande majorité n'enseigne que rarement autre chose que l'espagnol, le français et l'allemand ; moins de 40 pour cent enseignent le chinois ou l'arabe ; et moins de 10 pour cent enseignent le farsi. Bien qu'une amélioration des pourcentages ait été rapportée par les écoles affiliées à l'AFROTC en 2005, ils sont quand même faibles considérant les besoins de l'armée de l'Air. Le sénat : *Statement of the Honorable Michael L. Dominguez, Principal Deputy Under Secretary of Defense (Personnel and Readiness), before the Senate Committee on Homeland Security and Governmental Affairs, Subcommittee on Oversight of Government Management, the Federal Workforce, and the District of Columbia*, « *Lost in Translation: A Review of the Federal Government's Efforts to Develop a Foreign Language Strategy* », 110th Cong., 1st sess., 25 janvier 2007, pp 8-9, http://hsgac.senate.gov/public/index.cfm?FuseAction=Files.View&FileStore_id=7ce18437-63be-44ea-8f56-87ebbbdc186d.

38. Le Centre de l'université du Minnesota pour la recherche avancée sur l'acquisition du langage est une excellente ressource pour déterminer où les langues sont enseignées et un bon point de départ pour faire des

recherches sur la question. *Center for Advanced Research on Language Acquisition* – CARLA, University of Minnesota, <http://carla.umn.edu>. Pour des détails sur les écoles et ce qui est offert en matière de langue, voir aussi une liste de 15 centres nationaux de ressources en langues étrangères, « *Foreign Language Resource Centers* », Michigan State University, <http://nflrc.msu.edu/index-1.php>.

39. *National Defense Authorization Act for Fiscal Year 2010*, Public Law 111-288, 111th Cong., 1st sess., 7 octobre 2009, sec. 529, pars. (a), (b) (4), http://frwebgate.access.gpo.gov/cgi-bin/getdoc.cgi?dbname=111_cong_reports&docid=f:hr288.111.pdf.

40. MERKX, Gilbert, PhD, « *National Briefing on Language and National*

Security », remarques au National Press Club, Washington, DC, 16 janvier 2002, www.nflc.org/policy_and_strategy/language_and_national_security/nflc_briefing_january_2002/full_transcript.

41. Briefing, BULLS, Iris, sous-directeur, Defense Language Office, sujet : *Distance Learning: Preparing the 21st Century Total Force*, 15 mars 2007. Cette observation était basée sur les observations préliminaires du sondage sur les besoins en langues des commandants combattants.

42. CANDLER, Gaylord George, « Linguistic Diglossia and Parochialism in American Public Administration: The Missing Half of Guerreiro Ramos's *Redução Sociológica* », *Administrative Theory and Praxis* 28, no. 4, 2006, p. 553.

43. MLA Ad Hoc Committee on Foreign Languages, *Foreign Languages and Higher Education*, p. 2.

44. Modern Language Association, *Report to the Teagle Foundation on the Undergraduate Major in Language and Literature*, New York : Modern Language Association, février 2009, pp. 3 et 6, www.mla.org/pdf/2008_mla_whitepaper.pdf.

45. MLA Ad Hoc Committee on Foreign Languages, *Foreign Languages and Higher Education*, p. 9.

46. Le congrès : *Building Language Skills and Cultural Competencies in the Military: DOD's Challenge in Today's Educational Environment, Report of the US House of Representatives, Committee on Armed Services, Subcommittee on Oversight and Investigations*, 110th Cong., 2nd sess., novembre 2008, Committee Print pp. 110-12 et pp. 36-37, <http://armedservices.house.gov/pdfs/Reports/LanguageCultureReportNov08.pdf>.

47. Voir « *Department of European and Classical Languages and Cultures* », Texas A&M University, <http://euro.tamu.edu/> ; « *Modern Languages and Cultures* », Virginia Military Institute, www.vmi.edu/show.aspx?tid=37083&id=100 ;

« *Undergraduate Programs* », Norwich University, www.norwich.edu/academics/undergrad.html ; « *Majors and Minors* », Citadel, www.citadel.edu/main/academics/majorsminors.html ; et « *Academic Majors* », North Georgia College and State University, www.ngcsu.edu/LandingPages/Default.aspx?id=4373.

48. van REIGERSBERG, Stephanie, « *National Briefing on Language and National Security* », remarques au National Press Club, Washington, DC, 16 janvier 2002, www.nflc.org/policy_and_strategy/language_and_national_security/nflc_briefing_january_2002/full_transcript. Et pourtant, un rapport MLA de 2008 a observé que même les « étudiants se spécialisant en langue obtiennent leur diplôme d'un établissement post-secondaire de quatre ans avec un faible niveau de maîtrise linguistique très décevant ». MLA Ad Hoc Committee on Foreign Languages, *Foreign Languages and Higher Education*, p. 7. Everette Jordan du secrétariat de la Défense va plus loin, croyant que même un étudiant se spécialisant en langues a besoin de trois ou quatre années supplémentaires pour obtenir le niveau d'expérience nécessaire à son travail. JORDAN, Everette, « *National Briefing on Language and National Security* », remarques au National Press Club, Washington, DC, 16 janvier 2002, www.nflc.org/policy_and_strategy/language_and_national_security/nflc_briefing_january_2002/full_transcript.

49. Briefing, Air Force Manpower and Personnel Center, Randolph AFB, TX, spring 2005, sujet : *Intelligence Careers*, diapositive : « *Save Languages for a Second Tour* ».

50. FURMAN, GOLDBERG, et LUSIN, *Enrollments in Languages other than English*, p. 18, table 4.

51. Les cours de langue des signes américaine a vu une ascension météorique, de moins de 0,1 pour cent des inscriptions totales en 1990 à 5 pour cent en 2006. FURMAN, GOLDBERG et LUSIN, *Enrollments in Languages other than English*, p. 3. Dans le cadre de cet article, nous devons ignorer cette langue parce qu'elle n'a probablement aucune application en dehors des États-Unis. Selon la Bibliothèque des ressources pour les

sourds, il n'existe aucune langue des signes universelle. Voir NAKAMURA, Karen, « *About American Sign Language* », Deaf Resource Library, www.deaflibrary.org/asl.html.

52. FURMAN, GOLDBERG et LUSIN, *Enrollments in Languages other than English*, p. 21, table 7b.

53. Pour l'arabe, le taux introduction/avancé est de 7:1; pour le chinois 7:2. Ces taux sont curieusement élevés mais le coréen les dépasse à 3:1. *Id.*

54. « Tableau 308. Diplômes dans les langues et la littérature étrangères modernes par des institutions octroyant des diplômes, par niveau de diplôme et sexe de l'étudiant : années choisies 1949–1950 jusqu'à 2007–2008 », *Digest of Education Statistics, 2009*, National Center for Education Statistics, http://nces.ed.gov/programs/digest/d09/tables/dt09_308.asp?referrer=list ; et « Tableau 309. Diplômes en français, allemand, italien et espagnol conférés par des institutions octroyant des diplômes, par niveau de diplôme : années choisies, 1949–1950 jusqu'à 2007–2008 », *id.* La même année, les universités ont aussi octroyé 2.650 « *master's degrees* » (1.522 dans les grands trois) et 773 doctorats (346 dans les grands trois). Voir tableaux 308 et 309.

55. « Tableau 310. Diplômes en arabe, chinois, coréen et russe octroyés par des institutions octroyant des diplômes, par niveau de diplôme: 1969–1970 jusqu'à 2007–2008 », *Digest of Education Statistics, 2009*, National Center for Education Statistics, http://nces.ed.gov/programs/digest/d09/tables/dt09_310.asp?referrer=list.

56. Quatre cent soixante-six institutions offraient l'arabe en 2006, par rapport à 264 en 2002. Six cent soixante et une offraient le chinois en 2006, par rapport à 543 en 2002. FURMAN, GOLDBERG et LUSIN, *Enrollments in Languages other than English*, p. 3.

57. REAGAN, Timothy, « Toward a Political Economy of the Less Commonly Taught Languages in American Public Schools », in *The Future of Foreign Language Education in the United States*, p. 125. Reagan a créé une hiérarchie des LCTL basée non sur des facteurs linguistiques mais sur la probabilité qu'elles seront enseignées dans les écoles publiques. Elles comprennent ce qui suit :

Niveau 1: Langues communément enseignées (français, allemand, espagnol)

Niveau 2: LCTL les plus communément enseignées (arabe, chinois, japonais et russe)

Niveau 3: LTCL rarement enseignées (portugais, italien, norvégien, etc.)

Niveau 4: LCTL Jamais/Pratiquement jamais enseignées (toutes les langues africaines ; la plupart des langues asiatiques et océaniques)

Niveau 5: Non-langages (langue des signes américaine, esperanto)

Voir *id.*, pp. 130–32.

58. *Id.*, p. 131.

59. « *Less Commonly Taught Languages* », Department of Classical and Modern Languages and Literatures, Texas Tech University, www.depts.ttu.edu/classic_modern/undrgrad/lctl/lctl.php.

60. O'CONNELL, Mary Ellen et NORWOOD, Janet L., eds., *International Education and Foreign Languages: Keys to Securing America's Future*, Washington, DC : National Academies Press, 2007, p. 37. Les auteurs tendent à se concentrer sur les postes d'enseignement vacants à l'exclusion de toute application militaire réelle.

61. FURMAN, GOLDBERG et LUSIN, *Enrollments in Languages other than English*, p. 16, table 2b. En 1980, un cinquième des établissements post-secondaire n'offraient aucun cours de langue étrangère. SIMON, *Tongue-Tied American*, p. 3.

62. Modern Language Association, *Report to the Teagle Foundation*, p. 32. L'armée de l'Air aurait peut-être intérêt à recruter dans les écoles élémentaires et secondaires où de nombreux titulaires d'un diplôme de langue (environ 25 pour cent) sont employés. Le même sondage identifie 2,2 pour cent des titulaires d'un diplôme de « *Bachelor* » en langue étrangère comme employés dans « la préparation et le service des aliments ». *Id.* van REIGERSBERG, Stephanie du département d'État a peut-être mis le doigt sur la raison pour laquelle plus de diplômés en langue ne travaillent pas pour l'État, encore moins pour les forces armées : l'argent. « La connaissance d'une langue n'est pas récompensée financièrement du tout », affirme-t-elle. « Comment allez-vous convaincre des gens qui peuvent travailler dans un environnement de banque internationale de travailler pour l'État si l'État veut en faire des GS-9 ? » van REIGERSBERG, « *National Briefing on Language and National Security* ».

63. *Nouveau* est un terme relatif. On peut tracer une demande pour des capacités linguistiques chez des officiers depuis presque 50 ans. « *Officer Foreign Language Study* », un rapport du quartier général de l'USAF/

AFPDP de novembre 1962 cite une lettre du 24 août 1961 sur la formation linguistique des officiers annonçant comme objectif que « tous les officiers de l'armée de l'Air maîtrisent au moins une langue étrangère », p. 21.

64. Depuis 2003 l'armée de Terre a recruté activement des locuteurs natifs (principalement d'arabe) par le biais de son *09L Interpreter/Translator Program*. D'après McGINN, Gail, l'autorité principale du DOD en matières linguistiques, c'est un « programme particulièrement réussi ». Le congrès : *Statement of Mrs. Gail H. McGinn, Deputy Under Secretary of Defense for Plans and the Department of Defense Senior Language Authority, before the House Armed Services Committee, Subcommittee on Oversight and Investigations*, 110th Cong., 2nd sess., 10 septembre 2008, www.dod.gov/dodgc/olc/docs/testMcGinn080910.pdf. D'après sa dernière déclaration de position, l'armée de Terre a l'intention d'étendre ce programme au-delà de la zone de responsabilité de *Central Command* dans *Pacific Command* et *Africa Command*. « Army Culture and Foreign Language Strategy (ACFLS) », *2010 Army Posture Statement*, [https://secureweb2.hqda.pentagon.mil/vdas_armyposturestatement/2010/information_papers/Army_Culture_and_Foreign_Language_Strategy_\(ACFLS\).asp](https://secureweb2.hqda.pentagon.mil/vdas_armyposturestatement/2010/information_papers/Army_Culture_and_Foreign_Language_Strategy_(ACFLS).asp).

65. « *The Modern Language Association Language Map: A Map of Languages in the United States* », Modern Language Association, www.mla.org/map_main.

66. La compétition linguistique annuelle « *Sensor Olympics* » de l'Agence de renseignements, surveillance et reconnaissance de l'armée de l'Air serait une excellente ressource pour établir un tel programme. Pour un examen du programme originel, « *Comfy Olympics* » par son innovateur, voir le général de division LARSON, Doyle E. (2S), USAF, « ESC Commander Starts Comfy Olympics », *Spokesman Magazine*, décembre 2004, http://findarticles.com/p/articles/mi_m0QUY/is_2004_Dec/ai_n15622859/?tag=content;col1. Pour une vue plus actuelle des données sur *Sensor Olympics*, voir la sous-lieutenant SCOTT, Karoline, « *Sensor Olympics XXIX Honors AF ISR Agency's Enlisted Airmen* », Air Force ISR Agency Public Affairs, 10 novembre 2008, www.afisr.af.mil/news/story.asp?id=123123472

Visitez notre site web

http://www.au.af.mil/au/afri/aspj/apjinternational/aspj_f/Index_F.asp