UNIVERSITÉ FRANÇOIS - RABELAIS

DE TOURS

ÉCOLE DOCTORALE Sciences de l'Homme et de la Société.

EA 4246 Dynadiv.

THÈSE présentée par :

Françoise LE LIEVRE

soutenue le 28 novembre 2008.

pour obtenir le grade de : **Docteur de l'université François - Rabelais**

Discipline / Spécialité : Sciences du Langage.

L'ANGLAIS EN FRANCE, UNE LANGUE MULTIPLE

Pratiques, représentations et postures d'apprentissage :

une étude en contexte universitaire.

THÈSE dirigée par :

Mme CASTELLOTTI Véronique	Professeure, université François-Rabelais

RAPPORTEURS :

Monsieur COSTE Daniel	Professeur émérite, ENS lettres et sciences humaines
Monsieur SPRINGER Claude	Professeur, Université de Provence

JURY :

Madame CASTELLOTTI Véronique	Professeure, Université François-Rabelais, Tours
Monsieur COSTE Daniel	Professeur émérite, ENS Lettres et sciences humaines
Monsieur DE ROBILLARD Didier	Professeur, Université François-Rabelais, Tours
Monsieur SPRINGER Claude	Professeur, Université de Provence
Monsieur TRUCHOT Claude	Professeur émérite, Université Marc-Bloch, Strasbourg-II

Pour Jules et Emmanuel.

Remerciements

Mes remerciements les plus sincères à Véronique Castellotti sans qui ce travail n'aurait jamais pu être mené à son terme. Véronique a été une formidable directrice de thèse. Elle a su, par ses conseils toujours judicieux, m'accompagner sur le chemin de la recherche en me guidant dans la construction de ma « posture » de chercheur. Ce travail et les idées qui y sont développées lui doivent beaucoup. Qu'elle soit chaleureusement remerciée du temps qu'elle a bien voulu me consacrer aux cours des années.

Mes remerciements tout aussi sincères et chaleureux à Didier de Robillard pour ses toujours très judicieuses remarques et pour sa très grande disponibilité. Un hommage particulier à l'équipe Dynadiv dont le fonctionnement « réflexif » me semble exemplaire du point de vue de la formation des jeunes chercheurs.

Mes remerciements à Emmanuelle Huver qui a accepté de relire une partie de ce travail et m'a aidée à améliorer certaines parties de la thèse. Je pense aussi à Anne Feat-Feunteun et à Valentin Feussi qui m'ont précédée dans l'élaboration de leur recherche et dans l'écriture de leur thèse. La lecture de leur travail m'a été d'une grande aide et m'a permis d'avancer dans la construction de ma propre réflexion.

Merci aussi à Yves Loiseau qui a bien voulu relire ce texte et qui m'a grandement aidée à mettre cette thèse en forme. Merci à Florence pour son soutien et pour son aide. Merci aussi aux témoins sans qui ce travail n'aurait pu être mené, un remerciement spécial à monsieur X et à toute sa famille.

Merci au jury d'avoir accepté de m'accompagner pour la phase finale de ce travail.

Merci aussi à Emmanuel de m'avoir soutenue au cours de ce travail. Longue route à Jules sur le chemin de l'anglais. Kedves barítnöm, Lesley, köszönöm a hüséges barítsígodat és segitségedet. Kellemes emlék marad az együtt töltött évek.

Pour terminer, j'aurai une pensée particulière pour mes parents.

Résumé

L'anglais en France est une langue qui présente différentes facettes. La recherche, centrée sur cette diversité, s'est effectuée à partir de différents matériaux : des observations conduites à un niveau macro-sociolinguistique, articulées à une étude menée à un niveau micro-sociolinguistique, à un moment où l'anglais, en France, est très présent, de par ses nombreuses fonctions et ses différents statuts. Contextualisé par des références à l'histoire franco-anglaise mais aussi – franco-américaine –, ce travail interroge les conséquences sociolinguistiques de la relation de vieux couple, soudé par des années de vie commune et de suspicion, qu'entretiennent la France et l'Angleterre. Les principales interrogations portent sur les conséquences sociolinguistiques et didactiques d'une telle situation : dans un contexte où l'anglais apparaît comme une langue multiple, comment s'organise un enseignement universitaire de l'anglais ? Cette étude présente les résultats obtenus grâce à des enquêtes menées auprès d'une centaine d'étudiants appartenant à deux groupes distincts d'apprenants : des étudiants spécialistes en anglais et des étudiants non-spécialistes (ou spécialistes d'autres disciplines). Interrogés sur leurs représentations, la majorité des étudiants, dans chacun des groupes, a des représentations très normatives des langues et de l'apprentissage. Pourtant, certains étudiants – majoritairement les spécialistes – ont des pratiques plurielles des langues et des expériences de vie diverses, ce qui n'est que très rarement pris en compte en contexte scolaire et universitaire. La question des liens unissant pratiques et représentations, réévaluée en rapport avec l'aspect identitaire, apparaît comme un axe pertinent pour interpréter le « rapport » à l'anglais des étudiants qui peut se traduire par des « styles » ou des « postures » d'apprentissage différents. La thèse, construite dans une approche réflexive, montre le chercheur, riche de son cheminement et de son histoire personnelle, comme constitutif du terrain dont il est issu, auquel il appartient, et qu'il participe à co-construire. Ce travail milite pour une didactique contextualisée et réflexive de l'anglais intégrant le fait que l'anglais, en France, n'est pas une langue comme les autres.

Mots-clés :

Anglais de France, normes, accents, apprentissages des langues, sociolinguistique, réflexivité, postures d'apprentissage, pratiques et représentations des langues, didactique de l'anglais, anglais pour spécialistes et non-spécialistes.

Résumé en anglais

English in France is a language that presents several different facets. My research, centred around this diversity, is constructed from different materials: observations conducted on a macro-sociolinguistic level, articulated to a study taken to a micro-sociolinguistic level, at a moment when the English language occupies a very important place in France by virtue of its numerous functions and different statuses. Contextualized by references to historic Franco-English – but also Franco-American – contexts, this work questions the sociolinguistic consequences of this historically close relationship, cemented by France and England's years of common destiny, as well as mutual suspicion. The principal questions in this study are brought to bear on the sociolinguistic and didactic consequences of a linguistic situation such as this: in a context in which English appears as a multiple language, how should the teaching of English at the university level be organized ? This study presents results obtained via questionnaires and surveys conducted with one hundred students belonging to two distinct groups of learners: students specializing in English and non-specialists (or specializing in other disciplines). Questioned on their representations, the majority of students in each group had responses in the very prescriptive range for languages and language acquisition. However, certain students – predominantly those specializing in English – had a plurality of language and life experiences, to a degree that is rarely taken into consideration in an academic context. The question of ties uniting practices and representations re-evaluated in the light of the identity aspect proves to be a pertinent axis for interpreting the « rapport » students have with English that can be translated as different « styles » or « stances » of learning. This thesis takes a reflexive approach, revealing the researcher as informed by and inseparable from her own development and personal history; she is a constituent part of the landscape from whence she came and to which she is rooted, and these factors are equal partners in the construction of this work. This study militates for a contextualized and reflective English language pedagogy that integrates the fact that English, in France, is a language unlike all others.

key-words:

English in France, norms, accents, language acquisition, sociolinguistic, reflexivity, learning stances, practices and representations of languages, English didactics, English for specialists and non-specialists

.

Table des matières

Remerciements 3
Résumé 4
Résumé en anglais 5
Table des matières 7
A propos de la bibliographie 13
A propos des annexes 14
Abréviations, codes et acronymes 15
Introduction : Le cheminement d'une recherche 16
Première partie « Ils sont fous ces Anglais ! » 20
Chapitre un - Le contexte socio-historique 22
1.1 Les représentations du monde anglophone 23
1.1.1 France-Angleterre : de « si doux ennemis » 23
1.1.2 « I love you, moi non plus » 24
1.1.3 Une insularité fantasmée 27
1.1.4 La mésentente cordiale et ses fondements historiques 29
1.2 Anglophobie et antiaméricanisme 33
1.2.1 De l'anglophobie à l'antiaméricanisme : un concept commun 34
1.2.2 L'Australie : un nouvel Eldorado 38
1.3 Les conséquences sur les représentations de la langue anglaise 39
1.3.1 L'anglais : une langue mal identifiée 40
1.3.2 « Suis-je toujours français si je parle anglais ? » 41
En quelques mots … 45
Chapitre deux - Le contexte sociolinguistique 46
2. La France et ses langues 47
2.1 Quelles langues, pour quelle reconnaissance ? 48
2.1.1 Qu'est-ce qu'une langue de France ? 48
2.1.2 Les langues de France et l'anglais 52
2.2 L'anglais et le français : concurrence et défiance 54
2.2.1 Le statut de la langue anglaise dans les pays anglophones 54
2.2.2 Facteurs de pénétration et d'implantation 56
2.2.3 Une lutte hégémonique 58
2.2.4 Le français, l'unilinguisme et l'universalité 62

2.3 La crise du français ? ... 68
2.3.1 Le français, un malade imaginaire ? ... 68
2.3.2 La France, la francophonie et l'anglais : un « ménage à trois » ... 72
En quelques mots … ... 76
Chapitre trois - Le contexte institutionnel ... 77
3. L'institution éducative ... 78
3.1 L'Université catholique de l'ouest ... 78
3.1.1 Spécificités de l'institution ... 78
3.1.2 Le corpus ... 81
3.1.3 Les cours pour non-spécialistes ou une offre linguistique « rénovée » ... 82
3.1.4 Etudiants anglicistes : un parcours quadrilingue ... 87
3.2 L'équipe enseignante et la vie académique ... 90
3.2.1 Les enseignants pour spécialistes ... 90
3.2.2 L'équipe enseignante LNS ... 91
3.2.3 Statuts des enseignants LNS et catégorisations de l'institution ... 93
3.3 L'Institut municipal : une université populaire ... 95
En quelques mots … ... 98
Vers la deuxième partie … ... 99
Deuxième partie Positionnements, notions, méthodes ... 101
Chapitre quatre - Cheminement du chercheur et démarche méthodologique ... 103
4.1 Une recherche impliquée mais pas détachée ... 104
4.1.1 Un parcours réflexif : la construction d'un chercheur ... 105
4.1.2 Le chercheur « est » son corpus : quelles limites ? ... 107
4.2 Un parcours biographique ... 108
4.2.1 « L'anglais, c'était la liberté » ... 108
4.2.2 La perception de la variation ... 112
En quelques mots … ... 115
Chapitre cinq - La méthodologie de production des observables ... 117
5.1 L'enquête par questionnaire : une forme d'état des lieux ... 117
5.1.1 La construction du questionnaire ... 117
5.1.2 Terminologie utilisée ... 120
5.1.3 La passation des questionnaires et l'analyse des observables ... 121
5.2 L'enquête autrement ... 122
5.2.1 L'entretien : quelques considérations ... 123

5.2.2 Elaboration et passation des entretiens 125
5.2.3 Les productions en langue anglaise 131
5.3 Un corpus non sollicité 133
En quelques mots … 136
Chapitre six - Qu'est-ce qu'une langue ? 137
6.1 Les approches internes de la langue : des discours dominants 138
6.1.1 La théorie structurale 138
6.1.2 Les théories relativistes 140
6.1.3 La linguistique générativiste 141
6.2 Les représentations 143
6.2.1 Aux origines 144
6.2.2 « Les Anglais i' sont bêtes, i' font rien comme nous » ou des stéréotypes 148
6.2.3 La dynamique des représentations : un intérêt didactique 150
6.3 Langues, pratiques, représentations et identités 151
6.3.1 Un relevé de pratiques et représentations : un découpage artificiel de l'enquête . 151
6.3.2 Des notions complexes 152
6.3.3 La fonction identitaire des langues 155
En quelques mots … 156
Vers la troisième partie… 157
Troisième partie L'anglais en France : une langue aux multiples facettes. 158
Chapitre sept - La très grande présence de l'anglais en France 161
7.1 Les recours à l'anglais : un affichage ? 161
7.1.1 L'anglais dans le domaine publicitaire : la langue de la consommation ? 162
7.1.2 Le recours à l'anglais : cohésion et exclusion 166
7.1.3 Mots interdits, mots acceptés 167
7.1.4 L'anglais, vecteur de la francophonie ? 169
7.2 L'anglais, une « novlangue » ? 170
7.2.1 Dans le monde du travail : une langue « aux multiples usages véhiculaires » 171
7.2.2 Une langue prétexte ? 173
7.2.3 La langue de la productivité maximale 175
7.3 Les différents anglais de France 181
7.3.1 L'anglais, une lingua franca ? 181
7.3.2 La suprématie américaine et la lingua franca 181
7.3.3 De la nécessité d'une lingua franca ? 183

7.3.4 Le recours à la lingua franca : la mort du corpus scientifique ?..... 186
En quelques mots … 189
Chapitre huit - L'anglais dans le domaine scolaire et universitaire 191
8.1 Un discours et des pratiques contradictoires 192
8.1.1 La logique de massification : la précocité est-elle un gage de qualité ? 192
8.1.2 Une offre linguistique diversifiée..... 196
8.1.3 L'hégémonie scolaire du tout-anglais : l'échec de la diversification linguistique ? 198
8.1.4 L'anglais, une langue seconde ?..... 201
8.2 Quels statuts pour l'anglais ? 204
8.2.1 L'anglais n'est plus une langue étrangère ? 204
8.2.2 Une langue encore très étrangère ? 207
8.2.3 Le globish : une solution pour les Français ? 208
Vers la quatrième partie… 212
Quatrième partie Les représentations des langues et de leur apprentissage : une étude en contexte universitaire. 214
Chapitre neuf - Profils linguistiques et rapports aux langues..... 216
9.1 La langue « maternelle » 216
9.1.1 La langue « maternelle » : une définition monolingue..... 217
9.1.2 Les résultats de l'enquête 219
9.1.3 Les compétences en langue maternelle 222
9.1.4 La langue « maternelle » : une définition composite 224
9.2 Les langues étrangères apprises : entre « le cœur et la raison »..... 227
9.2.1 Panorama des langues étrangères..... 228
9.2.2 Le choix des langues : le point de vue des étudiants..... 230
9.2.3 Le point de vue des enseignants..... 236
9.2.4 Des langues apprises comment et pour quoi faire ? 238
9.3 Un certain rapport à l'anglais..... 244
9.3.1 « L'anglais, c'est juste pour l'utilité »..... 244
9.3.2 L'anglais pour quoi faire ? 248
9.3.3 L'anglais une langue moderne 253
9.3.4 « L'anglais, c'est pas difficile » 255
En quelques mots … 261
Chapitre dix - Les représentations des langues et de l'apprentissage 263

10.1 Les conceptions éducatives 263
10.1.1 La langue en contexte scolaire 264
10.1.2 Sur le terrain : un discours et des pratiques méthodologiques contradictoires ... 267
10.1.3 La langue dite « maternelle » : attention danger ! 273
10.2 Les représentations de l'apprentissage des langues 276
10.2.1 Qu'est-ce qu'un apprentissage linguistique efficace ? 277
10.2.2 La définition du bilinguisme : un double monolinguisme 282
10.2.3 Les représentations du bilinguisme et du plurilinguisme : des représentations monolingues 284
En quelques mots … 292
Chapitre onze - Postures d'apprentissage : représentations, pratiques et identités 293
11.1 Postures d'apprentissage : entre le normatif et le communicatif 294
11.1.1 L'interlangue des spécialistes et des non-spécialistes 294
11.1.2 Le monolinguisme et l'approche de la relation langue maternelle/anglais 302
11.1.3 L'émergence d'un anglais de France ? 304
11.2 L'accent anglais : une norme à la française ? 307
11.2.1 L'accent anglais : une norme officielle 307
11.2.2 « Le bon accent anglais, c'est celui du dictionnaire » 310
11.2.3 Le « vrai » accent anglais : une norme fantasmée 313
11.2.4 L'accent anglais francisé : une posture identitaire ? 317
En quelques mots … 321
Conclusion - Pour une didactique réflexive et contextualisée de l'anglais 323
Index des notions 332
Index des auteurs 341
Bibliographie 347
1. Ouvrages et articles spécialisés 348
2. Rapports et textes officiels 363
3. Articles de presse 368
Annexes. 371
Annexe un - Premier questionnaire 371
Annexe deux - Questionnaire intermédiaire 373
Annexe trois - Questionnaire définitif 377
Annexe quatre - Questionnaire Anjou inter-langues 382
Annexe cinq - Guide d'entretiens 384

Annexe six - Entretien avec M., une étudiante spécialiste 388
Annexe sept - Entretien avec E., une étudiante spécialiste 393
Annexe huit - Entretien avec A., une étudiante spécialiste 398
Annexe neuf - Entretien avec T., étudiante non-spécialiste 405
Annexe dix - Entretien avec A. et T., étudiantes non-spécialistes 412
Annexe onze - La perception des accents de l'anglais, R., non-spécialiste. 420
Annexe douze - Entretien en anglais, étudiants spécialistes 422
Annexe treize - Dialogue non-spécialistes 425
Annexe quatorze - Entretien en anglais, étudiantes non spécialistes 426
Annexe quinze - Traductions des textes anglais en français 428
Annexe seize - Tableaux 430
Résumé 445
Résumé en anglais 446

A propos de la bibliographie

La bibliographie située à la fin du texte est organisée en trois sections. La première section est consacrée aux articles et ouvrages scientifiques, la deuxième section présente les rapports et les documents officiels et enfin, la troisième et dernière partie, est consacrée aux articles journalistiques. Cette bibliographie présente l'ensemble des ouvrages et articles cités dans le texte, ainsi que d'autres titres, présents dans la bibliographie sans l'être dans le texte. Ces ouvrages constituent des ouvrages de référence par rapport à certains des aspects de mon travail, ils m'ont aidée à construire la problématique développée dans cette thèse.

Les ouvrages qui ont été consultés mais qui ne sont pas cités dans le corps du texte n'apparaîtront pas en caractères gras dans la bibliographie.

Pour un même auteur, les titres sont classés de l'ouvrage ou article le plus ancien à l'ouvrage le plus récent. Quand un auteur est cité plusieurs fois pour une même année, une classification a été établie par ordre alphabétique.

Certains articles de presse n'étaient pas signés, cela sera signalé par l'abréviation Sa (sans auteur).

Pour les articles consultés en ligne, la date de consultation est précisée ainsi que l'adresse où l'article a été consulté.

Concernant certains articles consultés en ligne, il n'a pas toujours été possible de préciser la numérotation des pages, en particulier quand l'article n'était pas consultable en fichier PDF. Cela sera indiqué dans le texte par l'abréviation « np » pour « non paginé ».

A propos des annexes

Les annexes présentent tout d'abord les questionnaires. De façon à expliquer comment le questionnaire final a été construit, je présente les deux versions provisoires du questionnaire avant de présenter sa version définitive. Deux questionnaires remplis par les étudiants (spécialistes et non-spécialistes) sont proposés à la suite. Je propose aussi un exemplaire du questionnaire proposé aux enseignants de l'association Anjou inter-langues qui dispensent des cours de langues dites « rares ».

Le guide d'entretien, tel que je l'avais construit pour échanger avec les étudiants, est présenté dans le but de décrire les pistes d'analyse que je souhaitais explorer avec les étudiants.

Viennent ensuite les transcriptions des entretiens menés avec les étudiants. Sont, tout d'abord, présentés les entretiens menés avec les spécialistes, puis les entretiens menés avec les non-spécialistes. Des conversations « dirigées » en anglais ont été enregistrées, elles sont présentées à la suite, à commencer par les conversations des spécialistes.

La dernière partie est consacrée aux tableaux construits avec les résultats des questionnaires auxquels les étudiants ont bien voulu répondre. Chaque tableau présente, à gauche, les résultats statistiques pour les spécialistes, à droite, les résultats statistiques pour les non-spécialistes, de façon que les différences ou les éventuelles similitudes apparaissent plus clairement. Les questions telles qu'elles étaient formulées dans le questionnaire sont reproduites dans les tableaux.

Les textes présentés en anglais dans le corps de la thèse sont traduits en français à la fin des annexes.

Abréviations, codes et acronymes

AIL : Anjou inter-langues, Association en charge des enseignements de langues rares à l'Université catholique de l'ouest.

CLES: Certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur.

CNET : Centre national d'études des télécommunications.

CSA : Conseil supérieur de l'audiovisuel.

DEPP : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

DEUG : Diplôme d'études universitaires générales.

EILE : Enseignement d'initiation à une langue étrangère.

ESEO : Ecole supérieur d'électronique de l'ouest.

ESSCA : Ecole supérieure des sciences commerciales d'Angers.

EPLV : Enseignement précoce d'une langue vivante.

IBEA : Institut de biologie et d'écologie appliqués.

IFEPSA : Institut d'éducation physique et sportive d'Angers.

IGEN : Inspection générale de l'éducation nationale.

IPLV: Institut de perfectionnement en langues vivantes.

ISCEA: Institut des sciences de la communication et de l'éducation.

LANSAD : Langues pour spécialistes d'autres disciplines.

PME : petites et moyennes entreprises.

TOEIC: Test of English for International Communication.

TOEFL: Test of English as a Foreign Language.

UCO : Université catholique de l'ouest.

TOP : Top Operational Performance.

Sa : sans auteur.

Np : non paginé.

Introduction :
Le cheminement d'une recherche

Ce travail, d'un genre peut-être un peu inhabituel, accorde une place importante à ce que je qualifierais de « dimension professionnelle et personnelle ». Cette dimension sera explorée en envisageant les aspects propres à ma vie professionnelle mais aussi en rapport avec « mon histoire de vie ». Construite dans une dimension réflexive, cette thèse s'intéresse à des phénomènes en lien avec mon expérience professionnelle en tant qu'angliciste à l'Université catholique de l'ouest où je suis en charge des cours transversaux de langues pour non-spécialistes[1]. La question de l'enseignement des langues aux non-spécialistes, qui s'est posée à l'Université catholique de l'ouest, fait écho à des préoccupations beaucoup plus générales en France concernant l'enseignement des langues et la façon dont il conviendrait d'organiser ces enseignements. En ce qui concerne les étudiants non-spécialistes, qui sont le plus souvent considérés comme des étudiants en échec par rapport à leur apprentissage linguistique, peu de réflexion et de travaux ont été menés quant aux spécificités de ce public. Les enseignements en langues de spécialité sont longtemps apparus[2] à certains enseignants comme la réponse qu'il était possible d'apporter à ce public, à ces « pas bons en langues » qui souffrent d'une certaine dévalorisation en contexte scolaire et universitaire[3]. En devenant responsable des étudiants non-spécialistes, j'ai été frappée par les catégorisations existantes à leurs sujets. Ces catégorisations me concernaient au premier chef puisque, étant responsable de ces étudiants, j'étais devenue leur représentante dans l'institution. Les non-spécialistes, c'était moi ! Si des représentations existaient, pourquoi ne pas s'y intéresser ? Dans la continuité d'un travail qui avait été mené à Paris-III dans le cadre d'un séminaire de DEA, j'ai commencé ma thèse avec

[1] Après avoir été vacataire dans l'institution.
[2] Et apparaissent encore d'ailleurs, comme je l'exposerai.
[3] Le CLES pourrait aujourd'hui apporter un élément moteur dans la dynamisation et la rénovation des enseignements aux non-spécialistes. Pourtant, peu semblent se préoccuper dans l'institution de la « philosophie » du projet et le CLES est bien souvent considéré comme une certification internationale supplémentaire.

l'idée d'en savoir un peu plus sur les représentations des non-spécialistes[1] quant à l'apprentissage de l'anglais et des langues en général. Véronique Castellotti et Maddalena De Carlo montrent, dans leur thèse, qu'il existe, selon elles, trois grands moments dans la vie d'un enseignant. La première phase consiste à mettre en place des « [...] stratégies de survie, nécessaires pour réaliser son travail dans des conditions acceptables » (Castellotti et De Carlo, 1993 : 8). La deuxième voit un enseignant « plus rassuré [...] » qui « [...] aura acquis, vis-à-vis des autres et de lui-même, une identité professionnelle » (Castellotti et De Carlo, 1993 : 9). La troisième phase enfin, qui correspondait au moment où j'ai commencé ma recherche doctorale, est définie par les deux chercheurs comme « [...] le moment où l'enseignant ressent le besoin [...] de s'interroger sur le pourquoi de certains choix et de certains phénomènes » (Castellotti et De Carlo, 1993 :10).

Dans une perspective comparative, en commençant cette thèse, il m'est aussi apparu intéressant d'interroger des étudiants spécialistes sur leurs représentations puisque les spécialistes sont considérés comme des experts en anglais. Mon projet était aussi d'interroger les représentations des enseignants – des spécialistes et des non-spécialistes – quant à leurs enseignements mais aussi quant à leur public. Comment envisageaient-ils ces deux publics ? Les propos entendus de façon informelle étaient-ils corroborés par les enquêtes ?

Il m'est assez vite apparu que le fait de s'intéresser à un niveau micro-sociolinguistique ne pouvait ce faire sans contextualisation et hors de toute référence au vaste ensemble national (Feussi, 2006 : 26), il convenait donc de prendre aussi en compte le niveau macro-sociolinguistique. Contextualiser la recherche m'apparaît, en effet, comme primordial puisque, comme le notent Porquier et Py, le contexte n'est pas « une sorte de décor extérieur à l'action » mais au contraire « [...] un ensemble de facteurs essentiels » (Porquier et Py, 2004 : 5). En effet, certains discours tenus dans la classe sur l'anglais et son apprentissage trouvaient des échos hors de la classe, dans des situations de la vie quotidienne, à la radio, dans les journaux… Mon corpus qui, au départ, se limitait à un microcontexte s'est enrichi de données hétérogènes grâce au recours à des matériaux sociaux diversifiés. L'idée étant que la parole relevée dans des situations de la vie quotidienne, qu'elle soit savante ou qu'elle ne soit rien de plus qu'un bruit de couloir, a une valeur informative qu'il convient de prendre en compte parce qu'elle nous informe sur la façon dont la langue est envisagée. Au cours de mes années

[1] Dans la continuité d'un travail qui avait été mené à Paris-III dans le cadre du séminaire de Danièle Moore.

de thèse, je me suis intéressée à certains aspects illustrant les rapports que les Français entretiennent avec l'anglais. Divers propos et matériaux collectés m'ont ainsi permis de pouvoir dresser un panorama des représentations dominantes de l'anglais en France. L'une des premières constatations a été que, malgré une présence de l'anglais américain moindre en France que dans d'autres pays d'Europe[1], la très grande présence de l'anglais est ressentie comme une menace en France. Comment s'organisent ces réactions « à la française » mais aussi et pourquoi de telles réactions ? Par capillarité, j'en suis venue à m'intéresser à la façon dont les Français envisagent leur langue nationale, le français. De plus, il m'a semblé que le recours à l'histoire me fournirait certains éléments permettant de mettre en lumière la relation franco-anglaise. Quelles relations les deux pays entretiennent-ils ? Quelles en sont les conséquences sociolinguistiques ? Que dire de l'Amérique et de l'américain ?

Alors que je m'intéressais aux représentations de l'anglais en France, très rapidement, je me suis rendu compte que certaines représentations étaient indissociables de certaines pratiques. Je me suis alors attachée à décrire quelques pratiques liées à l'anglais en France et donc aussi aux fonctions que l'anglais occupe dans la société française. Cela m'a ouvert des perspectives quant à mon étude micro-sociolinguistique menée auprès des étudiants. Je me suis alors rendu compte que, si je prenais en considération non seulement les représentations des étudiants mais aussi leurs pratiques, je parvenais à un questionnement beaucoup plus riche pour interroger le profil linguistique des étudiants. Ce questionnement s'avérait d'autant plus digne d'intérêt que le lien entre pratiques et représentations méritait d'être thématisé. De façon assez naïve, mon idée première était qu'il existe un lien causal entre pratiques et représentations. Pourtant, en avançant dans mon travail, les choses sont apparues beaucoup plus complexes, ce qui m'a amenée à repenser mes propres présupposés et mes propres pré-construits. J'avançais dans ma recherche et la question des liens unissant pratiques et représentations faisait émerger un autre aspect que je traitais déjà à propos de la relation franco-anglaise et de ses conséquences sociolinguistiques[2] : je veux parler de l'aspect identitaire. Le fait de considérer que les langues peuvent, dans certains cas, véhiculer des fonctions identitaires m'apparut alors comme moyen efficace d'analyser le fonctionnement linguistique de certains non-spécialistes en anglais à partir de certains questionnements : quels liens existe-t-il entre les représentations que les étudiants ont des langues et la fonction identitaire ? Comment les représentations et

[1] Je pense à certains pays scandinaves, et à la Suède en particulier.
[2] A propos de certains comportements des Français quand ils parlent anglais.

l'identité s'influencent-elles ? Est-il possible d'établir un lien entre les représentations que les étudiants ont des langues, du français ou de l'anglais, et leur fonctionnement linguistique ? Tous ces questionnements m'ont conduite à m'intéresser à ce que j'ai qualifié « d'identités » d'apprenants. De même que mon parcours de vie me semblait un élément primordial pour éclairer ma posture dans la recherche, il me semblait que l'identité des apprenants devait aussi être prise en compte pour expliquer leurs « rapports » à l'anglais. En d'autres termes, ne fallait-il pas aussi considérer les histoires de vie des étudiants, et dans certains cas le fait que certains étudiants ont des expériences multiples hors de la classe, pour expliquer leurs « rapports » à la langue, c'est-à-dire la façon dont les étudiants se représentent les langues et leur apprentissage mais aussi eux-mêmes face à ces langues. Toutes ces réflexions, présentées à l'état embryonnaire, m'ont amenée à parler de « postures » ou de « styles » d'apprentissage à partir des observations menées auprès des spécialistes et des non-spécialistes.

Enfin, l'un des objectifs de ce travail était de réfléchir et de proposer d'éventuels prolongements d'ordre didactique. Comment améliorer les enseignements à destination des étudiants, qu'ils soient spécialistes ou non-spécialistes ? Comment dépasser le niveau implicite qui semble prévaloir dans bien des domaines concernant la classe. Ce travail proposera quelques pistes didactiques dans le but d'articuler les différents aspects évoqués concernant les pratiques, les représentations et l'aspect identitaire. Ces propositions didactiques se feront à partir de pistes que j'ai déjà eu l'occasion d'explorer en classe dans ma propre pratique. Je ferai aussi quelques propositions qui me semblent didactiquement intéressantes pour améliorer certains aspects concernant l'enseignement de l'anglais, que ce soit pour les spécialistes ou pour les non-spécialistes. L'un des prolongements de ce travail est aussi de parvenir à envisager des pistes concernant les enseignants et leurs pratiques. L'ambition première étant d'améliorer mes propres pratiques dans la classe.

Première partie

« Ils sont fous ces Anglais ! »

« [...] Je vais essayer de faire mon speech en français, je voulais m'exprimer en anglais, mais mes collaborateurs m'ont dit que personne ne me comprendrait. »

Tony Blair s'exprimant en français lors de sa réception au conseil national de l'UMP en avril 2008.Le discours peut être écouté sur : http://www.viewontv.com/ump/congres/20080112_paris/index.php

Cette première partie sera l'occasion de préciser différents facteurs de contextualisation de mon travail. J'ai travaillé à deux niveaux :

- un niveau macro-sociolinguistique, que je qualifierai de cadre général dans lequel le travail s'insère ;
- mais aussi, dans un processus de mise en abyme, à un niveau micro-sociolinguistique représentant une sorte d'étude de cas du niveau macro. Ce niveau micro est constitué par le terrain dans lequel j'évolue professionnellement. C'est aussi le terrain sur lequel j'ai mené mes enquêtes et conduit mes observations.

Je présenterai, dans un premier temps, le niveau macro puisqu'il m'a semblé que, pour mieux comprendre la façon dont la présence de l'anglais est ressentie en France, il me fallait passer par une analyse du contexte socio-historique. Je vais donc, à l'aide de quelques exemples tirés de l'histoire, exposer que depuis des siècles la France et l'Angleterre entretiennent une relation de vieux couple, soudé par des années de vie commune et de suspicion. Cette intimité, qui nourrit l'attachement que se portent les deux pays, est aussi source de mésentente. Pour Geneviève Zarate :

> « [...] le recours à l'histoire permet de travailler l'évolution des représentations dans le temps et leur genèse. [...] Elle permet l'examen, avec recul, des relations de domination symbolique [...]. » (Zarate, 2004 : 39)

De plus, les représentations les plus courantes sur l'Angleterre et ses habitants ne sont pas sans conséquence sur la façon dont la langue anglaise est envisagée en France. En effet, associée à des phénomènes d'antiaméricanisme, l'anglophobie n'est pas sans conséquence au plan linguistique : la langue anglaise apparaît comme une langue mal identifiée. Notons aussi que la perspective de bien maîtriser l'anglais est encore envisagée avec défiance en France. Et puisque rien n'est décidément simple, bien maîtriser l'anglais est considéré comme un véritable exploit dans l'hexagone.

Dans un deuxième temps, mon analyse sera complétée par une étude du contexte sociolinguistique, ce qui me donnera l'occasion de parler des relations que la France entretient avec les langues présentes sur son territoire. En effet, nous sommes à un moment où l'on assiste, en France, à la promotion de la diversité linguistique à travers, notamment, la valorisation de certaines des langues régionales. J'exposerai que la reconnaissance institutionnelle de certaines langues comme des langues de France (dans la continuité de la Loi Deixonne[1]) s'est faite à un moment où le français se sent concurrencé par l'anglais aussi bien au plan international qu'au plan national. J'interrogerai donc les éventuels liens entre la reconnaissance de certaines langues comme des langues de France, minoritairement présentes sur le territoire français, et la très grande présence de l'anglais.

Un troisième moment, consacré au niveau micro-sociolinguistique, cette fois, me donnera l'occasion de procéder à une description du contexte situationnel, ce qui me permettra de traiter du terrain précis de l'enquête et de ses caractéristiques.

[1] La loi 51-46 du 11 janvier 1951 *relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux*, dite loi Deixonne, fut la première loi française autorisant l'enseignement des langues régionales de France.

Chapitre un - Le contexte socio-historique

Les représentations que les Français se font de l'anglais sont liées, notamment, à l'image qu'ils ont de l'Angleterre et les représentations que les Français ont de la langue anglaise nous renseignent sur les relations entre les deux pays. Il me semble donc qu'il existe un lien très fort entre l'histoire de la communauté linguistique à laquelle on appartient et les représentations que l'on a d'une langue[1]. Je définirai la communauté linguistique en tant que groupe faisant référence à « des normes communes » (Labov, 1972 : 228-338). Dans une logique analogue, Baggioni, Moreau et Robillard déclarent :

> « [...] on considérera que l'unité de ce qu'on appelle LE français (unité qui fonde le concept de communauté francophone) n'existe que parce qu'un ensemble social s'accorde pour étiqueter "français" un certain corpus, fait d'usages, tous mis en relation avec le français standard, avec une même norme, identifiée comme telle par un corps de spécialistes mandatés par le corps social (lexicographes, grammairiens, etc.). » (Baggioni, Moreau et Robillard, 1997: 91)

Les représentations françaises de l'anglais s'inscrivent dans l'histoire des deux pays, de plus, les discours sur les langues « sont transmis, traités et stockés dans la mémoire collective » (Halbwachs, 1968, cité par Perrefort, 1997 : 52). Il existe bien un lien entre la façon dont on se représente les langues et l'histoire de la communauté à laquelle on appartient et, comme le souligne Perrefort, les jugements émis par les locuteurs sur les langues doivent à ce titre être considérés comme « des sédiments de différents processus historiques » (Perrefort, 1997 : 52). Aujourd'hui en France, les représentations sur l'Angleterre, l'anglais et les Anglais sont marquées par la relation de proximité qu'entretiennent les deux pays depuis plus d'un millénaire. L'Angleterre, pays si proche et si lointain pour les Français, reste un lieu mystérieux qui fascine et qui dérange. Dans les pages qui suivent, je traiterai de cette relation

[1] Souvenons-nous que, en France l'allemand a longtemps été considéré et présenté comme une langue difficile mais prestigieuse, réservée à l'élite. Curieux paradoxe puisqu'elle avait été la langue de l'occupant, honnie et rejetée. L'espagnol jouissait d'un moindre prestige : langue facile pour les moins bons. Cette distinction allait, et va encore, jusqu'à déterminer les orientations scolaires. On peut aujourd'hui constater les effets dévastateurs de ce discours élitiste sur l'apprentissage de l'allemand qui est une langue que peu d'élèves souhaitent désormais apprendre. Les enseignants d'allemand, les premiers, se sont vu proposer le système de bivalence.

entre la France et l'Angleterre[1]. Je développerai que ces deux nations, ou plutôt ces deux sœurs ennemies, sont nées l'une avec l'autre et l'une contre l'autre, lors des batailles de la guerre de Cent Ans. Il me semble qu'elles partagent le même héritage culturel et intellectuel et leur relation est marquée par une profonde incompréhension, qui n'est pas dénuée d'ambiguïté, puisqu'elle est aussi profondément faite d'attirance. Abordant ensuite le cas des Etats-Unis, je décrirai que l'antiaméricanisme, en plus d'être un sentiment ambivalent, est issu de l'anglophobie. Cela m'amènera, dans un troisième temps, à parler de l'Australie, territoire très attirant à l'heure actuelle pour les Français.

1.1 Les représentations du monde anglophone

Je convoquerai les représentations traditionnelles du monde anglophone pour exposer comment elles se sont construites au fil du temps. Comment les Français et les Anglais se voient-ils mutuellement ? Quel est le poids de l'histoire ?

1.1.1 France-Angleterre : de « si doux ennemis »

J'ai emprunté l'expression « si doux ennemis » au poète Philip Sydney qui, au XVI^{e} siècle, parlait de la France et de l'Angleterre en ces termes. Comme le souligne François Poirier, la relation franco-anglaise est « [...] unique, chargée de passions, lourde de sa densité et de son ancienneté [...] » (Poirier, 1994b : 35). Comme le souligne aussi François Poirier, au moment de l'inauguration du tunnel sous la Manche, on a pu croire qu'il allait être mis fin à la rivalité millénaire entre la France de l'Angleterre allait enfin être stoppée[2], mais on voit bien

[1] Se reporter aussi à Claude Truchot (Truchot, 1990 : 308-313).

[2] Selon François Poirier, les premiers travaux commencés en 1876 sont interrompus en Grande-Bretagne. La France fera de même l'année suivante, les causes étant alors militaires. En effet, les avantages commerciaux et financiers que représente le tunnel ne suffisent pas à faire oublier le risque militaire qu'il implique. François Poirier relate ainsi avec humour les premiers travaux du tunnel sous la Manche : « Nous bûmes un nombre respectable de bouteilles de champagne au succès de l'entreprise, qui semblait à tous si assurée qu'on traitait de tièdes ceux qui disaient que l'inauguration n'aurait lieu que dans deux ans. C'est ainsi qu'au début de l'été 1886, dans la campagne de Douvres, officiels et entrepreneurs célébraient l'avancement, au rythme de trois ou quatre mètres par jour, des travaux de percement du tunnel sous la Manche. Las, le repas suivant ces libations commençait à peine qu'un câble du gouvernement anglais parvenait au président du consortium et lui "*signifiait d'avoir à interrompre immédiatement les travaux*". Le motif juridique de la décision était une disposition de

aujourd'hui que le lien physique, ainsi établi entre les deux pays, n'a pas véritablement participé d'un rapprochement sur le plan des idées, même si, dans le même temps, les échanges économiques et commerciaux se sont intensifiés. « La mésentente cordiale » (Geoffroy, 2001) dure depuis près de quatre siècles. En 1558, on pouvait déjà lire sous la plume d'Estienne Perlin, dans sa *Description des Royaulmes d'Angleterre et d'Ecosse* :

> « L'on peut dire des Anglois qu'ils ne sont point tant forts à la guerre et point dignes de foi en temps de paix. Ce peuple puissant et séditieux a mauvaise conscience et ne tient jamais parole comme en témoigne l'expérience. » (Cité par Geoffroy, 2001 : 32)

La période contemporaine semble devoir ne pas échapper aux sentiments d'attraction et de répulsion qui ont toujours caractérisé les relations franco-anglaises. Le pays est « derrière la langue » (Poirier, 1994b : 33), et le dispositif représentationnel de nos contemporains français et anglais porte encore le poids de leur histoire commune et réciproque.

1.1.2 « I love you, moi non plus[1] »

Familièrement, il est de coutume de dire que les « English » seraient hypocrites, mal habillés, qu'ils boiraient trop de bière et qu'ils mangeraient de la viande bouillie flottant dans de la sauce à la menthe. Dans le même temps, des stéréotypes plus valorisants circulent sur l'Angleterre : les Anglais sont souvent décrits comme originaux et excentriques, et comme possédant des qualités liées à leur non-conformisme. Les Anglais seraient aussi doués pour la musique, qualité que les Français semblent, eux, ne pas posséder. Les « Froggies » seraient arrogants, impolis, râleurs, infidèles, pas très propres et toujours en grève[2]. Deux des aspects les plus couramment évoqués quant à la vie en Angleterre concernent le petit déjeuner, le fameux « English Breakfast », et le thé pris à 17 heures. Catherine Berger[3], dans sa thèse, commente les textes qu'elle a demandé à ses élèves de rédiger pour décrire l'Angleterre et

---

l'époque saxonne "qui défendait d'établir des communications avec l'étranger". L'assemblée, un peu pompette, éclata de rire, mais il fallut un siècle avant la reprise sérieuse des travaux » (Poirier, 1994a: 35-36).

[1] « I love you, moi non plus » est emprunté au titre donné à un numéro spécial de *Libération* du 5 avril 2004, en collaboration avec *The Guardian*.

[2] On se reportera à l'article du *Sun* (Sa, 2008) intitulé *Mr Rude will French and Smelly*.

[3] Remarquons que là où j'ai choisi de parler d'Angleterre Catherine Berger, elle, parle de Grande-Bretagne.

explique que les images[1] de ces élèves, très fortement stéréotypées, renvoient à « une imagerie de carte postale » :

> «Big Ben est le monument le plus connu. Dans ce pays il y a beaucoup de pubs où les gens se retrouvent le soir. Ce pays est aussi connu pour ses supporters qui sont les plus violents du monde : les hooligans. [...] La nourriture n'est pas toujours mangeable. [...] Les policiers sont les plus calmes au monde car ils ne portent pas d'armes. Les Beatles ont été les porte-parole de l'Angleterre pendant plusieurs années. » (Berger, 1997 : 430)

On pourrait imaginer que ces croyances, renvoyant à un mode de vie comme figé dans le temps, voleraient en éclats en se rendant dans le pays, mais cela n'est pas toujours le cas. Et ces croyances perdurent souvent, même lorsque l'on va dans le pays ; les voyages scolaires, par exemple, conduisent rarement à remettre en cause ce type de stéréotypes[2]. Catherine Berger remarque :

> [...] la démarche touristique consiste pour beaucoup à chercher sur place des illustrations, des confirmations de ces représentations préalables, ce qui peut souvent conduire à ne pas voir le reste ou à le trouver décevant. Certains voyages [...] ont toutes les chances de fixer les stéréotypes plutôt que de les ébranler. » (Berger, 1997 : 611)

On retrouve les traces de la mauvaise foi qui caractérise les relations franco-anglaises tout au long de l'histoire et les exemples montrant qu'elles sont faites de rejet ou de mise à distance sont nombreux. L'interview accordé par la femme du Premier ministre, François Fillon, nous montre quelques-uns des stéréotypes fréquents sur les Français (Campbell, 2007) : Mme Fillon est britannique, les Français ne sont pas comme nous, dit-elle en substance. On retiendra que « fils d'Anglais » était une insulte très répandue au Moyen Age. Victor Hugo a déclaré, à propos de Waterloo, la grande victoire britannique (ou la grande défaite française) qu'il venait d'assister au « triomphe complet, absolu, éclatant, indiscutable, définitif et suprême de la médiocrité sur le génie».

---

[1] Catherine Berger fait d'ailleurs une analyse très fine des différents mots utilisés par les trois groupes d'élèves qu'elle a interrogés pour décrire la Grande-Bretagne (Berger, 1997 : 478-482).

[2] A l'occasion de l'étude d'un texte sur *The English breakfast*, vu par les Américains, j'ai découvert, avec mes étudiants, que des représentions stéréotypées sur l'Angleterre circulent aussi aux Etats-Unis. L'intérêt du texte résidait dans le fait que les Anglais étaient décrits par les Américains interrogés (dont une anthropologue) comme figés dans un mode de vie comparable à celui du XVIII^{e} siècle. Cette page peut-être consultée à l'adresse suivante :
http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/radio/specials/1557_london_extra/page7.shtml

Aujourd'hui comme hier, les idées toutes faites ne manquent pas, les malentendus et les sujets de dispute sont innombrables, de la Politique agricole commune à la vache folle, du projet de Constitution européenne en passant par la guerre en Irak. Cette rancœur, ancienne et tenace, s'observe surtout dans les classes populaires, ainsi que le confirme Robert Gibson (Gibson, 2005). Pour l'historien, il s'agirait bien d'une histoire ancienne : les Français seraient encore, pour la plupart des Britanniques, identifiés aux envahisseurs normands. Selon l'historien Jean Guiffan, un nombre important de Français estime que les Anglais sont leurs ennemis héréditaires (Guiffan, 2004). Sans multiplier les exemples, ce simple tour d'horizon montre que les stéréotypes circulent de façon continue. Le temps semble n'avoir aucune prise sur ce type de représentations qui semblent comme solidifiées. Et pourtant, que dit la réalité des faits ? Quelque 250 000 Français[1] sont aujourd'hui installés en Grande-Bretagne, principalement à Londres, séduits par le mode de vie à l'anglaise. Les échanges commerciaux et les flux d'investissement dans les deux sens accentuent l'interdépendance des deux pays. De plus, 60 000 Britanniques possèdent une résidence secondaire dans l'Hexagone. Environ 145 000 y sont établis de façon définitive[2], après avoir été attirés par les paysages et l'art de vivre, mais aussi par la qualité des soins et de l'éducation. La France[3] apparaît alors pour les Britanniques comme une sorte de « paradis perdu »[4] retrouvé. Certains voient d'ailleurs une corrélation entre l'occupation du territoire français par les Britanniques, aujourd'hui[5], et celle du royaume anglo-normand[6] des Plantagenêts[7] du XII^{e} siècle[8] ; un article du *Monde* (Andreani, 2007) se penchait ainsi sur la question de l'installation des Britanniques en France et montrait grâce à une carte que le peuplement britannique actuel correspond, presque exactement, au royaume Plantagenêt.

---

[1] Ce sont les Polonais qui immigrent le plus en Grande-Bretagne actuellement : 124 000 personnes en 2006. Les chiffres sont consultables sur : http://www.statistics.gov.uk/cci/nugget.asp?id=260.

[2] Selon les chiffres de l'INSEE consultables sur : http://www.insee.fr/fr/ffc/ipweb/ip1098/ip1098.html.

[3] J'établirai, dans la deuxième partie de ce travail, la différence entre stéréotypes et représentations.

[4] Référence est faite ici à l'ouvrage du grand poète anglais John Milton, *Paradise Lost.*

[5] Selon le journaliste Didier Pillet dans *Ouest France* (Pillet, 2006), les Britanniques qui s'étaient installés par milliers dans les campagnes normandes et bretonnes ces dernières années, déçus par leur vie en France, quittent désormais la France. Alors mythe ou réalité ?

[6] Même s'il emploie l'expression, l'historien médiéviste Jean Favier trouve plus exact de parler de « complexe féodal » que de royaume. Il réprouve l'expression d'« Etat Plantagenêt » car cela supposerait l'existence d'une administration unitaire, d'une structure politique centralisée, d'une capitale unique. Or, « l'empire Plantagenêt » était un assemblage d'Etats qui avaient chacun sa spécificité, son droit, sa coutume et sa culture.

[7] Territoire qui couvrait l'Angleterre et tout l'ouest de la France, de Calais à Bordeaux.

[8] Henri II a épousé en 1153 la duchesse Aliénor d'Aquitaine, après son divorce du roi Louis VII. Il apporte au royaume d'Angleterre un vaste domaine qui couvre l'ouest et le sud-ouest de la France qu'on appellera « l'empire angevin » ou le « royaume Plantagenêt ».

1.1.3 Une insularité fantasmée

On voit que les questions de territoire sont au centre de la question des relations franco-anglaises. Pour illustrer un des aspects de la construction mémorielle, je prendrai l'exemple de l'insularité. Je commencerai par citer cette publicité pour les séjours linguistiques *Quality Courses*[1] en Angleterre :

> « L'île par excellence : l'insularité est le propre de la Grande-Bretagne, tant du point de vue géographique qu'humain. 1000 km du nord au sud, aucun point à plus de 120 km d'une côte. La plus grande partie de la population (urbanisée à 92 %) se concentre dans le sud. Au sud également, des côtes plus rectilignes bordées de falaises calcaires et qui ont donné à l'Angleterre le surnom d'Albion (du latin *albus* blanc). »

En France, beaucoup croient dur comme fer que l'Angleterre est une île. Cette représentation de l'insularité a contribué à façonner les représentations et les mythes qui ont construits la nation britannique. Cette représentation de l'Angleterre comme une île semble, très souvent, justifier l'isolement de la Grande-Bretagne vis-à-vis du continent. Comme le remarque Catherine Berger à propos du caractère insulaire de la Grande-Bretagne :

> « Le caractère insulaire de la Grande-Bretagne semble entraîner de nombreuses "particularités" et une forte "couleur locale" liées à l'importance des traditions à commencer par le maintien de la monarchie. Les éléments "typiques" ou pittoresques sont sur-représentés. L'attachement au passé et à ses vestiges tant matériels que dans le mode de vie est lourdement souligné. » (Berger, 1997 : 488)

Les relations entre la France et l'Angleterre ont été marquées par la création de l'Église anglicane en 1530, ce qui a contribué à favoriser le pouvoir royal et, dans le même temps, la formation d'une conscience nationale en opposition au Continent. En adoptant une démocratie parlementaire au XVI^{e} siècle, les Anglais se sont démarqués du modèle français qui apparaît comme un modèle obsolète, ultra-catholique et despotique. On voit alors comment la représentation de l'Angleterre comme une île offre un paradigme pour envisager, au cours de l'histoire, les relations entre l'Angleterre et la France. Se représenter l'Angleterre comme une

[1] Cette page peut être consultée à l'adresse suivante : http://www.quality-courses.com/sejours-linguistiques-cours-d-anglais-angleterre/informations-angleterre.htm. Consulté le 03 septembre 2007.

île permet de la maintenir à distance, de souligner son éloignement et son étrangeté, et quand cela s'avère nécessaire, de rejeter sur l'autre la responsabilité de ses propres difficultés. Catherine Berger remarque ainsi que « l'insularité sera synonyme d'attitude de repli égoïste, d'isolation délibérée » (Berger, 1997 : 649). Présentés comme mystérieux, les Anglais deviennent alors incompréhensibles parce que différents et, par là, presque dénués de qualités humaines. Dénier toute rationalité aux comportements des Anglais permet alors de légitimer des traits tels que l'antipathie, l'arrogance, le snobisme ou le flegme, tout en continuant à percevoir les Anglais comme originaux, exotiques, et donc différents. Pourtant, on remarquera que, physiquement, l'Angleterre n'a jamais été une île, puisque aucun bras de mer ne sépare l'Angleterre de l'Ecosse ou du pays de Galles.

Cette démonstration est aussi pour moi, l'occasion d'écrire que dans l'esprit des Français règne une grande confusion géographique : on parle de l'Angleterre en excluant le Royaume-Uni, on ne sait pas très bien ce qu'est le Royaume-Uni et de quelles nations il se compose. On sait que l'Irlande, l'Ecosse et le pays de Galles existent, mais dans l'esprit des Français, très généralement, ces nations ne sont que des régions de l'Angleterre. L'Angleterre et la Grande-Bretagne sont mal identifiées par les Français. Très souvent prises l'une pour l'autre, elles apparaissent comme des territoires lointains, aux contours mal définis, idée qui est renforcée par celle d'insularité[1]. Catherine Berger, dans sa thèse, faisait la même remarque à propos des termes « Angleterre », « Grande-Bretagne » et « Royaume-Uni » :

> « Il n'est un secret pour personne que bien des élèves – mais également bien des adultes – confondent les trois termes et sont incapables de dire à quoi ils correspondent. » (Berger, 1997 : 425)

Dans ce travail, j'utiliserai le mot « Angleterre » puisque les observations menées suggèrent que ce terme est bien compris et qu'il entraîne moins de confusions que les autres termes. J'ai ainsi souhaité davantage tenir compte davantage de la « valeur d'usage » (Berger, 1997 : 425) que de la vérité historique et géographique qui, puisqu'elle était mal maîtrisée aurait pu prêter à confusion, en particulier lors de l'enquête.

[1] Remarquons que cette méconnaissance de la géographie est une constante dans les pays dont la langue est très largement diffusée dans le monde. Ainsi aujourd'hui aux Etats-Unis, malgré le développement considérable des technologies de l'information, les jeunes Américains continuent à très mal connaître la géographie.

Pour en revenir à mon propos initial, c'est au début du XVIII[e] siècle, avec Montesquieu[1], que l'idée d'insularité est avancée pour expliquer certaines caractéristiques du peuple anglais. François Poirier tient même Montesquieu pour l'inventeur du concept d'insularité à une époque où, en France, il faut expliquer pourquoi la Grande-Bretagne bénéficie de plus de liberté (Poirier, 1994b : 39). Pourtant et de façon contradictoire, l'idée d'insularité fait son apparition à une époque où les techniques de navigation sont suffisamment performantes pour ne plus empêcher les contacts ou les échanges entre les deux pays.

En tout cas, cette notion est encore vivace aujourd'hui et il n'est pas rare d'entendre cet argument dans la bouche des Français pour expliquer la distance ressentie par rapport aux Anglais. Dès lors que l'on veut bien prêter attention au discours fréquemment entendu en France, on se rend compte que c'est un argument très souvent utilisé. Ainsi, lors d'un cours où je traitais récemment de la diaspora anglaise actuelle et des mouvements de population[2], l'explication proposée par le groupe à cet exode de population vers l'étranger a été celle de l'insularité, avant toute considération sociale ou économique.

1.1.4 La mésentente cordiale et ses fondements historiques

Depuis un millénaire, la France et l'Angleterre entretiennent une relation passionnelle. Accentuée par une très grande proximité géographique, cette relation est faite de rapport de forces et de nombreux malentendus. Tout a commencé par une longue période au cours de laquelle les deux pays avaient de nombreux points communs : en conquérant l'Angleterre, les Normands y établissent une formation sociale similaire à celle des régions au nord de la Loire. Ces deux entités, identiques aux plans juridique et culturel, étaient fermement dirigées par une féodalité francophone qui luttait pour garder le contrôle des territoires de l'ouest de la

[1] On pense à Thomas More et de sa description de l'île d'Utopie, sorte d'image idéale de l'Angleterre. Avec le thème de l'insularité, Thomas More montre que l'isolement est essentiel au bon fonctionnement de la société idéale. L'île d'Utopie contient cinquante-quatre villes magnifiques où les lois, les mœurs, la langue et les institutions sont identiques.

[2] Voir à ce sujet l'article « More Britons consider move abroad » sur les mouvements de population à l'expatriation. Cet article peut être consulté à l'adresse suivante :
http://www.bbc.co.uk/pressoffice/pressreleases/stories/2006/08_august/03/emigration.shtml.
Consulté le 03 septembre 2006.

France[1]. La période suivante verra des querelles dynastiques puis la fusion progressive de la souche saxonne et de la souche normande, avec l'agrégation de plus en plus forte des provinces francophones autour de l'Ile-de-France. Lors des guerres de Cent Ans[2] , la France et l'Angleterre s'affronteront au cours de nombreuses batailles, entrecoupées de trêves plus ou moins longues. Dans l'inconscient général français, la méfiance à l'égard des Anglais remonterait à Jeanne d'Arc. Pourtant, selon Stephen Bunard (Bunard, 2004 : np), Jeanne d'Arc n'est pas vraiment, en France, une figure anti-anglaise mais plutôt une figure patriotique. Pour le chercheur, il existe d'ailleurs peu de documents dans lesquels Jeanne d'Arc est présentée comme une figure anti-anglaise.

La guerre de Cent Ans donnera lieu à la constitution de deux nations européennes indépendantes : la France et l'Angleterre. Un siècle plus tard, même si les deux peuples et les deux cultures fonctionnent encore sur le même modèle, des divergences commencent à apparaître. En France, l'ordonnance de Villers-Cotterêts en 1539 fait du français la langue du pouvoir civil central. En Angleterre, l'Acte de Suprématie de 1543 pose les fondements de l'Eglise anglicane, ce qui apparaît comme une déclaration d'indépendance. Les deux nations se formeront au cours des siècles suivants. C'est tout d'abord la Réforme en Angleterre, puis la Révolution française, un siècle plus tard, qui seront les actes fondateurs des deux nations indépendantes.

Sur le plan linguistique, du point de vue du lexique, le français et l'anglais sont deux langues très proches. Selon Henriette Walter (Walter, 2001), les deux langues se sont depuis toujours attirées et mélangées. Avant même d'emprunter des mots français d'origine latine, l'anglais a emprunté aussi au normand, qui a laissé sa trace en anglais. On remarquera que, contrairement aux idées reçues, c'est l'anglais qui a le plus emprunté au français. Pour Henriette Walter toujours, environ 60 % des mots anglais viennent du français ou du latin et le français n'a fait qu'entre 3 et 5 % d'emprunts à l'anglais. C'est en 1066 que le français a fait son entrée à la cour de Londres avec le couronnement de Guillaume le Conquérant. Le français est alors la

[1] Pour le contrôle de ce territoire, la dynastie royale des Plantagenêts et les Capétiens avaient déjà lutté près de 140 ans, entre 1159 et 1299.

[2] La guerre de Cent Ans couvre une période de 116 ans (1337 à 1453). La guerre commence lorsque Édouard III d'Angleterre envoie une déclaration de guerre au roi de France Philippe VI de Valois. Le traité de paix définitif, signé le 29 août 1475 à Picquigny en Picardie, en marque officiellement la fin. Cependant, on retient plutôt l'année 1453, date à laquelle les Anglais sont totalement chassés de France (sauf Calais).

langue de la cour, qui a d'ailleurs adopté la devise française « Honni soit qui mal y pense ». Comme l'expose aussi Henriette Walter, alors que la cour parlait français, la langue de prestige, le peuple anglais parlait un vieil anglais, dont la plupart des mots sont d'origine saxonne. C'est encore la période des guerres de Cent Ans qui a mis fin à la toute-puissance du français en Angleterre. Le fait que Jeanne d'Arc ait bouté les Anglais hors de France a aussi contribué à faire reculer l'importance du français outre-Manche. Selon Henriette Walter, l'acte fondateur du retour à l'anglais est le fait que, à partir de 1349, l'université d'Oxford dispense son enseignement en anglais et qu'en 1362 un premier discours en anglais est prononcé au Parlement. D'après Baggioni, la naissance de la grammaire française a eu lieu … en Angleterre[1] ! En effet, les premiers ouvrages consacrés au Français comme *langue* ont vu le jour, au Moyen Age, en Angleterre. Baggioni écrit ainsi :

> « Les "Manières de langage" comme s'intitulaient certains manuels de conversation voisinaient avec des recueils de remarques correctives (sur la bonne prononciation, le classement des espèces et catégories) où l'on peut voir un embryon de doctrine grammaticale ; certains modèles de phrases y sont proposés, des paradigmes sont mis en évidence. » (Baggioni, 1976 : 36)

Ces ouvrages étaient rédigés dans le but de répondre « à la demande sociale engendrée par cette culpabilisation linguistique » (Baggioni, 1976 : 36). En effet, à l'époque, le français d'Ile de France est en passe de devenir la pratique linguistique reconnue par tous, on a donc deux français en présence, un français continental et un français insulaire, et comme le note Baggioni :

> « Cette différentiation marquée entraînait chez les Anglais débarquant en France une culpabilisation linguistique (leur "langage" les signalait comme étrangers, ce qui suppose chez les locuteurs un début d'idéologie linguistique fondée sur l'acceptation d'une pratique linguistique dominante). » (Baggioni, 1976 : 36)

Après la Révolution française, la France, qui prend pour modèle le système parlementaire britannique, choisit aussi d'importer une partie du vocabulaire anglais qui est quelquefois

[1] Pour Daniel Coste, le premier français hors de France est « un français d'outre-Manche » : « En ces temps où Guillaume le Conquérant soumettait ce qui est aujourd'hui l'Angleterre, il fallait bien qu'une partie de la population insulaire apprît le français d'alors, devenu langue de l'administration coloniale et des chances de carrière au service du nouveau pouvoir… » (Coste, 2007 : 215).

d'origine française ! Ainsi à partir du XVIII[e] siècle, le français intègre le vocabulaire politique anglais, puis un lexique lié aux innovations techniques, au domaine du sport et de la mode. Henriette Walter parle d'une « incroyable histoire d'amour » entre les deux langues. Aujourd'hui encore, la devise de la cour d'Angleterre est « Dieu et mon droit ».

Pour en revenir au plan politique, jusqu'au XVIII[e] siècle (Poirier, 1994a : 45), c'est l'Angleterre qui est, dans les représentations habituelles, le pays de la paillardise, de la bonne chère et de la gastronomie, du fait de l'accroissement d'une bourgeoisie aisée, qui va, entre autres, diffuser la consommation de la viande[1]. Pour François Poirier, le XVIII[e] siècle est à ce point important dans les relations entre les deux pays que c'est l'époque à laquelle « va se développer l'idée qu'ils sont "ennemis héréditaires" [...] » (Poirier, 1994a : 37) alors même que, paradoxalement, les deux pays n'ont jamais eu autant d'échanges commerciaux. De plus, selon Laporte, le déclenchement de la Révolution française a totalement occulté un autre fait politique d'une importance primordiale qui est le traité de Paris de 1763. Pour Laporte, le traité de Paris signe « le début du déclin français ». L'auteur remarque ainsi :

> « Dès lors, le destin veut que l'Amérique bascule du côté de l'anglais même si la Révolution américaine, appuyée par la France [...], sauve les Canadiens français [...]. Par la suite, la cession de la Louisiane par Napoléon et la guerre de Sécession gomment sévèrement une influence française non négligeable aux Etats-Unis. » (Laporte, 1993 : 4)

Avec la Révolution, la rupture entre les deux pays est consommée et, désormais, ils « s'épouvantent mutuellement » (Poirier, 1994a : 54). Le modèle industriel de l'Empire britannique s'impose au reste du monde, ce qui est mal vécu par la France. Selon Stephen Bunard, (Bunard, 2004 : np), alimentée par des querelles coloniales, l'anglophobie est un phénomène récurrent à la fin du XIX[e] siècle. Pour le chercheur, c'est la guerre des Boers qui internationalisera le sentiment anglophobe. On trouve ainsi des ramifications du sentiment anti-anglais jusqu'en Allemagne. Il s'agit à l'époque d'une relation triangulaire, l'anglophobie étant aussi partagée avec l'Allemagne. Comme le disait Bismarck : « Dans un jeu de force à trois puissances, il faut être l'une des deux ». En France, pourtant, à la même époque, les élites, plutôt anglophiles, cherchent à combattre l'anglophobie. En 1904, l'Entente cordiale, entre les deux pays, aura pour objectif de chercher à empêcher la guerre en réduisant les

[1] Poirier nous apprend ainsi pourquoi nos voisins anglais sont, encore aujourd'hui, qualifiés de « rosbifs » (Poirier, 1994a : 45).

querelles. Pourtant cette Entente cordiale était fortement intéressée puisqu'elle devait régler les conflits coloniaux (concernant le Maroc pour la France, et l'Egypte pour les Britanniques). Il s'agissait aussi, dans le jeu à trois, de parvenir à contrer la puissance germanique montante. En effet, l'Allemagne menaçait alors les Britanniques sur mer et les Français sur terre. L'anglophobie a fait son grand retour en France, durant l'entre-deux guerres, à un moment où les rapports entre la France et l'Allemagne s'étaient améliorés. C'est au cours du XX^{e} siècle que les deux nations en plein déclin ont trouvé d'autres raisons de se haïr.

Aujourd'hui, dans les domaines économiques et commerciaux, la France envisage souvent l'Angleterre comme une concurrente déloyale, alliée des Etats-Unis. Et, même si l'anglophobie n'est plus ce qu'elle était, elle trouve cependant toujours à s'exprimer, notamment dans les domaines du sport ou de la culture. On remarquera que, côté anglais, l'opinion publique est bien souvent indifférente à l'Europe, en particulier chez les conservateurs et dans les classes populaires, la presse à sensation relayant les clichés les plus tenaces, sur le mode de la dérision le plus souvent.

Comme nous venons de le voir, les nombreux conflits qui ont opposé les deux nations pèsent encore dans la mémoire collective des Français. Pour beaucoup, l'Angleterre est toujours « la perfide Albion », et chaque crise politique ou économique, chaque compétition sportive entre les deux pays voit d'ailleurs resurgir les fantômes du passé. Pourtant et à l'inverse, la Grande-bretagne est aussi vue comme un pays dont le peuple courageux a su aider la France dans les moments difficiles.

Cependant, aujourd'hui, en France, dans les représentations générales, il semble que l'anglais renvoie autant, si ce n'est plus, aux Etats-Unis qu'à l'Angleterre. De plus, la frontière paraît bien mince entre anglophobie et antiaméricanisme. Quelles sont les spécificités de l'anglophobie et de l'antiaméricanisme ?

1.2 Anglophobie et antiaméricanisme

Nous venons de voir que la France et le Royaume-Uni sont deux vieilles nations qui se sont construites l'une avec l'autre et l'une contre l'autre et que leurs relations sont encore

aujourd'hui particulières. Il convient aussi de distinguer les représentations des Anglais de celles des Américains. Pour Philippe Roger, qui aborde la question de l'antiaméricanisme dans une perspective historique, jusque dans les années 1860-1870, le Yankee n'est encore qu'un fantoche :

> « [...] jusqu'aux années 1860-1870, [...] l'Américain n'était encore qu'une silhouette sommaire et contradictoire : manière d'Anglais en plus vulgaire, ou "rastaquouère à cravache" [...]. » (Roger, 2002 : 213)

Toujours selon Roger, c'est sous l'effet, tout d'abord, de la guerre de Sécession, dans les années 1900, qu'une nouvelle typologie s'impose, que le Yankee s'étoffe, qu'il se dégage du stéréotype britannique et qu'il acquiert une plus grande netteté ; on ne peut alors plus le prendre pour un Anglais. La figure de l'Américain nouveau se présente ainsi:

> « L'Américain nouveau, donc, est arrivé. Il est brutal, borné, sans culture ni curiosité désintéressée. Il a l'œil froid, les mains promptes, les dents carnassières. [...] Ce n'est d'ailleurs pas un individu, mais bien, comme l'écrit Gustave Le Rouge, un *type* : le "type odieux du yankee" [...]. » (Roger, 2002 : 213)

S'il existe quelques différences entre anglophobie et antiaméricanisme, l'antiaméricanisme contemporain ne s'explique que par la comparaison avec l'anglophobie. Quelles sont donc les origines de cet anti-américanisme ? Quelles images les Français ont-ils des Etats-Unis et des Américains ?

1.2.1 De l'anglophobie à l'antiaméricanisme : un concept commun

Quelles sont les racines de l'antiaméricanisme[1] et jusqu'à quand faut-il remonter pour en retrouver les traces ? Dans un premier temps, comme le fait remarquer Philippe Roger (Roger, 2002 : 22), l'antiaméricanisme français a non seulement, une histoire, mais aussi une préhistoire qui est « [...] méconnue, oubliée, enfouie, sous les couches successives de la

[1] A propos du terme américanisme, Philippe Roger rappelle : « Le mot fait une entrée tardive dans les dictionnaires français (1968 pour le *Petit Robert*) [...]. Son premier usage repéré par la lexicographie remonte à 1948 : dès le début des années 50, il fait partie de la langue politique usuelle. Il n'est pas trop hasardeux d'avancer que le terme s'est répandu en contrepoint d'*antisoviétisme* » (Roger, 2002 :15).

représentation collective ». Selon Roger, cette préhistoire bat son plein dans les années 1770-1780, et tourne autour d'une querelle franco-américaine. A l'époque, en France, il s'agit de « réviser les images trop naïves ou trop pieuses qu'ont multipliées, [...] les apologistes de l'Amérique » (Roger, 2002 : 71). Les Américains ont été, jusqu'alors, présentés comme un peuple neuf et vierge dépourvu de toute perversion et l'imagerie américaine est toute faite « d'innocence égalitaire et de frugalité heureuse [...] » (Roger, 2002 : 71). Pourtant les voyageurs qui se rendent là-bas découvrent un continent difficile où règne quelquefois la cruauté. Le voyage en Amérique devient alors « une plongée désespérante dans les abysses du primitivisme » (Roger, 2002 : 72). De retour en France, il s'agira, à l'époque, de montrer que l'Amérique est « [...] en réalité, un continent décevant » (Roger, 2002 : 23).

Dans les années 1870-1880, l'hégémonie américaine a remplacé l'ancienne suprématie britannique. Suite à la défaite de 1870, les Français assistent à la mise en place de la domination anglo-saxonne, alliant l'Angleterre et les Etats-Unis. On assiste alors à un transfert de l'anglophobie vers l'antiaméricanisme. Pour les Français, les Etats-Unis deviennent alors « le centre névralgique d'un péril planétaire » (Roger, 2002 : 236).

Bien entendu, cet antiaméricanisme mériterait d'être nuancé puisque les deux guerres mondiales ont contribué à forger l'image de l'Américain, courageux, bienveillant et libérateur, porteur de valeurs et de traditions modernes. Il existe d'ailleurs le même sentiment vis-à-vis des Anglais qui, par leur attitude durant la Seconde Guerre mondiale, ont contribué à façonner l'image d'un peuple courageux qui n'a pas cédé devant l'adversité. Cela contribue d'ailleurs dans la conscience commune à associer les deux pays.

Aujourd'hui encore, l'opinion publique associe l'Angleterre et les Etats-Unis, d'autant plus facilement que leurs lignes politiques s'accordent sur plusieurs points comme nous pouvons le constater depuis le début de la guerre d'Irak. Quant aux liens historiques qui unissent les deux pays, ils ont été tissés durant la conquête et lors de l'indépendance. Il ne faudrait pas non plus négliger les liens économiques qui sont aussi très puissants. Force est de constater que les Etats-Unis occupent aujourd'hui la même position dominante dans le monde que celle occupée par l'Empire britannique il y a un siècle. Il faut dire que l'Angleterre est très souvent perçue comme l'alliée indéfectible des Etats-Unis. Et même si les attentats du 11 septembre

2001[1] ont été l'occasion de réaffirmer l'amitié franco-américaine, il existe bien un antiaméricanisme spécifiquement français. Selon Philippe Roger (Roger, 2002 : 339-479), il convient de distinguer plusieurs courants structurants dans l'histoire récente. J'en retiendrai deux qui me semblent particulièrement importants :

- le communisme et son argumentaire anticapitaliste auxquels s'ajoute la critique d'un matérialisme effréné ;
- le gaullisme : on se souvient que, de 1958 à 1969, de Gaulle s'opposait à l'hégémonie américaine et à un ordre politique dominé par les Etats-Unis. Le général de Gaulle entendait mettre au pas un ordre construit, selon lui, pour et par l'Amérique. Pourtant, de Gaulle a toujours été présent aux côtés des Etats-Unis aux moments critiques, en particulier lors de la crise du mur de Berlin, en 1961, et de celle de Cuba, en 1962. La réaction immédiate de la France, le 11 septembre 2001, s'inscrit dans cette ligne.

J'évoquais le 11 septembre 2001 ; il me semble que les réactions internationales ont, à ce moment-là, révélé à quel point l'antipathie envers les Etats-Unis[2] est complexe. Tout d'abord, il existe un antiaméricanisme politico-économique qui est, en fait, une réaction à la politique étrangère menée par les Etats-Unis actuellement, on pourrait parler du soutien américain à Israël, de l'absence de soutien au protocole de Kyoto concernant l'avenir de la planète, de sa politique économique… Les fondamentalistes islamiques détestent aussi les Etats-Unis. On se souvient que pour l'ayatollah Khomeyni, les Américains étaient le Grand Satan. Pour certains pays, dont de nombreux pays musulmans, les Etats-Unis apparaissent comme un pays immoral où régneraient le laxisme et la corruption des mœurs. Cette vision d'un pays sexuellement permissif est aussi une idée que l'on rencontre en France. Dans le même temps, les Etats-Unis peuvent aussi apparaître comme un pays rétrograde et religieux pour d'autres. La peur des Etats-Unis est alimentée par la peur de l'invasion de la culture américaine véhiculée par la puissance des marques commerciales. Certains aspects du mode de vie à l'américaine liés à l'hyper-consommation heurtent d'autres pays. La violence du pays est aussi mise en avant : on pense à la peine de mort et au fait que les armes soient en vente libre.

---

[1] On pense à l'éditorial de Jean-Marie Colombani (Colombani, 2001) dans *Le Monde* du 12 septembre 2001 : « Nous sommes tous des Américains ! »

[2] Dans le *Financial Times*, Moises Naim rappelle que : **«** En Argentine, Hebe de Bonafini, militante des droits de l'homme et présidente de l'Association des mères de la Plaza de Mayo (les mères des Argentins ayant "disparu" durant la dictature), a ainsi déclaré : "Au moment de l'attaque", j'ai ressenti du bonheur » (Naim, 2002 : np).

L'Amérique est donc vue comme un pays complexe et paradoxal, le pays des libertés, de la libre entreprise et de la prospérité, mais, dans le même temps, comme un pays rétrograde où toutes les libertés ne sont ni assurées ni respectées. Enfin, j'ajouterai qu'aujourd'hui, en France, il existe un antiaméricanisme des banlieues, qui trouve sa source dans le soutien américain à Israël. Et nombreux sont les exemples dans l'actualité qui, chaque jour, viennent illustrer cet état de choses.

Je prendrai deux exemples, parmi les plus courants, pour décrire la relation ambiguë qui unit les deux pays : en France, il n'est pas rare d'entendre à propos des Américains que « ce sont de grands enfants ». Cette infantilisation du peuple américain permet, dans le même temps, d'exprimer une supériorité française sur l'Amérique. Pourtant, l'expression de cette supériorité est contrebalancée par une autre idée très courante, celle d'une Amérique « pionnière » ; il n'est pas rare d'entendre que « la France est en retard de dix ans, par rapport aux Etats-Unis ». L'Amérique apparaît donc comme un Eldorado et le rêve américain est toujours aussi vivace : il n'y a pas de plus belle consécration, pour un Français, que de réussir aux Etats-Unis. Catherine Berger, dans sa thèse, s'est intéressée aux aspects des Etats-Unis qui semblent le plus intéresser ses élèves, elle remarque :

> « [...] Les lycéens manifestent peu d'intérêt pour des domaines tels que l'économie et la politique [...]. L'intérêt que porte aux Etats-Unis une majorité des élèves [...] semble lié d'une part aux éléments de culture, [...] la musique, le cinéma, le sport. » (Berger, 1997 : 501)

Ainsi, les mêmes sentiments d'attraction-répulsion que ceux ressentis envers l'Angleterre caractérisent la relation franco-américaine. Je remarquerai que l'antiaméricanisme français, toujours latent, s'exprime davantage en période de crise. Mais les choses ne sont pas si simples et la France est une alliée[1] fidèle des Etats-Unis : une alliée durable, mais toujours critique. Notons que, depuis l'élection de Nicolas Sarkozy à la présidence de la République Française, il semble que la ligne se soit modifiée et que l'on soit à un moment où le nouveau président a décidé de jouer le rapprochement avec les Etats-Unis, allant jusqu'à passer ses vacances estivales là-bas.

[1] Alliée mais non amie.

Pourtant, contrairement à l'anglophobie, il semble que l'antiaméricanisme ne soit pas seulement propre à la France. Il apparaît donc que :

- d'un côté, l'anglophobie, alimentée par des siècles de rivalités, témoigne d'une relation très personnelle entre la France et l'Angleterre, dans laquelle la crainte se mêle à l'admiration ;
- d'un autre côté, l'antiaméricanisme exprime l'opposition à la politique, au système de valeurs, à l'ordre imposé par les Etats-Unis. Cette opposition peut, en France, prendre une expression personnelle mais elle rejoint d'autres oppositions qui se font entendre dans le monde comme je l'ai relaté plus haut.

Nous venons de voir que les représentations de l'Angleterre et des Etats-Unis sont chargées d'histoire et peuvent, tour à tour, être positives ou négatives, suivant les événements politiques. Il est un autre pays qui est évalué plus positivement parce qu'il apparaît comme le pays de toutes les chances, c'est l'Australie. Pourquoi les Français considèrent-ils l'Australie comme un nouvel Eldorado ?

1.2.2 L'Australie : un nouvel Eldorado

Les Français sont fascinés par les Etats-Unis, mais cette fascination est modérée par l'inquiétude ressentie face à la puissance et à la grandeur du pays, que peu de Français connaissent bien. François Monnanteuil donne l'exemple de l'image des Etats-Unis telle qu'elle est présentée aux élèves français :

> « Les manuels de langue présentent volontiers des paysages grandioses, mais l'image qu'ils offrent de la société américaine n'est guère encourageante. La drogue, la violence, la misère semblent partout présentes dans une société fragmentée en diverses communautés nationales ou raciales qui s'ignorent superbement quand elles ne menacent pas de s'affronter rudement [...]. » (Monnanteuil, 1994 : 6)

Les images des Etats-Unis véhiculées aussi par les médias perturbent les élèves qui reportent leurs rêves d'ailleurs vers l'Australie. L'Australie, cette « Angleterre des mers du Sud » (Pons, 2007 : 118) apparaît comme un pays lointain, certes, mais plus neuf, moins dangereux

que les Etats-Unis, et il semble encore possible de tenter sa chance en Australie. De plus, le fait que le pays soit de culture occidentale le fait apparaître comme proche et donc sécurisant. Cela est dû, aussi, à la fascination pour les grands espaces et la nature merveilleuse. Ainsi, depuis quelques années, l'Australie est devenue le pays de langue anglaise où les étudiants aimeraient le plus voyager ou s'installer[1]. C'est ce que je remarque dans la classe avec les non-spécialistes. Peut-être que pour eux, qui ont des difficultés en anglais, ce pays apparaît comme celui où ils pourraient tout recommencer à zéro, en particulier l'apprentissage de la langue. En classe, dès qu'il s'agit de choisir un pays anglophone, les étudiants font tous très majoritairement le choix de l'Australie. Parmi les étudiants qu'il m'a été possible d'interroger à ce sujet, aucun n'était allé dans le pays, mais l'Australie leur apparaissait comme une sorte d'Eldorado anglophone. L'un de mes étudiants non-spécialistes me déclare à propos de son rêve d'aller en Australie :

> « I will choose to go in Australia in two years because it's a very beautiful country/ there is Sydney. The US is not beautiful. I am not very happy by the American spirit. »

Après ce rapide tour d'horizon historique, je vais m'intéresser à la manière dont les représentations du monde anglophone interviennent dans la relation à la langue. La relation qu'entretient la culture de l'apprenant avec celle de l'autre pays est-elle anodine ou va-t-elle jusqu'à amplifier les difficultés d'apprentissage ?

1.3 Les conséquences sur les représentations de la langue anglaise

J'ai choisi d'intituler le chapitre ci-dessous « L'anglais, une langue mal identifiée » parce qu'il me semble que des confusions existent dans l'esprit des Français en ce qui concerne la langue anglaise. Quelles sont ces confusions ? Pourquoi de telles confusions ?

[1] Xavier Pons remarque que les Australiens ont encore une image très dévalorisée d'eux-mêmes (Pons, 2007 : 118).

1.3.1 L'anglais : une langue mal identifiée

En ce qui concerne la diffusion de la langue anglaise de par le monde, les Etats-Unis ont aujourd'hui pris le relais de l'Angleterre. D'un point de vue sociolinguistique, l'anglais en France est une langue mal identifiée et j'aurai l'occasion de décrire dans la troisième partie ses rôles, ses places et ses fonctions. Ce que je peux déjà dire c'est que, dans l'esprit des Français, les choses sont confuses. En contexte scolaire, les élèves sont exposés à une norme qui est celle de l'anglais d'Angleterre. Je rappellerai que cette variété appelée « Received Prononciation » ou encore « King's ou Queen's English » qui est la variété des écoles prestigieuses, n'est parlée que par une très infime minorité de la population. Le RP est la norme qui a été choisie comme norme de référence dans les écoles et les universités françaises. Dans le système universitaire français, aucune autre variété d'accent[1] n'est jugée recevable et, dès lors qu'un étudiant s'exprime avec un accent jugé illégitime, il est pénalisé (et il se voit proposer une correction). Pourtant, et c'est là que la situation devient paradoxale, on sait bien que certains enseignants dans les facultés d'anglais ont des accents qui ne sont pas « linguistiquement corrects ». Mais j'aurai l'occasion de revenir sur ces questions d'accents dans la quatrième partie de mon travail intitulé « l'anglais langue de France ».

En France, il semble donc qu'il existe une norme recevable de l'accent anglais, et que les « autres anglais » ne soient pas des normes recevables. Ainsi, dans le domaine de l'enseignement, « le bon accent anglais » est tenu comme un critère de qualité de l'enseignement. C'est à la fois un critère d'évaluation :

- des enseignants entre eux[2] ;
- des élèves par les enseignants ;
- des enseignants par les élèves.

---

[1] Comme le remarquent Véronique Castellotti et Didier de Robillard le terme « [...] "accent" [...] paraît trop centré sur le seul domaine phonétique/prosodique, "façon de parler" n'est pas toujours commode à utiliser. "Parlure" a déjà été employé, mais cela nous oblige-t-il à forger encore un terme nouveau ? En attendant mieux, nous conservons ce terme » (Castellotti, Robillard, 2003 : 225). Voir aussi la définition de l'accent de Harmegnies (Harmegnies, 1997 : 9-14).

[2] Les anecdotes sont nombreuses mais les propos recueillis ne s'apparentent jamais plus qu'à des bruits de couloir. On chuchote près de la photocopieuse que tel enseignant ferait bien de partir un peu « dans le pays » « que ça ferait du bien à son accent ». Ou l'on raconte que tel enseignant d'origine indienne a « un drôle d'accent ».

Cette question de la norme n'est pas anodine puisque l'on remarque aussi, dans certains contextes scolaires, que des étudiants dont l'anglais présentait un accent très « British » se voient proposer une remédiation par leur enseignant qui juge qu'il existe une seule variété d'accent légitime, et qui est d'ailleurs la sienne !

On remarque aussi que dans l'esprit de beaucoup, en France, il y a une confusion entre l'anglais d'Angleterre et l'anglais américain. Les représentations courantes en France font que, d'un point de vue linguistique, il s'agit d'une seule et même langue avec quelques particularités sans que les choses soient bien claires. Le terme « anglo-saxon », très utilisé dans le vocabulaire courant, devrait renvoyer aux Angles et aux Saxons, c'est-à-dire qu'il devrait aussi inclure l'Allemagne. Or, dans le langage ordinaire, « anglo-saxon » caractérise un univers de pensée réuni par la langue anglaise. C'est alors une manière détournée de parler de l'Angleterre ou des Etats-Unis en les noyant sans distinction dans un concept commun. Dans le champ des perceptions, la langue anglaise apparaît comme le lien unissant les deux pays. Les propos les plus couramment entendus en classe sont, de façon assez triviale, « les Américains parlent du nez » ou « les Anglais, eux, "ils mangent tous les mots" », « On dirait de la bouillie quand ils parlent ». Il me semble que, pour beaucoup, l'emploi de la même langue contribue à rapprocher les Etats-Unis du Royaume-Uni en assimilant les deux pays l'un à l'autre. Tout se passe comme si la langue anglaise était le signe marquant l'existence d'une même communauté de pensée. Ajoutons que la perception française d'un univers anglo-saxon spécifique est renforcée par le sentiment d'étrangeté et de difficulté que les Français ressentent face à la langue anglaise, qui leur semble à la fois si proche et si lointaine.

Comment cette étrangeté est-elle renforcée par la particularité de la relation française avec l'anglais ?

1.3.2 « Suis-je toujours français si je parle anglais ? »

Quand un Français apprend l'anglais ou quand il parle anglais, il parle aussi de la relation entre la France et l'Angleterre et du monde anglophone, c'est ce que je développerai à partir

de ma propre histoire, mais aussi à partir de l'exemple de Gundur (Beaud, 2003 : 65) dont je parlerai plus loin dans le texte. Pour moi, l'anglais est apparu comme un moyen qui me permettrait d'accéder à une autre identité (comme je le développerai dans la deuxième partie). De façon beaucoup plus générale, la problématique qui semble se poser aux Français est : « puis-je être français et parler anglais ? » ou, en d'autres termes, « si je parle anglais, suis-je toujours français ? ». Bien sûr, cette interrogation peut concerner n'importe quelle langue, mais la relation particulière qu'entretiennent le français et l'anglais et la place particulière de l'anglais dans le monde contemporain font que la question se pose de façon accrue. A cette confusion s'ajoute un sentiment ambivalent : la langue anglaise exerce une fascination, mais la perspective de bien la maîtriser est vécue avec défiance[1]. Il en résulte que bien parler ou mal parler anglais sont considérés tous deux, en France, comme des prouesses. Je prendrai un exemple actuel pour exposer qu'en France la relation à la langue anglaise n'est pas anodine. Le ministre de l'Economie Christine Lagarde, lors de sa nomination au gouvernement de Nicolas Sarkozy, a été décrite comme une femme très brillante, mais ce qui a semblé le plus retenir l'attention des commentateurs est le fait que, de surcroît, elle soit parfaitement bilingue. Que cette femme puisse s'exprimer dans un anglais parfait apparaît totalement étonnant pour un ministre de la République[2]. On ne parle jamais, par exemple, du fait que le Garde des Sceaux, Rachida Dati, soit bilingue français-arabe, comme si cet état de fait n'apportait aucun prestige à sa fonction. Certains journalistes n'hésitent pas à insister sur le fait que Christine Lagarde, après plusieurs années passées aux Etats-Unis, a perdu un peu de son identité française. Ce qui a aussi, sans doute, beaucoup à voir avec le positionnement économique très libéral de cette dame. Cette situation est décrite sur un mode ambivalent, quelquefois de façon valorisante mais quelquefois aussi de façon dévalorisante, et l'on peut imaginer qu'à l'occasion d'une crise politique avec les Etats-Unis cette maîtrise de la langue pourrait se retourner contre la ministre. On pense aussi à José Bové qui parle anglais couramment, ayant suivi, à l'âge de trois ans, ses parents invités en tant que chercheurs à l'Université de Berkeley. Les Français sont souvent surpris de voir que Bové parle très bien

[1] François Fillon dont la femme est galloise (Campbell, 2007) s'est exprimé en anglais avec un très fort accent français lors d'un passage éclair à Washington en mai 2008. Devant un auditoire amusé, il a declaré : « I therefore intend to express myself in your language. Oh do not rejoice too fast. My wife may be British but my English remains quite French. [...] I hope you'll be enchanted by my French accent ». A l'issue du reportage, commentaire du journaliste de TF1 « Lui au moins on le comprend ».

[2] On peut suivre, en ce moment, chaque semaine dans *Le Canard Enchaîné*, le feuilleton de Christine « The Guard », telle qu'elle a été surnommée. Le journal satirique ne se lasse pas de rapporter les anecdotes ayant trait à l'usage de l'anglais par le ministre dans des situations ou dans des documents officiels.

anglais, ce qui semble inattendu pour quelqu'un qui dénonce avec véhémence l'impérialisme américain.

De plus, il est coutumier de railler l'accent anglais, de s'en amuser, de le moquer, de parler anglais avec un fort accent français (même si on peut s'exprimer correctement dans la langue) ou même de faire des fautes en anglais alors qu'on pourrait s'exprimer correctement. Je rencontre régulièrement des personnes qui, lorsqu'elles apprennent que j'enseigne l'anglais, commencent à s'exprimer en anglais, s'appliquant à faire volontairement des erreurs dans le but de choquer et dans une tentative de démonstration de la défiance qu'elles entretiennent par rapport à la langue. Je me souviens d'un dîner où un convive mettait les rieurs de son côté en répétant « I speak English very very …best ». L'effet était garanti, tout le monde comprenait qu'il y avait une erreur dans la phrase et cela faisait rire. Il est, de toute façon, courant de s'amuser à mal parler anglais[1] et il y a, encore en France, un snobisme à ne pas bien s'exprimer en anglais. Bien parler anglais est encore vécu sur le mode de la défiance, on se méfie de celui qui peut parler l'anglais très bien : est-il passé à l'ennemi, ne se trahit-il pas, ou ne va-t-il pas trahir sa communauté ? Je rappellerai la fameuse visite de Jacques Chirac, dans la vieille ville de Jérusalem en 1996, où il se mit en colère contre le service d'ordre Israélien dans un anglais très francisé il déclara : « Do you want me to go back to my plane and go back to France, this is what you want, this is not a method, this is a provocation, leave me alone![2] ».

Cet épisode, très grave sur le plan diplomatique, amusa cependant beaucoup en France. Diffusé en boucle à la télévision, on a surtout retenu, à l'époque, que Chirac s'exprimait mal en anglais. Pourtant, sur le plan grammatical et syntaxique, l'anglais du président de la République n'est pas du tout mauvais. Jacques Chirac, qui nourrit une réelle admiration pour les Etats-Unis, est diplômé de la Summer School de l'Université de Harvard à Boston. On voit bien que, dans l'imaginaire collectif, la maîtrise parfaite de la langue l'aurait fait basculer du côté des Américains alors que ce qu'il cherchait, justement, ce jour-là, était de marquer

1 Certains s'amusent à parler du syndrome Maurice Chevalier. Alors que Nicolas Sarkozy s'apprête à visiter la Grande-Bretagne, les Anglais se moquent déjà de son anglais ; on peut ainsi lire dans un article du *Daily Mail* du 25 mars 2008 : « It also emerged yesterday that Mr Sarkozy has been taking English lessons in time for his two day trip to England. [...] Mr Sarkozy has only used the language once in public, when he was Finance Minister. The disastrous attempt [...] has him announcing in an Inspector Clouseau twang: "We will be 'appy to 'elp you make money in France"».

2 La vidéo est visible sur : http://www.youtube.com/watch?v=304UHIZE01c. Consultée le 10 mars 2007.

politiquement sa différence avec l'attitude américaine. Cela devait passer par un indice montrant à tous que Chirac était et restait français, d'où cet accent francisé.

Il est clair que l'accent francisé peut aussi constituer un atout pour certains Français. On pense alors à Antoine de Caunes dans son émission *Rapido* qui avait fait de son accent français une marque de fabrique. En effet, l'accent français en anglais est apprécié et plaît joliment. J'aurai l'occasion de revenir sur l'aspect identitaire de la langue, en particulier dans la deuxième partie de mon travail. Mais je peux déjà fournir un exemple pour illustrer mon propos : on se souvient que les Russes blancs qui se réfugièrent à Paris après la révolution bolchevique conservèrent leur accent russe en français et que, même après de longues années, ils s'exprimaient toujours avec un fort accent russe : manière de ne pas perdre leur identité, après avoir perdu leur patrie. Je pense aussi à Jane Birkin, la plus britannique des Françaises, qui s'évertue à parler français avec un fort accent anglais.

En quelques mots …

L’anglais, en France, n’est pas une langue comme les autres. Depuis des siècles, la France et l’Angleterre entretiennent une relation d’amour faite de haine. Cette intimité nourrit l’affection que se portent les deux pays mais elle est aussi source de friction. Aujourd’hui encore, les idées toutes faites et les clichés éculés ressortent à la moindre occasion. La France ressent l'anglais comme une menace alors même que son usage y est moindre que dans de nombreux pays d'Europe. Dans les pays scandinaves, par exemple, la présence de l’anglais est bien plus importante encore qu’en France, pays mal à l’aise avec son plurilinguisme. Le début de ce travail m’a permis d’esquisser le fait que les langues doivent être considérées comme un ensemble de représentations et de pratiques qui ont, en plus d’une fonction cognitive, une fonction communicative mais aussi et surtout une fonction identitaire. J’aurai l’occasion de revenir sur cet aspect des choses. Je poursuivrai cette première partie de mon travail en traitant du contexte sociolinguistique. Cela me conduira à parler des langues de France, de l’anglais et des relations que la France entretient avec toutes les langues présentes sur son territoire. Pour ce faire, j’envisagerai des facteurs économiques mais aussi des facteurs historiques.

Chapitre deux - Le contexte sociolinguistique

Je m'intéresserai, dans ce chapitre, à la gestion que la France fait, aujourd'hui, de son plurilinguisme. J'interrogerai la façon dont, historiquement, la nation française s'est constituée sur l'idée que le particularisme et le morcellement linguistique allaient à l'encontre de l'idée d'une République unie et indivisible[1]. La France est un pays qui a très longtemps pratiqué l'interventionnisme linguistique et où l'enseignement du français, la langue de la nation, a constitué le ciment de l'unité politique et sociale. Ainsi donc, la France a depuis la fin de l'Ancien Régime associé langue et nation et fait des langues présentes sur son territoire une affaire nationale[2]. Dans un tel contexte, la très grande présence de l'anglais n'est pas sans poser problème en France, et ce à plusieurs niveaux :

- en termes de concurrence, puisque les mêmes facteurs qui, deux siècles plus tôt, apparaissaient en faveur du français soutiennent aujourd'hui l'anglais (la puissance militaire, le poids culturel, et le contrôle des techniques de communication …) ;
- en termes d'idéologie linguistique, la très grande présence de l'anglais en France est vécue comme une menace, non seulement au plan international mais aussi au plan national, puisque l'anglais est tenu pour partiellement responsable de la déliquescence de la langue française actuellement.

[1] Lingua Gentem Facit : la langue fait le peuple. C'est la conception française de l'Etat, une nation, une langue, un peuple.
[2] Sous l'Ancien Régime, la monarchie et l'élite parlaient français mais ne se préoccupaient pas de la langue ou des langues du peuple.

2. La France et ses langues

Le contexte linguistique français est aujourd'hui marqué par un désir de valorisation et de prise en compte de la diversité linguistique à travers la reconnaissance des langues régionales et minoritaires. La gestion linguistique de la France est entre les mains du ministère de la Culture et de la Communication qui est en charge de la mise en œuvre de la politique linguistique de la France, en collaboration avec plusieurs autres départements ministériels. De plus, depuis 2001, la Délégation générale à la langue française et aux langues de France[1] a pour ambition d'affirmer la reconnaissance par l'Etat de la diversité linguistique du pays, en considérant certaines des langues présentes sur son territoire comme des éléments de son « patrimoine » culturel national. Rappelons que c'est en 1966 que Georges Pompidou, Premier ministre, a créé sous son autorité le Haut Comité pour la défense et l'expansion de la langue française, devenu plus tard le Haut Comité pour la langue française. En 1984, ce Haut Comité a été remplacé par deux nouveaux organismes, le Comité consultatif et le Commissariat général, qui ont ensuite été mis à la disposition du ministère chargé de la Francophonie à partir de 1986. Ils ont eux-mêmes été remplacés en 1989 par le Conseil supérieur de la langue française et la Délégation générale à la langue française[2]. En 1993, la Délégation générale à la langue française a été mise à la disposition du ministère de la Culture, dans la mesure où celui-ci était également chargé de la Francophonie. La séparation des deux départements ministériels a conduit, en 1996, à rattacher la Délégation générale au ministère chargé de la Culture. Fin 1997, le gouvernement français a entamé un débat sur le

[1] Rattachée au ministère de la Culture et de la Communication, la DGLFLF joue un rôle de réflexion, d'impulsion et de coordination, assure le suivi des dispositifs législatifs et réglementaires et s'appuie sur un réseau d'organismes partenaires dont le Conseil supérieur de la langue française et la Commission générale de terminologie et de néologie.

[2] Par décret du 02 juin 1989 qui précisait (article 2) que : « Le Conseil supérieur de la langue française a pour mission d'étudier, dans le cadre des grandes orientations définies par le Président de la République et le Gouvernement, les questions relatives à l'usage, à l'aménagement, à l'enrichissement, à la promotion et à la diffusion de la langue française en France et hors de France et à la politique à l'égard des langues étrangères. Il fait des propositions, recommande des formes d'action et donne son avis sur les questions dont il est saisi par le Premier ministre ou par les ministres chargés de l'Education nationale.

plurilinguisme à l'occasion de la mise en place du processus qui devait conduire la France à la signature de la Charte européenne[1] des langues régionales ou minoritaires.

2.1 Quelles langues, pour quelle reconnaissance ?

Je vais tout d'abord traiter de la question des langues de France en décrivant la façon dont la France a abordé de façon politique la question de la reconnaissance des langues présentes sur son territoire. Quelle est la définition des langues de France ? Quelle gestion linguistique la France a-t-elle de ses langues ?

2.1.1 Qu'est-ce qu'une langue de France ?

Avant de continuer, il me faut revenir sur un point terminologique : Bernard Cerquiglini, au titre de Délégué général à la langue française, a décidé de passer des « langues régionales et minoritaires » aux « langues de France ». Lors d'une rencontre organisée au Café de Flore, Cerquiglini a déclaré :

> « [...] il vaut mieux parler de langues de France plutôt que de langues régionales car certaines langues n'ont pas de territoire, comme le yiddish. Les langues n'appartiennent pas aux régions mais au patrimoine national. On parle autant créole en Ile-de-France qu'aux Antilles. Une motte de terre ne parle pas, les hommes si, or ils se déplacent : les langues sont nomades. » (Cerquiglini, 2004, np)

Alors, qu'est-ce qu'une langue de France ? La définition donnée par le site de la Délégation générale à la langue française et aux langues de France[2] est la suivante :

---

[1] C'est le 5 novembre 1992 que tout a commencé, à Strasbourg, quand le Conseil de l'Europe a proposé aux Etats membres pour signature et ratification la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires. Le document impose certains engagements aux Etats signataires. Pour adhérer à la Charte, chaque Etat est libre de sélectionner, pour ensuite adopter, 35 articles sur les 94 que compte la Charte. Même si un certain nombre d'articles sont obligatoires, chaque Etat peut faire son choix dans la Charte et se constituer ainsi une Charte « sur mesure ».Tout Etat souhaitant adhérer se doit d'établir une liste nominative des langues qui devraient être concernées par la Charte, langues auxquelles s'appliqueraient les dispositions retenues.

[2] Les langues de France bénéficient aussi d'un arsenal législatif qui œuvre à leur protection, pour consulter ce texte : http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/lgfrance/legislationLDF.pdf.

> « [...] les langues régionales ou minoritaires parlées traditionnellement par des citoyens français sur le territoire de la République, et qui ne sont langue officielle d'aucun Etat. »[1]

Remarquons que le linguiste Bernard Cerquiglini s'était vu confier auparavant, en décembre 1998, la tâche d'établir la liste des langues qui devaient être concernées par la Charte. Remis en avril 1999, le rapport Cerquiglini recense 75 langues de France. Selon la typologie retenue[2] les langues de France sont classées pour la France métropolitaine suivant qu'elles sont langues régionales ou langues non-territoriales ; pour l'outre-mer, suivant qu'il s'agit de langues de la zone caraïbe, de la Nouvelle-Calédonie, de Polynésie française, des îles Wallis et Futuna ou de Mayotte. La langue des signes française est aussi reconnue comme une langue de France. Bernard Cerquiglini a reconnu des langues comme le romani par exemple, langue parlée par la communauté tzigane. Comme nous le voyons, les 75 langues reconnues ont des statuts et des situations sociolinguistiques très différents les unes des autres. La reconnaissance de certaines langues comme des langues de France nous montre que cette question linguistique a été traitée en termes politiques : au niveau national mais aussi au niveau européen. En effet, la reconnaissance des langues de France avait pour but de promouvoir mais aussi d'œuvrer à la protection d'un patrimoine linguistique, national et européen. C'est ce que nous voyons avec l'esprit de la Charte[3], qui est à destination d'Etats dont les situations linguistiques et juridiques sont fort différentes et qui a pour but de : « [...] protéger et promouvoir les langues régionales ou minoritaires en tant qu'aspect menacé du patrimoine culturel européen » (Rapport explicatif, 1992 : 5)[4].

On voit que ce ne sont ni les places, ni les rôles, ni les fonctions des langues en France qui ont été analysés pour reconnaître une langue comme langue de France. La logique retenue, si je prends, par exemple, le cas du catalan, du basque ou du corse, est que ces langues n'appartiennent pas aux Catalans ou aux Basques (ou à la Catalogne ou au Pays basque), puisque les locuteurs n'ont pas à revendiquer de droits vis-à-vis de ces langues. La Charte

---

[1] Pour consulter ce texte : http://www.dglf.culture.gouv.fr/

[2] Voir aussi l'ouvrage *Les Langues de France* (Cerquiglini, 2003). L'ouvrage présente les principales langues et leurs variantes dialectales parlées sur le territoire de la République, soit 80 idiomes sous la forme de 21 monographies établies par 35 auteurs. Voir aussi le compte-rendu critique établi par Philippe Blanchet dans *Marges Linguistiques* (Blanchet, 2004).

[3] Notons que le Conseil de l'Europe, qui a été créé le 5 mai 1949, a plusieurs missions à son actif : il doit agir pour renforcer la démocratie, les droits de l'homme et l'Etat de droit chez ses Etats membres (dont certains ne sont pas membres de l'Union européenne). Le Conseil de l'Europe se consacre également à la valorisation du patrimoine culturel européen et, point le plus intéressant pour nous, le Conseil de l'Europe œuvre à la protection des minorités.

[4] Charte européenne des langues régionales ou minoritaires Strasbourg, 5 novembre 1992.

précise d'ailleurs : « La Charte ne crée pas de droits individuels ou collectifs pour les locuteurs de langues régionales ou minoritaires » (Rapport explicatif, 1992 : 5). Mais comment est-il possible d'accorder des droits aux langues sans se préoccuper des locuteurs ?

Les 75 langues de France font partie du patrimoine[1] de la Nation française, que l'Etat français s'engage à sauvegarder. Les langues régionales ne sont alors plus considérées comme étant directement en concurrence avec le français et comme menaçant l'unité de la France. C'est ainsi que Lionel Jospin, dans sa lettre de mission à Nicole Péry[2] écrivait :

> « Le temps est, en effet, révolu où l'Etat pouvait considérer que l'enseignement de ces langues était de nature à menacer l'unité nationale. » (Cité dans Poignant, 1998 : 3)

L'objectif premier de la Charte est de protéger les minorités, et dans l'esprit de la Charte, les langues de France sont des éléments du patrimoine culturel national. Une remarque s'impose concernant cette gestion « patrimoniale » des langues : le paradoxe en ce qui concerne certaines langues de France est que leurs locuteurs se voyaient, il n'y encore pas si longtemps, interdire de les pratiquer par l'Etat français ! Aujourd'hui, la France conduit une politique linguistique qui se préoccupe de la sauvegarde de langues qu'elle a autrefois tant menacées elle-même. Reconnaître certaines langues régionales comme des langues de France n'est-il pas une autre façon de garder le contrôle sur ces langues ? Que les langues soient interdites ou qu'elles soient valorisées, c'est toujours l'Etat français qui est décisionnaire en matière de gestion linguistique. Il semble que la diversité linguistique est reconnue pourvu qu'elle soit « patrimonialisée » ou « folklorisée ». Ce qui est bien le cas en ce qui concerne les créoles, puisque leurs reconnaissances très tardives donnent un argument en ce sens. Les langues apparaissent alors comme des « monuments » du passé, des objets statiques dont l'Etat Français se considère le « gestionnaire. »

La Charte indique aussi qu'il ne s'agit pas de « remettre en cause un ordre politique ou institutionnel » (ibid., p.10), et qu'il est attendu des Etats une action positive « en faveur des langues victimes de l'histoire dans le passé, et de la communication de masse aujourd'hui ». Il s'agit bien de protéger les langues historiques de l'Europe, dont certaines « risquent, au fil du temps, de disparaître » (Préambule de la Charte, alinéa 3).

---

[1] Je souligne.

[2] Député des Pyrénées-Atlantiques, initialement chargée du rapport sur les Langues et Cultures régionales.

Au moment du débat sur la ratification de la Charte, la discussion concernant le projet gouvernemental a été très politisé. Je ne développerai pas ici les différentes étapes[1] qui ont précédé la signature intervenue dans le courant de l'année 1999, mais il me faut souligner que la question de la constitutionnalité de la Charte s'est posée de façon décuplée. Je prendrai comme seul exemple l'expertise juridique qui a été confiée à Guy Carcassonne, professeur de droit constitutionnel à l'Université de Paris-X (Nanterre), quant à la compatibilité de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires avec la Constitution française. L'analyse juridique détaillée[2], menée par G. Carcassonne, a développé une vision très « française » de la Charte. Le professeur Carcassonne a estimé alors que la signature de la Charte n'était pas contraire à la Constitution :

> « [...] étant entendu d'une part, que l'objet de la Charte est de protéger des langues et non, nécessairement, de conférer des droits imprescriptibles à leurs locuteurs, et d'autre part, que ces langues appartiennent au patrimoine culturel indivis de la France ». (Carcassonne, 1998 : 129)

C'est l'Etat qui « s'engage et est le seul responsable de cette action de sauvegarde du patrimoine culturel national ». La Charte européenne des langues régionales ou minoritaires a finalement été signée par la France, le 7 mai 1999[3], mais pas ratifiée.

---

[1] Avant d'engager la phase finale de signature par le gouvernement, puis de présenter un projet de loi de ratification par le Parlement, le Premier ministre Lionel Jospin s'est entouré de nombreux avis et expertises : ainsi un premier rapport d'étape sur les langues régionales a été remis par Nicole Péry, députée socialiste de Bayonne en février 1997. Dans un rapport au Premier ministre, sur les « langues et cultures régionales », le maire PS de Quimper, Bernard Poignant, souhaitait que la France signe la Charte. Ce rapport, remis au Premier ministre le 1er juillet 1998, préconisait une série de mesures en vue d'une meilleure prise en compte des langues régionales, principalement dans le domaine de l'enseignement et de la culture. Ce rapport concluait notamment que « la place faite aux langues régionales doit illustrer, accompagner et soutenir les grands choix dans lesquels le pays s'est engagé ou a commencé à le faire : l'Europe, le choix girondin, le choix de la francophonie, le choix du multilinguisme » (Poignant, 1998 : 33). En septembre 1998, le Premier ministre a fait savoir que la volonté du gouvernement est que la Charte soit signée et ratifiée.

[2] Le rapport de G. Carcassonne a été remis le 8 septembre 1998 au Premier ministre.

[3] Le 17 juin 1999, le Conseil constitutionnel (saisi par Jacques Chirac) a déclaré que la Charte est contraire à la Constitution. D'après le Conseil constitutionnel, les engagements souscrits par la France sont contraires à plusieurs principes de la Constitution, en lien avec l'indivisibilité de la République. Le 23 juin, Jacques Chirac refuse d'engager un processus de révision de la Constitution. Bernard Poignant se dit choqué. A l'époque, le Conseil constitutionnel a estimé que le préambule de la Charte qui proclame un droit imprescriptible à pratiquer une langue régionale ou minoritaire, non seulement dans la vie privée mais également dans la vie publique, ainsi que certaines dispositions de la partie II sont irrecevables parce qu'ils pourraient conférer des droits spécifiques à des groupes linguistiques à l'intérieur des territoires où les langues sont pratiquées. Le 24 juin 1999, Jacques Chirac a dit non à Lionel Jospin qui lui demandait de modifier la Constitution afin de pouvoir ratifier la Charte. Le lundi

Les lignes précédentes m'ont permis de souligner que le discours qui a prévalu lors de la reconnaissance des langues de France – et qui est d'ailleurs le discours ordinaire sur les langues dans les organismes linguistiques nationaux – est construit autour d'une idéologie linguistique et d'une définition des langues qui est la suivante :

- les langues sont des biens patrimoniaux nationaux ;
- les langues sont définies sans référence à l'existence de leurs locuteurs ;
- toutes les langues sont traitées à égalité sans prise en compte de leur aspect social.

Il ne faut pas non plus oublier de parler des langues de France et de l'anglais puisque j'établis une corrélation entre la reconnaissance des langues de France et le souhait de contraindre la place de l'anglais en France.

2.1.2 Les langues de France et l'anglais

L'engagement de Bernard Cerquiglini[1] pour la reconnaissance des langues de France doit aussi être lu à un autre niveau. La prise en compte des langues minoritaires ou de France a permis à la France de s'inscrire dans une politique linguistique de dimension européenne. De plus, le fait de se doter d'une politique linguistique apparaissait aussi comme un moyen de s'armer contre le « tout-anglais ». L'idée étant que favoriser la diversité linguistique devait permettre de lutter contre l'hégémonie de la langue anglaise, au plan national, européen, et international. Il me semble que les différents combats, prises de position et fonctions occupées par Cerquiglini, illustrent parfaitement la double position de la France en matière de gestion de sa situation linguistique :

---

5 juillet 1999, Jacques Chirac a demandé la mise en chantier d'une loi-programme pour le développement des langues régionales, il redit alors son opposition à une révision de la Constitution au nom de la défense de l'indivisibilité de la République, de l'égalité devant la loi et de l'unicité du peuple français, ainsi que devant le risque de conférer des droits spécifiques à des communautés linguistiques organisées.

[1] Bernard Cerquiglini est, depuis le 18 septembre 2007, recteur de l'Agence universitaire de la Francophonie. Il a aussi été professeur titulaire à l'Université d'Etat de la Louisiane (*Louisiana State University*), à Baton Rouge, où il a dirigé le Centre d'études françaises et francophones.

- Cerquiglini a été le promoteur des langues régionales ou langues de France, et s'est engagé pour la reconnaissance des minorités.
- En tant que Délégué général à la langue française et aux langues de France, il se positionne en tant que défenseur de la langue française, persuadé, comme il le déclare lui-même, « que la langue française[1] est la dernière religion d'Etat » et qu' « il faut devenir laïc en matière de langue » (Cerquiglini, 2004 : np). L'idée même d'une « République unie et indivisible » semble ne pas pouvoir s'accorder avec le morcellement et le particularisme linguistiques. Le français, langue de la nation, constitue alors le pilier de l'unité politique et sociale.

La reconnaissance des langues de France s'accompagne d'un combat pour la langue française qui apparaît comme un combat contre l'unilinguisme anglophone. Plusieurs déclarations faites par l'intéressé ne laisse pas de doute sur la question. Ainsi, lors de son audition devant le bureau de la section française de l'Assemblée parlementaire de la Francophonie, Bernard Cerquiglini[2] résume la situation en ces termes :

> « La langue française n'est pas menacée dans sa vitalité ; elle compte autour de 130 millions de locuteurs, sa créativité est immense, elle n'est pas plus mal parlée qu'hier. En revanche, elle est menacée dans ses ambitions du fait de la domination de l'anglais aujourd'hui acceptée comme un fait "incontournable". Nous sommes réduits à défendre le français comme seconde langue au plan international. C'est le "désir" du français qui fait défaut. En France même l'anglais est omniprésent dans les sciences, dans l'informatique, dans les techniques... au point que nous risquons d'avoir un français dialecte dans notre propre pays. »

On voit comment, dans un même mouvement, le combat pour la défense de la langue française a, pour pendant, le combat contre l'hégémonie de l'anglais. Le français apparaît alors comme une langue qui a une double fonction, c'est une langue de culture au service des autres pays, et à ce titre elle se doit de jouer le rôle de bouclier contre l'hégémonie de l'anglo-américain auquel les autres pays sont exposés. Mais cela est-il crédible ? Et surtout comment

[1] Notons d'ailleurs que la langue française est la langue officielle de la République française *de facto* mais cette reconnaissance n'avait jamais été proclamée, ni dans la Constitution de 1958, ni d'ailleurs dans aucun texte de loi. Cependant, la loi Constitutionnelle n° 92-554 du 25 juin 1992 a apporté des modifications à la Constitution de 1958, notamment à l'article 2 qui se lit maintenant comme suit : « La langue de la République est le français. »

[2] Le 5 mars 2003.

cela est-il réalisable concrètement ? Comme nous le verrons dans la troisième partie de ce travail, les mesures prises par la France n'ont pas endigué la progression de l'anglais, loin s'en faut.

Je vais maintenant m'intéresser, plus en détail, à la relation entre le français et l'anglais, en montrant tout d'abord, à l'aide de quelques chiffres, le positionnement de ces langues dans le monde actuel.

2.2 L'anglais et le français : concurrence et défiance

L'anglais occupe une place prépondérante à l'échelle planétaire, que ce soit dans les activités scientifiques et techniques, dans les domaines du commerce et des affaires, dans les médias et dans le domaine de la culture. Je commencerai par exposer que l'on assiste actuellement au phénomène suivant : au niveau international, l'anglais étend son usage, alors que l'influence du français se réduit. Ce qui n'est pas sans susciter quelques réactions de mécontentement chez les défenseurs de la cause du français.

Dans les représentations communes, l'anglais est décrit comme une langue internationale. Avant l'anglais, aucune autre langue n'a bénéficié d'une telle diffusion planétaire. Il semble d'ailleurs que plus la domination de l'anglais s'accentue plus l'anglais semble séduire de toujours plus vastes catégories de population. Voyons tout cela plus en détail.

2.2.1 Le statut de la langue anglaise dans les pays anglophones

Le statut institutionnel de l'anglais dans les pays anglophones varie d'un pays à l'autre. En Grande-Bretagne, l'anglais n'a pas de statut constitutionnel et la place qu'il occupe aujourd'hui s'est plutôt établie par les faits. Je remarque cependant que beaucoup d'anciennes colonies britanniques accordent un statut officiel à l'anglais. Claude Truchot rappelle (Truchot, 1990 : 16) que c'est le cas des pays créolophones d'Amérique et de certains pays d'Afrique occidentale, d'Afrique orientale et d'Afrique méridionale. L'anglais est aussi la langue officielle de certains pays du Pacifique et des Philippines. Dans certains pays, l'anglais n'a pas le statut de langue officielle mais le statut de langue véhiculaire, comme certains pays du sous-continent indien « qui ont unanimement rejeté l'anglais comme langue officielle lors

de leur accession à l'indépendance » (Truchot, 1990 : 16). Notons que l'Irlande a deux langues officielles : l'anglais et le gaélique. Je retiendrai aussi que le Canada est officiellement bilingue et qu'il « doit gérer en permanence la coexistence des langues de ses deux peuples dits "fondateurs" » (Truchot, 1990 : 13).

Il est à noter que la diffusion de l'anglais s'est faite en l'absence de toute planification linguistique. L'Empire Britannique, tout d'abord, puis les Etats-Unis ensuite, n'avaient pas pour premier objectif de diffuser leur langue ou/et leur culture (on pense alors à la France). C'est l'impérialisme économique et politique de l'Empire Britannique, tout d'abord, puis des Etats-Unis ensuite qui a fait le travail : la langue a suivi. L'hégémonie américaine a apporté beaucoup de compensations aux Britanniques qui ont bénéficié de la pression démographique, économique, scientifique et technologique des Américains. Ce que l'on pourrait qualifier de « laisser-faire linguistique » des Etats-Unis s'accompagne du fait qu'il n'y a jamais eu de politique linguistique fédérale aux Etats-Unis ; de même, il n'existe pas d'académisme pour la défense de la langue américaine. Quand il a été question de le faire, cela a été jugé contraire à l'esprit de liberté américaine. Comme le souligne Kramsch :

> « L'Américain moyen ne cultive pas sa langue comme le fait le Français, il n'en fait pas l'objet d'analyses grammaticales et d'analyses logiques à l'école primaire, il n'identifie pas le rayonnement de l'Amérique à la clarté ou à la beauté de sa langue. » (Kramsch, 1991 : 46)

Selon Kramsch, c'est bien ce « laisser-faire linguistique » (Kramsch, 1991 : 46) qui a été le meilleur moyen, au fil des années, de s'assurer que les immigrants apprendraient l'anglais un jour ou l'autre, ne serait-ce que pour leur survie économique. Aux Etats-Unis, comme le rappelle Claude Truchot :

> « [...] le statut de l'anglais a été établi au niveau fédéral par différents textes du Congrès, mais il n'existait aucune disposition au niveau des Etats. » (Truchot, 1990 : 13)

De plus, il est intéressant de remarquer que, jusqu'à présent, les Etats-Unis n'avaient pas de langue officielle. Alors que l'anglais est concurrencé par l'espagnol sur son territoire, il a été décidé de faire officiellement de l'anglais la « langue nationale des Etats-Unis ». C'est-à-dire que c'est le nombre croissant d'hispanophones qui a amené l'Etat de Californie à reconnaître l'anglais comme langue officielle en 1986. Puis d'autres Etats ont suivi. Deux amendements

ont été adoptés coup sur coup, faisant de l'anglais la langue « nationale » dans un cas, la langue « commune et unificatrice » du pays dans le second. Les élus devront choisir quelle version retenir lors de négociations avec la Chambre basse[1].

Enfin, autre phénomène intéressant à remarquer : alors que l'anglais « chasse » les autres langues, un mouvement inverse se produit sur son propre territoire : on note ainsi avec intérêt que, alors que l'anglais triomphe de par le monde, il peine à s'imposer sur tout le territoire américain[2].

Une étude des facteurs de pénétration et d'implantation de la langue anglaise permettra d'envisager l'ampleur du phénomène.

2.2.2 Facteurs de pénétration et d'implantation

Quelques chiffres peuvent dire l'omniprésence de l'anglais et le recul du français dans le monde. Ces observables sont tirés de l'étude de David Graddol (Graddol, 2000 : 2,10) intitulée *The Future of English*. Il y a, aujourd'hui, dans le monde, 1,4 milliard de personnes qui vivent dans des pays dont l'anglais est langue officielle. Une personne sur cinq dans le monde parle suffisamment bien anglais pour se faire comprendre. Un tiers de la population mondiale, soit deux milliards d'individus, parlera l'anglais en 2010. A titre d'exemple, en 2000, on dénombrait un milliard de personnes parlant anglais. On voit qu'en une dizaine d'années le nombre de locuteurs aura doublé. Pour David Graddol[3], cela sera rendu possible par l'accroissement du nombre de locuteurs langue seconde du fait de l'abaissement de l'âge de l'apprentissage de l'anglais, et aussi du fait du recours massif à l'anglais dans le domaine professionnel. Cette expansion de l'anglais se fera au détriment du français, toujours selon David Graddol. Le chercheur prévoit, par contre, un développement de l'allemand, en particulier en Asie. Pour David Graddol, 2010 constituera l'apogée quant au haut degré de diffusion de l'anglais. De plus, dans un contexte multilingue, l'anglais commencera alors à être considéré comme un outil acquis dès le plus jeune âge plutôt que comme une langue à

[1] « "Si senõr", l'anglais "langue nationale" aux Etats-Unis » (*Le Figaro*, 19 mai 2006).
[2] L'article de Delphine Papin s'intéresse à ce paradoxe surprenant (Papin, 2004).
[3] Pour David Graddol, c'est aussi avec les locuteurs de l'anglais langue seconde que se joue l'avenir de l'anglais. (Graddol, 2000 : 15).

apprendre tout au long de la vie. Notons aussi que le nombre de locuteurs parlant anglais comme seconde langue dépassera bientôt le nombre de locuteurs « natifs ».

Pour David Graddol[1] (Graddol, 2000 : 3), cette situation est absolument sans précédent et jamais une langue n'a atteint un tel niveau de diffusion, dans le sens que la langue est parlée par un nombre très important de locuteurs et qu'elle est utilisée pour accomplir des tâches multiples et variées dans un multiplicité de contextes. Le statut de l'anglais est souvent rapproché de celui du latin mais, précisons-le, le monde romain était moins étendu et la population était moindre. David Graddol distingue trois types de locuteurs de l'anglais :

- les locuteurs « natifs », ceux dont l'anglais est la langue première et très souvent la seule et unique langue ;
- les locuteurs de langue seconde, l'anglais fait partie de leur répertoire langagier « régulier » ;
- les locuteurs d'anglais langue étrangère.

De plus, les facteurs économiques ne sont pas à négliger. Pour David Graddol, c'est l'Empire britannique qui a jeté les bases d'une forte diffusion de l'anglais. Puis la période de l'après-guerre a vu l'influence des Etats-Unis augmenter. Et si l'influence de l'anglais croît depuis une cinquantaine d'années, cela est dû à la mondialisation des échanges commerciaux et technologiques, dominés par des grandes puissances économiques qui parlent cette langue (on pense à l'Inde actuellement). Ainsi l'expansion de l'anglais correspond à des phénomènes de dominations sociales et culturelles. Pour Claude Truchot :

> « L'Amérique est tellement présente qu'on ne la voit plus : marques de commerce. [...] Citoyens typiques et personnages légendaires sont intégrées à notre conscience collective. » (Truchot, 1990 : 36)

Aujourd'hui, l'anglais est tout aussi bien la langue de la puissance militaire, économique commerciale et politique que celle des médias, du cinéma, de la variété et de la musique. Comme le rappelle Claude Truchot, le cas de l'anglais illustre parfaitement le fait que les

[1] « There has never been a language so widely spread or spoken by so many people as English. There are therefore no precedents to help us see what happens to a language when it achieves genuine world status » (Graddol, 2000 : 3).

facteurs de perte ou d'expansion des langues se font aussi par le jeu de phénomènes économiques et politiques. L'anglais est aussi la langue la plus fréquemment utilisée dans les rencontres internationales et la seconde langue officielle de très nombreux états. C'est bien l'après-guerre qui a favorisé la diffusion de l'anglais de par le monde. Les Etats-Unis sont aujourd'hui le pays le plus puissant et le plus développé économiquement. Comme le rappelle Claude Truchot :

> « Dans ce processus, les Etats-Unis jouent un rôle prédominant. Grâce à leur puissance politique, économique et monétaire, ils fixent les règles du jeu et tirent les marrons du feu en contrôlant une large partie des sources de recherche et de développement, et en les canalisant à leur profit. » (Truchot, 1990 : 33)

Comment s'organisent les rapports entre le français et l'anglais ? Le français serait-il concurrencé par l'anglais ? A quels niveaux ?

2.2.3 Une lutte hégémonique

Le français, après avoir connu une période d'expansion qui s'est poursuivie au cours des siècles, semble aujourd'hui accuser un recul assez net. Le français se classe au onzième rang dans la liste des langues les plus parlées dans le monde, derrière le chinois mandarin, l'anglais, l'espagnol, l'hindi, l'arabe, le portugais, le bengali, le russe, le japonais et l'allemand. Le recul institutionnel que subit le français depuis le début du XX^{e} siècle ne l'empêche pas d'être, avec l'anglais et l'espagnol, une langue à statut mondial. Après l'anglais, le français reste la deuxième langue étrangère la plus choisie dans le monde. Et si, aujourd'hui, la fortune de la langue française ne semble plus aussi bonne, on peut envisager que cela est dû à des questions démographiques mais aussi économiques et diplomatiques[1].

Je remarquerai aussi que le français est, avec l'anglais, l'une des deux seules langues à s'être diffusées sur tous les continents[2]. Il est, de plus, la 11^{e} langue la plus utilisée dans le monde. Dans son rapport « La Francophonie dans le monde 2004-2005 », le Haut Conseil de la

[1] Le traité de Versailles en 1919 marque la fin de l'exclusivité du français comme langue diplomatique : le traité est rédigé en français et en anglais, chacune des langues faisant foi.
[2] Selon Calvet, cette expansion doit être analysée selon quatre paramètres distincts (Calvet, 1999b : 248) : une expansion géographique, une expansion fonctionnelle, une expansion en Europe, une expansion outre-mer.

Francophonie estime que 175 millions de francophones sont répartis dans le monde, contre 106 millions en 1985[1]. L'enseignement du français est en hausse sur le continent africain et au Moyen-Orient, même s'il stagne dans les autres régions du monde. Le nombre de francophones progresse d'une façon générale en Afrique subsaharienne et dans l'océan Indien, avec des situations différentes en fonction des pays. En revanche, il diminue dans la Caraïbe et, notamment, en Haïti. L'estimation du nombre de personnes apprenant le français au niveau scolaire et universitaire est la suivante : 18 018 000 en Afrique du Nord et Moyen-Orient, 33 398 000 en Afrique subsaharienne et océan Indien, 8 490 000 en Amérique et Caraïbe, 2 020 000 en Asie et Océanie, 27 708 000 en Europe, soit un total de 89 634 000 (ils étaient 81 669 900 en 1998).

Pour certains, le déclin international du français doit être interprété comme étant lié à la montée en puissance des Etats-Unis. Ainsi, les mêmes facteurs qui soutenaient le français deux siècles plus tôt apparaissent aujourd'hui en faveur de l'anglais : la puissance militaire, démographique et culturelle relayée par des puissants moyens de communication. Dans un tel contexte, on voit bien ce qui se joue pour la France : le français a perdu sa place de langue internationale au profit de l'anglais. C'est aussi sur le terrain européen que le statut international du français se joue. La France cherche à éviter à tout prix la domination de l'anglais dans l'Union européenne en tentant de lutter pour que l'anglais ne devienne pas la seule langue de travail de l'Union. De plus, la France craint la mise en place d'une situation de bilinguisme anglais-français pour certains citoyens français, et des situations de bilinguisme anglais-langues régionales, pour d'autres Français: anglais-catalan ou anglais-alsacien, par exemple. Certains militants indépendantistes, ardents défenseurs des langues régionales le souhaitent. Certains tenants de la cause corse, par exemple, avancent l'idée que, dans le cadre d'une Corse indépendante, le français ne servirait plus à rien puisqu'il

---

[1] Combien y a-t-il de francophones dans le monde ? Les évaluations sont nombreuses et variées, allant de cent à cinq cents millions. A titre de comparaison, le Haut Conseil de la Francophonie dénombrait en 1998 112 666 000 francophones réels pour lesquels le français est langue première, langue seconde ou langue d'adoption, 60 612 000 francophones occasionnels pour lesquels l'usage et la maîtrise du français sont limités par les circonstances et les capacités d'expression, 100 à 110 millions de « francisants », soit des personnes qui ont appris le français durant plusieurs années et en ont gardé une maîtrise variable ou ceux qui, de par leur activité, sont amenés à le pratiquer partiellement. Les dix pays où l'on trouve le plus de francophones restent la France métropolitaine, l'Algérie, le Canada, le Maroc, la Belgique, la Côte d'Ivoire, la Tunisie, le Cameroun, la république démocratique du Congo et la Suisse. L'Organisation internationale de la Francophonie regroupe, en 2007, 53 Etats et gouvernements membres et 10 observateurs.

conviendrait seulement d'enseigner le corse et l'anglais. Le français serait alors « coincé » entre l'anglais et le corse. Les courants indépendantistes mais aussi régionalistes cherchent à contrer le développement de la construction européenne, pour, dans le même temps, participer à une nouvelle valorisation des langues régionales. Comme le remarque Gilbert Grandguillaume (Grandguillaume, 2003 : np) :

> « Quand la langue nationale est bien implantée, la coexistence de celle-ci avec la langue étrangère ne pose pas de problème. Quand par contre elle est en conflit avec des langues internes (le berbère, le catalan, par exemple), celles-ci peuvent être tentées de se brancher sur la langue internationale en négligeant le niveau de la langue nationale. Celle-ci doit alors être soutenue par une politique linguistique nationale. L'Etat peut procéder par la contrainte, en déclarant obligatoire l'usage de la langue nationale en un certain nombre de cas. Mais cette politique va aussi, et surtout, utiliser divers atouts : la résistance à la domination mondiale, l'appel au nationalisme, le recours à la religion ou même à l'ethnicité. Ces diverses composantes convergent vers la notion d'identité, qui a l'avantage de trouver un écho dans les diverses couches de la population. »

J'ai tenté de décrire que l'inquiétude est grande quant à la perte de diffusion et donc d'influence du français. Pourtant, tout n'est pas si sombre : aujourd'hui, le français n'est plus simplement la langue parlée par les élites dans les cours européennes comme cela était le cas par le passé et le français s'est largement démocratisé d'un point de vue social mais aussi géographique. En Afrique, le français, sous de multiples formes, est exceptionnellement dynamique[1]. Comme le note Philippe Blanchet :

> « Il n'y a jamais eu autant d'usagers du français qu'aujourd'hui. Et l'on voit de nouvelles normes du français être légitimées à Montréal, à Alger, à Marseille... Et l'on voit de nouvelles formes de français – qui donneront peut-être un jour de nouvelles langues comme le latin a donné les langues romanes – naître vigoureusement dans les grandes villes africaines, où ces langues françaises deviennent des langues usuelles et véhiculaires. Proportionnellement, la place du français dans le monde est peut-être en légère diminution, mais, vu depuis le 2e rang, par ses fonctions et son statut international parmi les milliers de langues du monde, est-ce vraiment un problème ? Et dans le monde

[1] On peut même dire qu'il n'existe plus un seul français mais des français, ce dont certains n'ont sans doute pas pris conscience. De la même façon, il n'existe plus un seul anglais mais des anglais, dont j'aurai l'occasion de reparler dans la quatrième partie de mon travail. Se reporter à Calvet (Calvet : 1992).

> statutairement francophone (ou presque, comme en Algérie) les pratiques du français se développent... » (Blanchet, 2007b : np)

Quant à la pérennité de l'anglais comme langue de référence, il est d'ailleurs possible de s'interroger. Tout comme David Graddol (Graddol, 2000 : 9), on peut s'interroger sur la pérennité de la domination de l'anglais, qui sera probablement amené à changer de statut dans les prochaines années. Quelle sera la place que l'anglais occupera au XXI^{e} siècle, à un moment où l'Asie concurrencera les Etats-Unis ? Au XXI^{e} siècle, l'anglais sera-t-il remplacé par l'espagnol ou le mandarin ? Le déclin économique des Etats-Unis s'accompagnera-t-il d'une perte d'influence de la langue ? On sait que certaines langues ont changé de statut au cours de l'histoire[1] ou qu'elles ont disparu pour laisser place à d'autres langues. Le latin s'est effacé alors que l'Empire romain déclinait économiquement, le latin n'était alors plus la langue d'une seule société mais celle de multiples sociétés : le latin (comme l'écrit Calvet[2]) s'est, en effet, transformé en de multiples langues romanes[3]. Il conviendrait aussi de parler du grec qui « […] n'était pas une langue unique et uniforme » (Douthe, 2008 : 29)[4].

Du fait de sa diversification et de sa très grande diffusion, l'anglais ne risque-t-il pas de subir des transformations comme cela s'est produit pour le latin ? L'anglais va-t-il se transformer à un tel point que l'on assistera à l'éclatement de l'anglais en plusieurs langues[1] ? Graddol avance un autre scénario possible : selon lui, l'anglais a peut-être déjà conquis une telle place dans le monde dans les domaines culturels et du divertissement, ainsi que dans les domaines économiques, financiers, technologiques et intellectuels, qu'aucune autre langue dans le monde ne peut désormais plus égaler cette influence. Nous allons, peut-être, assister, dans les années à venir, et pour la première fois dans l'histoire, à un nouveau phénomène, à savoir que

---

[1] Véronique Castellotti donne l'exemple du français en Algérie (Castellotti, 2001b : 25).

[2] « L'Appendix Probi nous montre qu'il n'y avait pas "le" latin mais des latins et nous savons qu'il n'y a pas "le" français mais des français. Nous pourrions donc réécrire la proposition selon laquelle le français vient du latin de la façon suivante : un champ de variation "latin" a évolué vers un champ de variation "français", ou encore une variable "latin" a évolué vers une variable "français" Et comme tout le monde sait que les locuteurs ne se sont pas couchés un soir en parlant latin pour se réveiller le lendemain en parlant français, il s'agit donc d'un désordre qui a lentement évolué vers un autre désordre » (Calvet, 2007b : 25). Voir aussi Calvet (Calvet, 1999b : 138-142).

[3] Louis-Jean Calvet lors de la conférence qu'il a donnée à Angers en mai 2007 intitulée *La Mondialisation et les langues* nota avec amusement : « Tout le monde dit que le latin est une langue morte et que plus personne ne la parle aujourd'hui mais on parle encore latin en Roumanie, en France, en Italie… ».

[4] Il semblerait que le grec se subdivisait en de nombreux dialectes et que le souci d'avoir une langue commune a participé de la création de la *koiné*, choisie comme langue de la politique par Alexandre le Grand en particulier, à partir de ce moment-là les dialectes perdent du terrain (voir Douthe, 2008).

le déclin économique d'un pays ne sera pas suivi par le déclin de l'usage de sa langue parce que justement l'anglais n'est plus uniquement la langue des Etats-Unis ; il existe, en effet, de multiples formes d'anglais.

Engagé dans un rapport de force avec l'anglais, le français tente de trouver des moyens de se défendre. Quelles sont les mesures de politique linguistique prises par la France pour enrayer son déclin ? Quelle idéologie est sous-tendue et quelles en sont les origines ?

2.2.4 Le français, l'unilinguisme et l'universalité

En France, l'attachement à la langue est indéniable. La France est un pays de forte tradition unilingue où langue et nation sont étroitement associées du fait que l'unité politique est passée par l'unification linguistique[2]. Comme le note Philippe Blanchet :

> « Le français est perçu comme étant la langue de la France, voire sa propriété, symbole de son unité et de sa générosité lorsqu'elle en fait bénéficier d'autres peuples. Il est aussi souvent perçu comme une langue unifiée, immuable dans le temps, l'espace, la société, les usages, exempt de variation, de mélanges, d'hétérogénéité. Langue supérieure, il serait capable d'exprimer certaines choses de l'esprit et de le cultiver mieux que d'autres. Dès lors, être monolingue en français normatif écrit selon une unique norme grammaticale, lexicale et orthographique serait normal, voire souhaitable. » (Blanchet, 2007b : np)

Les origines de cette idéologie de l'unilinguisme[3] sont historiques, le français ayant été imposé par volonté politique. Comme le rappelle Bernard Cerquiglini :

> « [Je voudrais rappeler] les raisons historiques de ce phénomène. [Elles] sont liées à l'époque de la Terreur. 1793 - 1794 : l'ennemi est aux portes, et le régime, d'abord bienveillant envers les langues régionales (dans un premier temps, on décide de traduire les lois dans les langues régionales, mais on se

---

[1] Voir la dernière partie de ce travail intitulée « L'anglais, une langue de France ? ».

[2] Baggioni a écrit : « L'unification linguistique de couches ou de secteurs de la population est une nécessité pour l'organisation sociale à chaque étape du développement économique et/ou du processus de formation de la Nation (en tant que formation économique et sociale) » (Baggioni, 1976 : 38-39).

[3] Didier de Robillard remarque : « L'ironie est que ces sociétés dominantes se sont patiemment construites monolingues à partir de situations initialement plurilingues- pluriculturelles, et avec l'aide d'une linguistique conçue précisément pour construire l'homogénéité linguistique » (Robillard, 2007, 151).

> rend compte que c'est impossible), propose de répandre le français aux dépens des autres langues. C'est conjoncturel, ce n'est pas lié à l'essence de l'Etat républicain. On pourrait y voir une catastrophe historique qui a favorisé une conception terroriste de la langue. L'Etat, la citoyenneté s'expriment en une langue officielle, le français. » (« Bien dans nos langues », entretien avec Bernard Cerquiglini, sa)

Ou comme le souligne Anthony Lodge :

> « Une fois qu'on a aboli la monarchie, une fois qu'on a décapité le roi, on a, dans un sens, décapité la nation, parce qu'il n'y avait plus de symboles réunissant tout le monde, et la Révolution a cherché tout de suite à remplacer le symbole qu'incarnait le roi par d'autres symboles, en particulier la langue. [...] depuis la Révolution, cette identité "langue et nation" est tellement ancrée dans les esprits que les Français ont maintenant un peu de mal à ne pas penser que déclin de la langue française égal déclin de la France, puisque France et français sont conçus comme étant la même chose. » (Lodge, 2006 : np)

L'unilinguisme présente deux aspects complémentaires qui se résument selon deux idées fortes. La première est la négation de toute concurrence de la langue nationale : on sait bien qu'en France l'unification linguistique du territoire s'est faite à la seule faveur du français, l'enseignement de la langue nationale constituait la base de l'unité politique et sociale[1]. En ce qui concerne la négation de toute concurrence, Henri Boyer (Boyer, 2001b : 384) repère ainsi trois moments clés :

- l'Ancien Régime, pendant lequel la langue du roi devient la langue unique de l'administration. Christiane Marcellesi, remontant jusqu'à Vaugelas, rappelle que celui-ci écrivait dans la préface de ses remarques sur la langue française :

  > « Remontons jusqu'à Vaugelas : celui-ci écrit [...] "Voicy comment on définit le bon Usage. C'est la façon de parler de la plus saine partie de la Cour, conformément à la façon de parler de la plus saine partie des auteurs de son temps." [...] "Il ne faut qu'un mauvais mot [...] pour faire mépriser une personne dans une compagnie, pour décrier un prédicateur, un écrivain, un avocat". » (Marcellesi, 1976 : 7)

- la Révolution, pendant laquelle le français est imposé comme seule langue nationale. Le patriotisme des révolutionnaires fait que langue et nation sont, pour la première

[1] « A une république une et indivisible il faut une langue une et indivisible », disait Saint-Just (1767-1794).

fois, étroitement associées[1]. La langue devient alors une affaire d'Etat : la «République » dont la devise est « Liberté, Egalité et Fraternité » a besoin d'une langue nationale pour instruire le peuple et pour diffuser le français. Le morcellement linguistique et la multiplicité des langues parlées dans les anciennes provinces ne peuvent s'accorder avec le projet d'une grande nation. Bertrand Barère[2], membre du Comité de salut public, s'est beaucoup exprimé sur la nécessité de doter la nation d'une langue nationale. Dans son *Rapport sur les idiomes* qu'il présente devant la Convention du 27 janvier 1794, Barère explique :

> « Combien de dépenses n'avons-nous pas faites pour la traduction des lois des deux premières assemblées nationales dans les divers idiomes de France ! Comme si c'était à nous à maintenir ces jargons barbares et ces idiomes grossiers qui ne peuvent plus servir que les fanatiques et les contre-révolutionnaires ! »

- Dernier moment d'importance : l'inscription en 1992 dans la Constitution française que « la langue de la République est le français ».

La deuxième idée forte est la négation de toute déviance par rapport à l'usage légitime[3]. Notons d'ailleurs que ce combat pour éradiquer toute déviance s'accompagne d'une « obsession de l'uniformatisation de l'usage de la langue » (Boyer, 2001b : 385). Pour la France, Auroux (Auroux, 1994) parle d'un processus sociolinguistique de grammatisation. Je remarquerai que ce processus a été poussé à l'extrême en France où la langue est vue comme un vecteur de l'unification nationale. Comme le montre Auroux, ce processus conduit à décrire et à outiller le français sur la base de deux technologies, qui constituent encore aujourd'hui les fondations de notre savoir métalinguistique : la grammaire et le dictionnaire. A propos de la réflexion grammaticale, Baggioni a d'ailleurs écrit que cela

---

[1] Comme le montre Lemarchand (Lemarchand, 2003 : 17), la monarchie n'a jamais interdit l'usage des langues locales. Seules les élites locales étaient bilingues, la majorité de la population ne connaissait que la langue ou le dialecte local. On pouvait être ainsi sujet du roi et ne pas comprendre, ni parler le français !

[2] En 1794, Barère publie un rapport qui prône d'anéantir les patois pour mieux mettre en place la langue française. Pour lui, la situation linguistique de la France républicaine est intenable, « avec trente patois différents », ce qui fait ressembler la France « à la tour de Babel », alors que « pour la liberté » elle forme « l'avant-garde des nations »

[3] Cette même idée est défendue par Lemarchand (Lemarchand, 2003 : 21) qui parle de phénomène « d'inclusion-exclusion ».Lemarchand indique que cette tendance apparaît en France au moins dès le XVI^{e} siècle ; il remarque avec intérêt qu'en 1549, dans sa *Défense et Illustration de la Langue*

> « [...] ne répond absolument pas à un besoin spéculatif, à une nécessité intellectuelle qui pousserait l'Homme à s'intéresser à l'instrument de communication qu'est sa "Langue". La grammaire n'a connu en fait de développement qu'en fonction des besoins de diffusion d'une variété linguistique érigée en Norme ; elle répond à un besoin de rationalisation et de justification du processus d'unification linguistique. » (Baggioni, 1976 : 37)

On voit donc comment il y a, dans un même mouvement, sacralisation du français normé et d'un idéal puriste de la langue. Pour Boyer, l'unilinguisme :

> « [...] constitue une idéologie dont la vocation a été/est de promouvoir l'unilinguisme dans deux orientations solidaires : interlinguistique et intralinguistique. » (Boyer, 2001b : 386)

C'est ainsi que le dispositif représentationnel mis en place en France s'articule autour de l'idée que le français sacralisé selon une seule norme est, dans le même temps, tenu pour une langue dotée d'un génie qui aurait vocation à l'universalité[1]. C'est juste avant la Révolution qu'est apparue l'idée que le français était une langue « élue ». C'est notamment l'idée qu'a développée Antoine Rivarol[2] dans son livre *De l'universalité de la langue française.* La « belle langue » ne peut subir aucune dégradation. Ainsi, la diffusion du français comme lingua franca entre le XVI^{e} et le XIX^{e} siècle correspondait, dans l'esprit français, à une « mission civilisatrice » visant à exporter la culture et la pensée françaises. Le français a donc vocation à l'universalité[3] dans le but, en particulier, d'exporter les idéaux de la Révolution de

---

française du Bellay s'insurge contre l'usage par le monde cultivé du latin et invite à employer le français.

[1] Henri Boyer (Boyer, 1991 : 52-71) montre comment, en France, langue s'oppose à dialecte et à patois, qui occuperait la plus basse des conditions qu'une langue puisse occuper.

[2] Cette idée est encore d'actualité, Michel Serres déclare ainsi : « Le génie de la langue française ne porte pas exclusivement sur les mots. La langue anglaise invente volontiers des mots nouveaux qu'elle transforme vite en verbes. Le français est hésitant sur la création de néologismes. L'unité sémantique de la langue française n'est pas dans le mot mais dans la tournure, dans le segment de phrase. Les Allemands créent volontiers des mots nouveaux qui sont à eux seuls des propositions. Par agglutination, ils font un mot nouveau comme en anglais mais c'est une proposition comme en français. Ce qui est important au fond en français, c'est la syntaxe. » (Serres, 2004)

[3] On remarquera que Jean-Marie Roland de la Platière sera le seul, au XVIII^{e}, à parler de l'anglais et de sa vocation à l'universalité, à partir d'un argumentaire qui se déroulait de la façon suivante : pour La Platière l'anglais possède une liberté d'expression que le français ne connaît pas : « La langue anglaise [...] est susceptible de tous les usages ; elle a été appliquée avec succès à tous les genres de connaissances ». Pour Roland de la Platière, l'Angleterre a depuis longtemps perdu de son éclat et de sa splendeur et ce n'est donc pas l'Angleterre et son peuple qui doivent être pris pour modèles, mais l'Amérique et les Américains, qui on su construire une société plus libre, plus généreuse, plus tolérante (voir Mandich : 1998).

liberté, d'égalité, et de fraternité[1]. Les Français sont donc, tout à la fois, nationalistes mais aussi dotés d'un esprit conquérant[2]. Selon cette vision, la langue traduit la pensée et les valeurs de la nation et du peuple français, mais elle est immuable, et toute modification risquerait de mettre en péril la nation. Le français a, donc, pendant longtemps, été la langue d'un pays puissant qui avait, de plus, très tôt réalisé sa centralisation (on pense à l'Italie qui n'a réalisé son unité nationale que tardivement.). Il ne faut pas non plus oublier la situation coloniale et impérialiste de la France et le fait que, pendant plusieurs siècles, la France a été un grand empire colonial qui a diffusé sa langue de façon hégémonique.

Quant à l'anglais, il est très fréquent d'entendre que ce sont ses qualités intrinsèques qui font son succès : l'anglais serait une langue simple, dotée d'un système grammatical réduit qui lui permettrait de s'adapter très facilement. Comme le note Claude Truchot :

> « L'anglais a acquis la réputation d'être une langue « sans grammaire » et cette réputation joue sans doute un rôle dans l'attrait pour cette langue. » (Truchot, 1990 : 40)

Dans ces conditions, on voit comment, aujourd'hui, les rapports entre le français et l'anglais s'organisent sur le mode d'une lutte hégémonique, les Français se sentant dépossédés d'une place qu'ils considèrent leur revenir de droit. De droit divin ? Sans doute, puisque le français était la langue du roi, représentant de Dieu sur terre. Quoi qu'il en soit, pour les Anglais, cette confortable situation a aussi un revers, à savoir que les Anglais ne ressentent plus le besoin d'apprendre une langue étrangère[3]. Hagège déclare à ce sujet :

> « Le haut degré de diffusion d'une langue rend un mauvais service à l'impulsion d'apprentissage. Les usagers d'une langue à grande diffusion ont moins de motivation pour apprendre. » (Hagège, 1996, cité par Geoffroy, 2001 : 123)

---

[1] Voir aussi Calvet (Calvet, 1999b : 71-76)

[2] Le fait que les Français soient considérés comme conquérants les fait aussi passer pour un peuple arrogant. Sans doute faut-il y voir la naissance de quelques stéréotypes sur les Français.

[3] L'enquête Eurobaromètre de 2006 nous renseigne : dans neuf des vingt-neuf pays sondés, plus de la moitié des répondants sont capables de tenir une conversation dans deux langues étrangères au moins. Les Luxembourgeois arrivent à nouveau en tête avec 92% de répondants qui parlent au moins deux langues différentes de leur langue maternelle. 75% des Néerlandais et 71% des Slovènes indiquent la même chose. Les compétences linguistiques semblent être légèrement meilleures dans les Etats membres plutôt petits, comme le Luxembourg, les Pays-Bas et la Slovénie, tandis que les citoyens de l'Europe méridionale et des deux pays où l'on parle anglais, c'est-à-dire le Royaume-Uni et l'Irlande, semblent avoir des répertoires linguistiques plus restreints.

On voit comment les pays anglophones peuvent faire l'économie d'apprendre une langue étrangère, puisque c'est dans leur langue que s'opère la majorité des échanges internationaux. Ainsi, contrairement à ce qui se passe partout ailleurs, l'apprentissage des langues étrangères est en déclin au Royaume-Uni[1] et, depuis 2001, l'apprentissage d'au moins une langue étrangère a cessé d'être obligatoire pour tous les élèves en Angleterre[2]. Pourtant ce monolinguisme des Anglais est relativement nouveau et, comme le rappelle Richard Bailey :

> « L'idée que les locuteurs étaient particulièrement peu doués pour l'apprentissage des langues naquit seulement à l'époque où la puissance anglaise se fut établie dans le monde ; le sentiment dominant au XVII^{e} siècle était celui que les Anglais étaient des polyglottes accomplis. » (Cité par Geoffroy, 2001 : 132)

Il est un autre aspect des choses qu'il convient d'évoquer et qui concerne l'avenir du français. L'avenir du français au plan national est-il lié directement au recul du français au plan international ? Pour certains, le recul du français serait dû, en grande partie, à l'anglais et leur argumentaire s'organise de la façon suivante. L'influence grandissante de l'anglais est très souvent dénoncée comme participant de la perte d'influence du français: la crise de la langue française, en France, serait liée à la « très grande présence » de l'anglais, de même que le recul du français dans le monde serait lié à cette domination grandissante de l'anglais. Comment parvenir à enrayer le déclin du français ? Il existerait une façon unique de combattre : légiférer sur le rôle et la place à accorder au français, en intervenant à tous les niveaux : qualitatif et quantitatif, national et international.

---

[1] L'Irlande et le Royaume-Uni comptent respectivement 34% et 38% de personnes interrogées qui connaissent une autre langue que leur langue maternelle (Eurobaromètre, 2006 : 11).

[2] En Angleterre, au pays de Galles et en Irlande du Nord, l'enseignement des langues étrangères était traditionnellement réservé aux bons élèves qui fréquentaient les *grammar schools*. Toutefois, la mise en place du tronc commun *(comprehensive education)* au niveau secondaire en Angleterre et au pays de Galles, au milieu des années 60, a ouvert l'enseignement des langues à tous les élèves du secondaire.

2.3 La crise du français ?

Le français traverse-t-il vraiment une crise ? A quels niveaux ? Quels remèdes conviendrait-il de lui apporter ? Toutes ces questions méritent un éclairage sociolinguistique.

2.3.1 Le français, un malade imaginaire ?

Je partirai d'un premier constat : aujourd'hui, nombreux sont ceux, politiques, intellectuels, enseignants ou grand public, qui considèrent que le français va mal. Cette crise, véritable question nationale, présenterait d'ailleurs un double aspect : une crise au plan national associée à une crise au plan international. En France, on entend régulièrement la même plainte[1] : la langue se dégrade, les Français la parlent et l'écrivent de plus en plus mal. Pour Philippe Blanchet, cette idéologie est « un prêt-à-penser dogmatique qui empêche de penser » (Blanchet, 2007b : np), et toujours selon Blanchet « Toute remise en question de cela est perçue comme un sacrilège, ce qui alimente un discours alarmiste permanent » (Blanchet, 2007b : np).

Ainsi, en 1981, une commission d'enquête sur la langue française, présidée par Xavier Deniau, s'alarmait de la qualité de l'usage du français en France même, de l'exactitude de son enseignement, de son emploi et de sa diffusion dans le monde. Il est intéressant de voir que la commission d'enquête associait alors des termes tels que « qualité » et « exactitude » du français, en France, à une perte d'influence du français dans le monde. Il semble que, dans l'esprit de beaucoup, les deux phénomènes soient étroitement liés et des mauvaises pratiques du français en France découlerait un recul de son influence au plan international. Le rapport Astier (Astier, 2005) nous renseigne aussi sur « les raisons spécifiques » invoquées quant au recul du français dans les pays développés, et surtout européens :

- dès que la demande de l'anglais est comblée il y a une très grande demande pour le français, or cette demande n'est pas remplie ;
- une politique restrictive, bureaucratique et maladroite des visas exercée par la France ;
- une politique culturelle qui n'est pas l'adjuvant d'une politique linguistique ;
- une politique « isolationniste » de l'Education nationale.

Pour se rendre compte de l'état d'esprit et de l'argumentaire développé, je peux aussi citer Paul-Marie Couteaux, député européen (Couteaux, 2006) qui publia une tribune dans *Le Figaro* à l'occasion du sommet de la Francophonie de Bucarest. Le propos de P-M Couteaux est intéressant, puisqu'il présente une argumentation qui lie les deux phénomènes, à savoir :

- tout d'abord, l'invasion et la prédominance du tout-anglais, en France (mais aussi en Europe) sont alarmantes,
- en second lieu, l'« américanophonie » pour reprendre les termes du député, s'accompagne d'un phénomène de perte du bon français et

> « [...] les gouvernements français [...] laissent s'installer l'illettrisme de masse, sacrifient l'enseignement des lettres classiques, ou de la simple lecture, tout occupés à promouvoir, à l'âge où la langue maternelle est loin d'être acquise, un anglais de communication internationale [...]. » (Couteaux, 2006)

L'un des diagnostics posés pour guérie les blessures du français est l'adoption d'une attitude normative[2] face à la langue. Pourtant, le regard porté sur la crise de la langue française semble ambigu et contradictoire, la contradiction résidant dans le fait que pour parler d'un problème propre à la France on en vient à évoquer des circonstances extérieures liées à la très grande présence de l'anglais. Pour beaucoup, l'une des solutions est donc celle de la « législation linguistique qui permettrait au français de retrouver toute sa qualité et sa vitalité en France et donc de pouvoir rayonner à l'étranger », ainsi que le préconise le rapport Astier (Astier, 2005 : 17). La France cherche ainsi à lutter contre les influences de l'anglais en intervenant sur le lexique et l'orthographe du français. La France dispose pour la défense de sa langue de structures[3] dont l'un des buts est d'intervenir sur la terminologie. Ces tentatives d'aménagement linguistique se manifestent d'abord par des textes législatifs, des décrets ou des lois. Pour Didier de Robillard, l'aménagement linguistique repose sur une part théorique dont l'un des préceptes, et cela nous intéresse au premier chef, est que « [...] les langues et

---

[1] Ce que Mitterrand nommait « la complainte du français perdu ».

[2] Il est fait ici référence à la décision du ministre de l'Education Gilles de Robien que la méthode globale ne soit plus enseignée dans les écoles. Voir le discours du ministre du 05 janvier 06. On notera avec intérêt que l'association SOS-Education a lancé une campagne de dénonciation civique ; les membres croulent sous les sacs de courriers postaux envoyés par des parents.

3 A propos de la norme Baggioni écrit : « Comme il est difficile de se contenter de la fiction d'une langue homogène "sensiblement la même pour tout le monde", le linguiste structuraliste corrige cette

situations linguistiques peuvent être modifiées par des interventions délibérées de la part de l'homme (généralement à long terme) » (Robillard, 1997 : 38).

C'est à partir de 1972 que des commissions terminologiques ont été créées dans les ministères. En 1975, la loi Bas-Lauriol, votée à l'unanimité par le Parlement, a rendu obligatoire l'emploi du français dans les relations commerciales, les offres et les contrats de travail, les informations, la présentation des programmes de télévision et de radio. Par ailleurs, la loi a interdit l'usage de termes étrangers dont des équivalents français existent.[1] La secrétaire d'Etat à la Francophonie, Catherine Tasca, a été chargée de préparer la réactualisation de la loi Bas-Lauriol au printemps 1992. Le 25 juin 1992, une révision de la Constitution a modifié l'article 2 et précisé que « la langue de la République est le français ». Après 1993, le projet Tasca est repris et élargi par la « loi Toubon ».

Je souhaite m'arrêter, un instant, sur ce dernier texte (auquel Claude Hagège a d'ailleurs contribué). La loi Toubon[2] a pour objectif l'obligation d'utiliser la langue française et la défense du français en tant que langue de la République. Cette loi est censée intervenir dans cinq domaines : le monde du travail, de la consommation, de l'enseignement, de l'audiovisuel, des colloques ou des congrès. La loi Toubon[3] vise à protéger les consommateurs et les salariés grâce à son dispositif terminologique. Cette loi témoigne des tentatives récurrentes pour exclure les anglicismes de France. Je remarquerai qu'elle reste moins contraignante que la célèbre « loi 101 » du Québec. On note d'ailleurs qu'un

---

vision par la problématique de "niveaux de langue" reformulés parfois (MOUNIN, 1976) en "registres" de langue » (Baggioni, 1976 : 34).

[1] Concernant l'application de la loi Bas-Lauriol se reporter à Claude Hagège, *Le Français, Histoire d'un combat* (Hagège, 1998).

[2] Comme le souligne Anthony Lodge : « Il faut toujours se méfier des actes linguistiques faits par les hommes politiques. Les hommes politiques ne s'intéressent pas à la langue. Ce qui préoccupe un homme politique c'est le pouvoir. La langue c'est un instrument du pouvoir, mais la langue en tant que langue ne les intéresse nullement. Alors si un homme politique comme Toubon commence à se mêler de questions linguistiques c'est essentiellement pour des raisons politiques et non pour des raisons scientifiques. Il me semble que ces gens-là, quand ils mettent le poids de l'Etat derrière leur déclaration sur la langue, le font surtout pour des raisons nationalistes. Il me semble que langue et nation en France sont très proches : les hommes politiques sonnent alors constamment l'alarme en proposant une loi ou des quantités de publicité à propos de termes linguistiques. Il faut qu'ils mènent ces campagnes surtout pour rallier à eux la population française, pour la garder toujours en éveil devant la menace posée par le colosse américain. Il me semble donc qu'en France, les hommes politiques qui s'occupent de linguistique le font pour des raisons de propagande ; c'est un leitmotiv de la politique étrangère, depuis de Gaulle, de combattre l'hégémonie américaine dans le monde et la langue, la politique linguistique en font partie » (Lodge, 2006 : np).

[3] Certains se sont amusés à la qualifier de loi « Allgood ».

Dictionnaire des termes officiels[1], présentant un index des anglicismes proscrits, a été élaboré. Avec acuité, Vincent Dubois remarque que : « Les moments saillants des politiques des usages de la langue correspondent à la mise sur l'agenda des questions d'identité et d'indépendance nationales » (Dubois, 2007 : np). Pour le chercheur, la loi Toubon est la parfaite illustration de la concomitance de ces deux éléments. Dubois note que la loi Toubon est intervenue après que :

> « [...] la révision constitutionnelle faisant suite à la ratification du traité de Maastricht instaurant l'Union européenne eut été l'occasion de constitutionnaliser le statut du français comme "langue de la République", et l'intensification des débats et interrogations sur les effets d'une intégration supranationale. » (Dubois, 2007: np).

Ce que la loi Toubon ne prend pas en compte c'est que les langues vivent d'emprunts et que, la plupart du temps, les emprunts faits à une langue (on pense évidemment à l'anglais) ne se font pas par hasard : en effet, les emprunts ne sont pas intégrés à la langue de façon artificielle, sauf dans les cas de planification linguistique. Comme le souligne Louis-Jean Calvet (Calvet, 1999b :153-160) ; les emprunts sont proposés par des locuteurs pour être repris ou non par d'autres locuteurs. Les langues sont des produits de l'histoire, histoire politique, économique et culturelle. De plus les langues sont influencées par les pratiques et elles évoluent constamment sous la pression d'événements en lien avec la société, en particulier.

Une autre des questions qui se pose est : peut-on lutter contre les emprunts faits à une autre langue ? Bien sûr que non. Les langues vivent d'emprunts réciproques et on n'emprunte pas à n'importe quelle langue n'importe quoi, à n'importe quel moment. Les emprunts sont la marque des rapports de force entretenus entre les langues et, comme j'aurai l'occasion de le relater dans la troisième partie de ce travail, l'importation de termes anglais dans la langue est bien la preuve de la vitalité de la langue dans les domaines technologiques et économiques, en particulier. Les mots anglais qui s'immiscent en France sont bien révélateurs de la supériorité économique de l'Angleterre et des Etats-Unis.

---

[1] Philippe Blanchet note que « si l'on voit avec optimisme le français comme une langue parmi d'autres pour tous ceux qui souhaitent l'utiliser, souplement, librement, diversement, sans phobie des métissages et des innovations, alors il continuera à permettre la rencontre de gens différents » (Blanchet, 2007b: np).

On remarquera aussi avec intérêt que la même réaction protectionniste dont les Français font preuve envers leur langue commence aussi à apparaître du côté anglais, dès qu'il s'agit de protéger l'anglais britannique. Le prince Charles, lui-même, dénonce la contagion de l'anglais britannique par l'anglais américain :

> « L'anglais américain corrompt et devrait être évité à tout prix. Les Américains ont une propension à diffuser toutes sortes de noms et de verbes nouveaux et forgent des mots qui ne devraient pas exister. » (Cité par Geoffroy, 2001 : 130)

La réaction du prince rappelle étrangement les réactions françaises. Et le prince d'ajouter : « La langue anglaise souligne les droits de l'homme, l'art du bon gouvernement, la résolution des conflits et le processus démocratique » Enfin, le prince Charles ajoute un dernier témoignage des rivalités nationalistes à travers les rivalités linguistiques : « Il nous faut maintenant agir pour nous assurer que l'anglais, c'est-à-dire dans mon esprit l'anglo-anglais, maintienne sa position de langue internationale » (cité par Geoffroy, 2001 : 131).

Cette dérive de la norme s'observe aussi dans le domaine de la francophonie et le discours tenu sur la francophonie est indissociable du discours tenu sur la langue française. C'est ce que j'étudierai dans les lignes qui vont suivre.

2.3.2 La France, la francophonie et l'anglais : un « ménage à trois »

Je commencerai par mettre en exergue une citation de Poignant à propos de la francophonie :

> « Une politique hardie pour les langues et les cultures régionales mérite d'être accompagnée par un grand projet pour la francophonie. [...] Langue française et langues régionales sont des langues amies à l'intérieur et alliées à l'extérieur pour le rayonnement de la France. » (Poignant, 1998 : 9)

Remarquons tout d'abord que la francophonie doit être considérée de deux points de vue :

- comme une réalité sociolinguistique historique, en particulier issue de l'histoire coloniale ;

- mais aussi comme un concept géopolitique[1] relativement récent et dont l'idée a été lancée par Léopold Senghor et Habib Bourguiba. C'est la perte de l'empire colonial qui a conduit au développement d'une politique de la francophonie.

Actuellement, le discours tenu sur la francophonie est indissociable du discours tenu sur la langue française. Il semble que les choses se présentent de deux façons :

- d'un côté, la lutte pour le français et pour la francophonie[2] apparaît comme portant des valeurs humanistes : la laïcité, l'humanisme, la fraternité, la solidarité entre les peuples et la diversité culturelle. En d'autres termes, il existerait une façon d'être francophone et les valeurs et l'idéologie de la francophonie seraient en opposition avec les valeurs développées par l'anglo-américain. Il n'est qu'à lire quelques-unes des citations publiées sur le site France Diplomaties :

> « La Francophonie nous permet de nous organiser, nous, Arabes, Africains et autres identités menacées par le rouleau compresseur des industries culturelles américaines car, seuls, nous ne serions pas assez forts pour nous défendre... » (Youssef Chahine, cinéaste égyptien, membre du Haut Conseil de la Francophonie).[3]

- De l'autre côté, les valeurs de l'entreprise, de la performance seraient véhiculées par l'anglais. Ernest-Antoine Seillière, nouveau « patron des patrons européens » ne disait d'ailleurs pas autre chose quand il choisit sciemment de s'exprimer en anglais, le 23 mars 2006, lors d'un Conseil européen[4]. On notera, avec amusement, que Jacques Chirac, l'américanophile, décida de réagir en quittant la salle du Conseil pour ne pas

[1] L'idée de créer « un Commonwealth à la française » (expression utilisée par Habib Bourguiba en 1965) étaient de concurrencer les pays de l'ancien Empire britannique.
[2] http://www.francophonie.org/
[3] Citations recueillies sur le site France Diplomaties : http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/actions-france_830/francophonie-langue-francaise_1040/francophonie_3026/francais-dans monde_11936/index.html. Consulté le 10 août 2006.
[4] Chirac déclara à sa sortie de la salle : « Je dois dire que j'ai été profondément choqué de voir un Français s'exprimer à la table du Conseil en anglais. C'est la raison pour laquelle la délégation française et moi-même sommes sortis pour ne pas avoir à écouter ça. [...] La France a un grand respect pour sa langue. Elle se bat depuis longtemps pour affirmer la présence du français aux Jeux olympiques, au sein de l'Union européenne et à l'ONU ». Le président ajouta : « On ne va pas fonder le monde de demain sur une seule langue, donc une seule culture », dans une allusion à la suprématie de l'anglais. Dépêches AFP du 24 mars 2006. Il est possible de consulter les deux dépêches AFP de l'époque (voir bibliographie).

avoir à entendre le discours de Seillière, suivi de Douste-Blazy, ministre des Affaires étrangères, et de Thierry Breton, ministre de l'Economie.

Il me semble que l'on assiste, actuellement, à un positionnement binaire entre, d'un côté, le français langue d'une certaine élite culturelle, véhiculant des valeurs humanistes, garante des droits de l'homme et de la démocratie[1], et de l'autre l'anglais, la langue des affaires, véhiculant les valeurs de l'argent. Pour Vincent Dubois, la lutte des classes expliquerait le phénomène de rejet de l'anglais :

> « Ce sont les concurrences politiques, commerciales et culturelles avec les Etats-Unis qui ont suscité l'hostilité, relayée par l'Etat, à l'égard de l'usage de termes anglo-américains. Hostilité qui prend sens, sur le plan interne, dans les luttes entre une bourgeoisie traditionnelle en déclin, attachée au maniement d'une langue française "pure" comme moyen d'expression de sa position sociale, et une bourgeoisie économique en ascension, qui fait des emprunts à l'anglais le signe de la "modernité" qui la définit. » (Dubois, 2007 : np)

Il semble en tout cas que le combat pour la défense de la langue française et pour la francophonie[2] ne parvient pas à dire clairement que la France (et le français) luttent pour survivre et pour ne pas perdre le rayonnement qu'elle estime devoir être le sien. Dans le même ordre d'idée, je peux ajouter que le FLE[3] apparaît comme « le bras armé » de la francophonie[4] et la vision du français normé imprègne les conceptions en France. Par capillarité, cette vision du français imprègne aussi les conceptions du français langue étrangère.

---

[1] On peut cependant s'interroger sur les valeurs démocratiques de certains pays appartenant à l'Organisation internationale de la Francophonie

[2] Publié dans *Le Monde* le 16 mars 2007, « le Manifeste des 44 », composé d'une petite cinquantaine d'écrivains, s'attaquent à l'étiquette « francophonie » dans sa forme actuelle et annonce la naissance d'une littérature-monde riche de toutes les littératures en langue française : « Le centre, ce point depuis lequel était supposée rayonner une littérature franco-française, n'est plus le centre. Le centre jusqu'ici, même si de moins en moins, avait eu cette capacité d'absorption qui contraignait les auteurs venus d'ailleurs à se dépouiller de leurs bagages avant de se fondre dans le creuset de la langue et de son histoire nationale : le centre, nous disent les prix d'automne, est désormais partout, aux quatre coins du monde. Fin de la francophonie. Et naissance d'une littérature-monde en français ».

[3] On pense à Ferdinand Brunot et à ce qu'il appelait « le français hors de France ». Pour Coste la première trace d'une nomination du français langue étrangère date de 1957 : « [...] un numéro de la revue *Les Cahiers Pédagogiques* [...], intitulé "Le Français, langue étrangère" et dont le coordonnateur était André Reboullet [...] » (Coste, 2007 : 217).

[4] Xavier Deniau (Deniau : 1995) rappelle que le mot « francophonie » a été inventé par Onésime Reclus (1837-1916) pour s'appliquer à l'ensemble des populations parlant français.

Autre constatation sur la norme : la norme française s'impose encore au sein de la francophonie alors qu'il n'y a pas, à proprement parler, de norme commune aux communautés parlant anglais. Claude Truchot parle à ce propos « d'éclatement de la norme » en ajoutant :

> « Mais cet éclatement de la norme en anglais n'est ni une qualité de la langue, ni une qualité de ceux qui la parlent. C'est en fait une conséquence et non une cause de l'expansion de l'anglais, de sa dispersion à l'échelon mondial, et de l'émergence dans chaque région de standards spécifiques et reconnus. » (Truchot, 1990 : 40)

En quelques mots …

La France est engagée dans un rapport de domination avec l'anglais au plan national mais aussi au plan international. L'anglais est perçu comme porteur de valeurs en lien avec la puissance économique américaine alors que le français est envisagé comme le véhicule d'un patrimoine culturel en lien avec des valeurs universelles et fraternelles. Le problème posé par la très grande présence de l'anglais en France est traité seulement en termes de concurrence et de conflit et les solutions préconisées sont, le plus souvent, des solutions politiques censées résoudre les difficultés que le français rencontre aujourd'hui quant à sa diffusion. Ces questions sont la plupart du temps envisagées seulement à travers le prisme d'une vision normative de la langue. Comme nous l'avons vu, les représentations dominantes concernant le français sont liées à la construction nationale et identitaire du pays. Etre français, c'est parler français, et parler français ne peut se faire que dans le respect de certaines règles. Toute dérogation à la règle est vécue comme une remise en cause de l'ordre établi venant mettre en péril l'identité nationale. Pourtant, comme le souligne Philippe Blanchet à propos de ce qui se passe pour le français :

> « Il est parfaitement contradictoire de viser à la fois une plus grande diffusion et une plus petite variation d'une langue. L'arrogance avec laquelle sont souvent affirmés "la prétendue supériorité" (voir "universalité") du français et le mépris des supposées "fautes" et autres "déformations" des usages par d'autres est un répulsif des plus sûrs. » (Blanchet, 2007b : np)

Les relations entre le français et l'anglais sont le résultat d'une relation « identitaire » à la langue, à laquelle viennent s'adjoindre les effets d'une relation historique faite de très grande proximité mais aussi de beaucoup de malentendus, relation dont on retrouve les échos dans les discours sur le pays, sur la langue mais aussi dans les pratiques sociolinguistiques. Le caractère « identitaire » de la langue sera questionné plus avant dans ce travail en lien avec des pratiques et des représentations diverses.

Après cette présentation contextuelle macro-sociolinguistique, que dire du contexte micro-sociolinguistique de mon travail ?

Chapitre trois - Le contexte institutionnel

Après avoir présenté le contexte historique et sociolinguistique du travail, je vais traiter du contexte institutionnel dans lequel j'évolue professionnellement et qui a fourni le cadre dans lequel j'ai mené mes enquêtes et mes observations. Je vais donc parler de l'Université catholique de l'ouest, institution dans laquelle je travaille comme enseignante en charge des cours de langues à destination des étudiants non-spécialistes (ou spécialistes d'autres disciplines). Je commencerai par les spécificités de l'institution au plan local mais aussi au plan national. Puis je présenterai les étudiants non-spécialistes mais aussi les étudiants anglicistes en insistant sur les enseignements linguistiques qui leur sont dispensés puisque, dans la quatrième partie de mon travail, je m'intéresserai aux représentations des langues et de l'apprentissage de ces deux publics dans une perspective comparative. Le propos ne serait pas complet sans une description des équipes enseignantes. Ces observations m'amèneront à traiter des représentations générales dominantes quant aux étudiants non-spécialistes et à leurs profils linguistiques. Dans un dernier temps, je décrirai une autre institution dans laquelle j'ai aussi mené mes observations, l'Institut municipal, qui présente les caractéristiques de proposer des enseignements libres et gratuits à un large public.

3. L'institution éducative

Je commencerai par présenter l'Université catholique de l'ouest où j'ai conduit mes enquêtes. Puis un deuxième temps sera consacré aux enseignements linguistiques. Comment s'organisent les enseignements pour les anglicistes ? Comment s'organisent les enseignements pour les non-spécialistes ? Que dire des enseignants et des étudiants ? Certaines de mes observations concernant les non-spécialistes ont été complétées par des observations dans un autre cadre moins formalisé, celui de l'Institut municipal à Angers dont je dirai quelques mots à la fin de cette partie.

3.1 L'Université catholique de l'ouest

La présentation de l'Université catholique et de ses particularités sera l'occasion d'introduire le terrain humain en traitant des étudiants, des enseignants et des paramètres contextuels.

3.1.1 Spécificités de l'institution

A Angers, la recherche et l'enseignement supérieur bénéficient de la présence de deux universités, l'une publique, l'autre catholique, soit 30 000 étudiants au total (dont 11000 à l'UCO). Comme le soulignent Jean-Max Estay et Christine Fourage (Estay, Fourage, 2007 :12) l'Université catholique de l'ouest[1] est un établissement d'enseignement supérieur privé créé en 1875 par Mgr Freppel, évêque d'Angers, sur des statuts approuvés par le Saint-Siège, cinq siècles plus tôt en 1373. L'établissement compte cinq campus : Angers, le principal, Vannes/ Arradon dans le Morbihan, Guingamp, Laval, et Papeete. À Angers, il y a une faculté de théologie et treize instituts. Comme l'écrivent Estay et Fourage, (Estay et Fourage : 2007) l'Université catholique de l'ouest a une structure juridique spécifique : elle est gérée par une association, l'association Saint-Yves ; à ce titre elle relève du droit privé.

[1] En France, il existe cinq structures d'enseignement supérieur catholiques : Lille, Lyon, Paris, Toulouse et Angers. Certaines ont le titre d'Université, d'autres ne l'ont pas.

Elle est aussi sous la tutelle canonique de l'évêque d'Angers, chancelier des Universités. Le recteur de l'université est donc à la fois responsable devant les institutions laïque et religieuse. Le recteur est nommé par Rome, sur proposition du Conseil des évêques, cependant son employeur est l'association Saint-Yves, présidée par un laïc, qui réunit des membres de la société civile et des dignitaires de l'Eglise.
L'Université catholique de l'ouest travaille avec environ mille enseignants, permanents et vacataires dont la rémunération est moindre que dans le public. L'UCO, comme il est coutumier de l'appeler, se situe au carrefour de sphères influentes, celle de l'Eglise et celle de l'entreprise, par le biais de ses écoles, dont L'ESSCA, (l'Ecole supérieure des sciences commerciales d'Angers), ou encore l'ESEO, (l'Ecole supérieure d'électronique de l'Ouest) ou encore l'ESA (Ecole d'agriculture de l'Ouest), très en phase avec les PME locales.

Les structures d'enseignement supérieur catholiques ne peuvent délivrer de diplômes nationaux, mais peuvent coopérer avec des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel et permettre à leurs étudiants de passer les examens en vue de l'obtention d'un diplôme national. L'Université catholique est fréquentée par des étudiants originaires majoritairement du Maine-et-Loire et plus largement de l'ouest de la France. Ce territoire cultive une vieille tradition catholique et l'enseignement privé y jouit d'une implantation forte. La proportion d'élèves et d'étudiants fréquentant le privé est étonnamment élevée au regard de la baisse actuelle des pratiques religieuses. Certains voient dans son maintien avant tout la marque d'une forme de « catholicisme culturel ». Ces dernières années, pour de plus en plus de familles, le recours à l'enseignement privé semble représenter certains avantages : les raisons de cet engouement s'enracinent, avant tout, dans la recherche de la transmission de valeurs morales et d'un lien étroit avec les professeurs. Les demandes d'inscription dans les écoles privées n'émanent pas seulement des familles aisées, mais de toutes les catégories socioprofessionnelles.

Depuis 1970, hormis la Faculté de théologie, les anciennes facultés ont été remplacées par des instituts à vocation à la fois universitaire et professionnelle qui dispensent un enseignement à caractère généraliste. Certains instituts, comme l'Institut de mathématiques appliquées ou l'Institut de perfectionnement en langues vivantes, proposent des cursus à la fois professionnalisants et innovants. Pour marquer sa différence, l'Université a ainsi toujours donné la priorité aux débouchés professionnels en cherchant à valoriser ses contacts permanents avec les professionnels. Les atouts promotionnels avancés par l'institution sont un

taux de réussite important aux examens, des classes à petits effectifs, un suivi personnalisé, une intégration de la formation au développement de la personne, la possibilité de suivre des stages et des études à l'étranger grâce à un réseau de 130 universités partenaires.

Remarquons que mon travail ne traitera pas des treize instituts de l'UCO mais de l'Institut de perfectionnement en langues vivantes (IPLV) (puisque c'est l'institut en charge des enseignements linguistiques à l'Université catholique de l'ouest), de l'Institut de mathématiques appliquées (IMA), de l'Institut de biologie appliquée (IBEA), ainsi que de l'Institut des sciences de l'éducation (ISCEA) qui sont les principaux instituts pour spécialistes d'autres disciplines à bénéficier d'un enseignement linguistique transversal proposé par l'IPLV. Ces instituts sont ceux dans lesquels j'ai mené mes observations et mes enquêtes.
Je présente dans le tableau ci-dessous les débouchés professionnels tels qu'ils sont présentés par l'institution, en particulier sur son site Internet (www.uco.fr) :

Tableau 1 : Quelle formation pour quels débouchés ?

INSTITUTS	**Débouchés professionnels possibles présentés par l'institution.**
IBEA	Métiers de la biologie, de la biotechnologie, de l'écologie et du développement durable.
IMA	Métiers de la statistique, de la recherche opérationnelle, de la production, de l'électronique et des réseaux
ISCEA	Métiers de la communication et de l'événementiel, des relations publiques et des relations presse, de l'insertion sociale et professionnelle.
IPLV	Métiers du marketing international des relations internationales, des entreprises de l'import-export, de l'assistanat export trilingue, de la traduction, de l'interprétariat de conférence, de l'enseignement.

Après que l'Institut de psychologie a connu un véritable engouement, les instituts vers lesquels les étudiants se dirigent actuellement sont l'Institut de communication avec des effectifs toujours croissants, et l'Institut d'éducation physique et sportive. On voit bien comment les effets de mode peuvent prévaloir dans les choix d'orientation des jeunes. Cela

signifie, pour moi, que les effectifs des étudiants non-spécialistes[1] sont exponentiels parce que les cours de langues sont obligatoires pour les non-spécialistes. Il me faut remarquer qu'à l'UCO, aujourd'hui, il y a donc plus d'étudiants non-spécialistes en langues que d'étudiants spécialistes qui se voient dispenser des enseignements linguistiques. Du côté des spécialistes, au sein de L'IPLV, c'est tout d'abord, et par ordre décroissant, le département d'allemand qui connaît une baisse drastique et continue de ses effectifs, suivi par le département d'espagnol, qui peine lui aussi à recruter ; le département d'anglais connaît depuis plusieurs années une chute des ses effectifs mais il enregistre toujours l'effectif le plus élevé comparativement aux deux autres départements. A la rentrée 2007-2008, les effectifs se répartissaient de la façon suivante :

- 41 étudiants dans le département d'allemand (avec 14 étudiants en L1, 14 étudiants en L2, 13 étudiants en L3) ;
- 92 étudiants dans le département d'espagnol, (avec 31 étudiants en L1, 30 étudiants en L2, 31 étudiants en L3) ;
- 340 étudiants dans le département d'anglais (avec 122 étudiants en L1, 119 étudiants en L2, 99 étudiants en L3).

3.1.2 Le corpus

Comme je l'ai évoqué, mon terrain est constitué de deux types d'apprenants que je côtoie quotidiennement au sein de l'institution :

- des apprenants anglicistes, spécialistes en anglais ;
- et des apprenants spécialistes d'autres disciplines.

Les étudiants que j'ai interrogés pour les besoins de l'enquête et qui ont constitué mon corpus proviennent donc de ces deux profils.

[1] Le terme de non-spécialistes a toujours une connotation un peu péjorative, mais c'est le terme le plus couramment usité dans notre environnement professionnel, c'est donc le terme que je conserverai. Le terme de « spécialistes d'autres disciplines » a été forgé par Michel Perrin en 1993, cela a donné l'acronyme LANSAD.

Les étudiants, aujourd'hui, qu'ils soient spécialistes ou non-spécialistes, vivent dans un monde qui évolue rapidement, la circulation des biens et des personnes s'accélère, de plus, les technologies de l'information et de la communication permettent de nouveaux contacts avec les langues. Les étudiants ont donc, à des niveaux différents, sans doute, des pratiques plurilingues diverses. Je développerai tous ces aspects un peu plus loin dans mon travail à propos de pratiques de l'anglais.

Intéressons-nous maintenant plus particulièrement aux enseignements linguistiques. Comment s'organisent les enseignements et que dire des enseignants ?

3.1.3 Les cours pour non-spécialistes ou une offre linguistique « rénovée »

Les étudiants non-spécialistes des différents instituts de l'UCO qui ont participé à l'enquête sont regroupés dans des cours de langues dits transversaux en première et deuxième année. Ils se voient donc proposer un cursus linguistique identique. Cette formation linguistique est gérée par l'Institut de perfectionnement en langues vivantes suivant des choix faits par les différents instituts. En 2004/ 2005[1], 53 cours de langues de deux heures quotidiennes ont été mis en place et proposés à ces étudiants non-spécialistes, se répartissant en cours d'anglais, cours d'espagnol, cours d'allemand en L1 et L2 (à l'époque il s'agissait encore de DEUG I et DEUG II). Je vais traiter de deux aspects des choses, à savoir, tout d'abord, l'implémentation du nouveau système puis le contenu de cette nouvelle offre linguistique.

Je remarquerai que le point commun à chacun des instituts est le fait que l'anglais soit la première langue vivante proposée aux étudiants, le choix d'une deuxième langue obligatoire diffère d'un institut à l'autre. Le tableau suivant résume les différentes situations suivant les instituts :

[1] En 2006-2007 l'équipe enseignante LNS dispensa 57 cours.

Tableau 2 : Les langues obligatoires possibles

Instituts	**1re langue obligatoire**	**2e langue possible**	**Volume horaire annuel en 07/08**
IMA	Anglais	Espagnol ou allemand	30 h par langue
DMP	Anglais	Espagnol ou allemand	30 h par langue
IBEA	Anglais	Espagnol ou allemand	30 h par langue
ISCEA	Anglais	Espagnol ou allemand	30 h par langue

Petite précision terminologique. Je ferai souvent usage du terme « langue étrangère »[1], pour parler des langues apprises par les étudiants. C'est en effet le terme le plus fréquent et d'usage le plus courant ; et même s'il met l'accent sur l'extériorité de la langue, il est associé à la langue considérée comme une discipline scolaire en contexte scolaire et comme objet potentiel d'apprentissage, ce qui nous ramène au contexte de mon étude. Je retiendrai à cet effet la définition proposée Louise Dabène:

> « [...] on peut donc appeler langue étrangère la langue maternelle d'un groupe humain dont l'enseignement peut être dispensé par les institutions d'un autre groupe, dont elle n'est pas la langue propre. » (Dabène, 1994 : 29)

Le passage au LMD à la rentrée 2004-2005 a modifié les maquettes. Ainsi, l'Institut de mathématiques appliquées propose désormais une deuxième langue obligatoire à ses étudiants. A l'entrée en L1 les étudiants de tous les instituts subissent un test de positionnement en langues, anglais seulement, ou anglais-espagnol, anglais-allemand suivant les choix linguistiques faits par les étudiants. A l'issue de ce test de positionnement les étudiants sont classés dans des groupes de niveau : élémentaire, intermédiaire ou supérieur

[1] Remarquons que le statut d'une langue étrangère est dynamique et il peut évoluer : Véronique Castellotti donne l'exemple du français en Algérie (Castellotti, 2001b : 25) qui, après avoir longtemps bénéficié d'un statut de langue seconde, a aujourd'hui un statut de langue étrangère.

(aujourd'hui, il n'existe plus de niveau supérieur[1]). Je remarquerai que ce fonctionnement dit « des cours transversaux de langues » n'existe que depuis 1999. Cette année-là, souhaitant uniformiser les pratiques et s'inscrire dans une démarche qualitative, l'UCO – sous l'impulsion de son recteur – a souhaité se doter d'un dispositif transversal d'enseignement-apprentissage des langues pour non-spécialistes[2]. L'institution considérait que l'offre linguistique à destination des non-spécialistes souffrait de nombreuses carences, elle n'était ni structurée, ni réfléchie et les instituts se contentaient de répondre à l'obligation légale en matière d'enseignement linguistique. Les buts, pour la mise en place de cette nouvelle organisation curriculaire, concernaient la transversalité, le développement d'une culture interne, l'implication des instituts dans l'offre linguistique et le développement de la mobilité européenne des étudiants. Il n'est pas dénué d'intérêt de remarquer que la réflexion menée pour la mise en place de ce nouveau système l'a été , à l'origine, par deux enseignantes du CIDEF, Centre international d'études françaises, toutes deux docteurs en didactologie des langues et des cultures. C'est-à-dire que l'IPLV, prestataire de ce nouveau dispositif, ne trouvait pas dans ses rangs d'enseignants pouvant ou voulant réfléchir à ce nouveau système. L'implémentation du nouveau système s'est faite dans un mouvement descendant, reproduisant un modèle décisionnel très hiérarchisé, et les premières années ont été des années difficiles, tant du point de vue des questions matérielles et organisationnelles qu'en termes coopératifs, tout cela freinant la bonne marche du système. On voit avec cet exemple que l'offre linguistique à destination des non-spécialistes est une question récurrente dans le contexte français qui s'est posée à l'institution et qu'elle l'a résolue de manière classique sans vraiment y mettre les moyens ni humains, ni matériels, ni didactiques[3]. Souvent vécu comme une contrainte, le nouveau système a souvent été menacé, non pas parce qu'il était jugé défaillant d'un point de vue didactique, mais parce qu'il venait bousculer des habitudes bien ancrées tant chez les enseignants que dans les instituts, et ce, à tous les niveaux. Après quatre années difficiles pendant lesquelles de nombreux abandons ont eu lieu chez les enseignants, l'équipe enseignante s'est stabilisée. Aujourd'hui, le dispositif, tant du point de vue organisationnel que pédagogique, fonctionne bien. Les pratiques ont été rationalisées, les

[1] Les étudiants non-spécialistes dont le niveau de langue est très supérieur à celui de leurs camarades sont moins nombreux qu'il y a quelques années et sont répartis dans des groupes intermédiaires dits forts.

[2] Cette réflexion concernait, à l'origine, sept instituts et la Faculté de théologie. Trois instituts se dégageront dès la première année de mise en place de ce qui a été longtemps qualifié de « réforme ».

[3] On ne fera pas ici la liste des différents problèmes matériels qui se posent dans le cadre des cours transversaux, voir à ce sujet le mémoire de DEA (Le Lièvre, 2001).

étudiants sont satisfaits des enseignements proposés, les instituts se montrent coopératifs et les cours LNS semblent aujourd'hui être bien installés à l'UCO. En mai 2007, les instances directionnelles et rectorales de l'UCO ont fait savoir en Conseil d'instituts à tous les directeurs d'instituts que l'offre linguistique à destination des non-spécialistes devait être complétée par la mise en place du CLES (Certificat en langues pour l'enseignement supérieur). Les principales raisons invoquées à l'urgence de cette mise en place ont été :

- la mise en place du LMD ;
- que le CLES serait de plus en plus demandé dans les curriculum vitae ;
- que les élèves du secondaire viendront dans deux ans avec les certificats B1 et B2 ;
- que la certification par compétences est enclenchée dans le secondaire.

Cette description m'a permis d'exposer que les instances universitaires de l'UCO ont souhaité lancer un programme novateur en matière d'enseignement linguistique. La réflexion engagée à l'UCO et le programme LNS semblent innover en matière d'offre linguistique à destination des non-spécialistes en effet, l'offre linguistique, au niveau national, n'est pas organisée dans une optique aussi qualitative. La certification CLES[1] permettrait à l'institution de réussir ce qui n'avait pas été réussi au démarrage du nouveau dispositif, à savoir inclure tous les instituts dans le même système, et parvenir ainsi à avoir la main sur toute la formation linguistique à l'UCO. Stratégiquement aussi, les instances directionnelles ont conscience que les cours LNS dont les effectifs sont à la hausse pourraient dans les années à venir être proposés à des enseignants permanents de l'IPLV, si les effectifs dans les sections anglicistes venaient à chuter de façon drastique.

Quant à la nouvelle organisation curriculaire, elle est décrite dans un document à destination des enseignants qui est établi pour chaque langue. Ce référentiel définit de façon précise les objectifs des enseignements. Les actes de parole et les compétences de communication sont clairement définis par niveau.

Du point de vue des apprentissages, et de l'organisation curriculaire, chaque semaine les apprenants se voient proposer des cours qui sont organisés de la façon suivante :

[1] Pour en savoir plus sur les freins généralement rencontrés dans la mise en place de la certification CLES, voir Springer (Springer, 2004 : 19).

- des cours de langue dont le volume horaire est de 1h30 par semaine. La progression des cours est balisée, les cours de langue sont définis dans le référentiel comme permettant de travailler :
- des objectifs grammaticaux (pour chaque niveau un programme commun est défini) ;
- des objectifs lexicaux (définis aussi de façon précise) dans le but de préparer et de mener les étudiants vers le passage de certifications internationales.

Ces cours de langues sont chaque semaine prolongés par une séquence consacrée à « des oraux collectifs » avec l'objectif de parvenir à une prise de parole : ainsi trois ou quatre étudiants s'entretiennent d'un sujet défini préalablement à l'avance. Ces oraux collectifs durent 30 minutes et ont lieu deux fois par an. Les étudiants s'expriment très favorablement par rapport à ces oraux, faisant remarquer que l'occasion leur est enfin donnée de pouvoir s'exprimer dans la langue. Ainsi, je peux citer le témoignage d'une étudiante non-spécialiste qui déclare en octobre 2007 : « Les petits oraux collectifs, c'est bien et puis c'est vrai que c'est la première fois que j'ai l'occasion de réellement m'exprimer en anglais de toute ma scolarité. »
A ces oraux collectifs s'ajoutent des cours de conversation en demi-groupes, soit deux fois quarante-cinq minutes par semestre, autre occasion de prendre la parole en langue étrangère. Du point de vue certificatif, les référentiels dont j'ai parlé précédemment précisent que les étudiants doivent être « sensibilisés » aux certifications, c'est-à-dire que l'institution n'a pu, pour des raisons de coût, se résoudre à rendre obligatoires des certifications telles que le TOEFL ou les Examens de Cambridge. Ces certifications ne proposent aucune perspective interactionnelle – même s'il faut nuancer les choses pour le Cambridge –, elles ne testent que le code en s'assurant que le lexique, la grammaire sont maîtrisés.

Du point de vue des langues proposées par l'institution aux non-spécialistes, c'est l'anglais qui est proposé comme première langue obligatoire. Puis, lorsque les étudiants ont le choix d'une deuxième langue, ils se dirigent majoritairement vers l'espagnol, et de façon très minoritaire vers l'allemand. Ces tendances confirment des tendances plus générales sur lesquelles je reviendrai un peu plus loin dans mon travail et qui concernent la situation nationale.

3.1.4 Etudiants anglicistes : un parcours quadrilingue

Les étudiants anglicistes sont engagés dans un apprentissage linguistique de l'anglais, mais ils ont aussi le choix d'une deuxième langue, qui est cette fois obligatoire. Ils peuvent donc faire le choix d'étudier l'anglais et l'espagnol ou l'anglais et l'allemand. Il existe, par ailleurs, une particularité au cursus proposé à l'IPLV qui est le choix d'une troisième langue obligatoire.
Cette troisième langue obligatoire peut être une langue « traditionnelle » comme l'espagnol, l'allemand, le portugais[1] ou l'italien, proposée directement par l'IPLV. Mais, et là encore c'est une particularité de l'offre mise à disposition des étudiants, ils peuvent choisir une troisième langue dite langue « rare » dont les enseignements sont proposées et gérés par une association, l'Association Anjou inter-langues qui offre une formation linguistique inter-universitaire et ouverte au public sous la forme de cours du soir. Les formations proposées par Anjou inter-langues s'adressent en premier lieu au public des établissements supérieurs partenaires, l'UCO et l'Université d'Angers mais sont aussi ouvertes à toute personne, lycéen, salarié ou particulier souhaitant découvrir une autre langue. Les cours sont donc à destination d'un public qui souhaite découvrir une nouvelle langue mais aussi d'un public qui souhaite pratiquer une langue maternelle (comme l'arabe par exemple) pour réactiver une pratique de la langue. J'ai résumé les cursus linguistiques possibles pour la deuxième et la troisième langue dans le tableau suivant :

Tableau 3 : Les cursus linguistiques possibles pour les spécialistes y compris les hispanistes et les germanistes.

Première langue	**Deuxième langue**	**Troisième langue possible IPLV**	**Troisième langue possible Anjou inter-langues**
Anglais	Espagnol ou allemand	Portugais, italien, espagnol, allemand	Arabe, chinois, hongrois, japonais, néerlandais, russe
Espagnol	Anglais	Portugais, italien, allemand	Arabe, chinois, hongrois, japonais, néerlandais, russe
Allemand	Anglais	Portugais, italien, espagnol,	Arabe, chinois, hongrois, japonais, néerlandais, russe

[1] Il se trouve que le « statut administratif » du portugais au sein de l'institution ne cesse de bouger. Considéré à une époque comme une langue qui devait être gérée par AIL (elle apparaissait sous la dénomination de « langue rare »), le portugais est ensuite repassé sous la gestion administrative de l'IPLV, pour revenir sous le giron de AIL à la rentrée 2005/2006. Concrètement, cela signifie que les cours deviennent des cours « du soir » ouverts à tous, et non plus proposés exclusivement aux étudiants IPLV.

Il est intéressant de remarquer que l'anglais est obligatoire dans tous les cas, que les étudiants soient hispanistes germanistes ou anglicistes, en première ou en deuxième position.

Notons que l'Association AIL propose deux types de cours : des cours de langue générale et des cours de langue de spécialité. Chaque cours peut avoir jusqu'à quatre niveaux d'étude.

Tableau 4 : Les quatrième langues : offre et niveaux possibles

Langue	**Niveaux proposés**
Arabe	3 niveaux
Chinois	4 niveaux
Chinois commercial	2 niveaux
Hongrois	1 niveau
Japonais	4 niveaux
Japonais commercial	2 niveaux

On remarque que, suivant les langues, l'offre linguistique n'est pas la même, un seul niveau de langue est proposé en hongrois et il n'existe aucune offre de hongrois commercial. Alors que le besoin peut exister, puisque rappelons que :

- la Hongrie fait partie de l'Union européenne, ce qui n'est pas négligeable pour un institut qui forme des futurs traducteurs et interprètes ;
- l'Université d'Angers a de nombreux liens avec la Hongrie et avec une école de commerce à Budapest ; il existe un contexte global d'ouverture vers les pays de l'Europe centrale, ce qui est peut-être un atout pour un institut qui forme des étudiants aux relations internationales d'entreprise.

Je remarquerai, enfin, que la terminologie usitée par AIL pour parler de son offre linguistique est celle de « langues rares[1] ».

[1] Les niveaux proposés fluctuent : à la rentrée 2008, on passe, pour l'arabe, de trois à deux niveaux, même chose pour le néerlandais ; pour le hongrois on passe de un à deux niveaux.

Quant aux cours de l'IPLV, l'offre linguistique se décline de la façon suivante :

Tableau 5 : Quatrième langue possible proposée par l'IPLV

Langues	**Niveaux proposés**
Portugais	Initiation, niveau 1, niveau 2
Portugais commercial	Niveau 3
Italien	Initiation, normal 1, normal 2
Italien commercial	Niveau 3
Italien du tourisme	Niveau 3

Contrairement aux non-spécialistes, les étudiants spécialistes sont donc engagés dans un apprentissage de plusieurs langues. Ils apparaissent, alors, non pas seulement comme des spécialistes de l'anglais mais aussi comme des spécialistes « des langues ». Ainsi, l'enseignement proposé aux spécialistes est très formalisé, les étudiants se voient proposer un enseignement linguistique pensé en constante relation avec le français pour ce qui est des cours de thème et de version, on trouve aussi des cours de grammaire appliquée, de traductologie, ainsi que de littérature et de civilisation. On remarquera d'ailleurs que les méthodologies utilisées pour l'enseignement-apprentissage de l'anglais aux spécialistes sont les mêmes que celles utilisées pour enseigner l'espagnol ou l'allemand aux spécialistes. J'ai calculé le nombre d'heures de langues par an et par année en L1, LV1 : 336 h ; LV2 : 252 h ; LV3 : 96h.

L'enseignement proposé aux non-spécialistes est à visée beaucoup plus communicationnelle : les non-spécialistes se voient offrir des cours de langue plus généraux, qui ne recourent pas explicitement à la traduction et qui incluent des activités de « conversation ». Ainsi, et comme je viens de le souligner à travers les orientations des programmes, on voit s'établir une conception différente de l'apprentissage et de l'enseignement des langues pour nos deux publics :

- pour les spécialistes, c'est le système normatif traditionnel qui est favorisé et valorisé ;
- pour les non-spécialistes, c'est le système communicatif qui est favorisé.

Quelles sont les spécificités de l'équipe enseignante ? Existe-t-il des différences entre le profil des enseignants pour spécialistes et les enseignants pour non-spécialistes ? Certains enseignants travaillent-ils avec les deux publics ou existe-t-il peu de passerelles entre les deux types de public ?

3.2 L'équipe enseignante et la vie académique

Je commencerai par m'intéresser aux enseignants du point de vue de leurs profils académiques et de leur place dans l'institution. De ce point de vue, existe-t-il des différences entre les enseignants dispensant des cours aux spécialistes et ceux travaillant avec les non-spécialistes ?

3.2.1 Les enseignants pour spécialistes

Les enseignants « pour spécialistes » sont majoritairement des enseignants permanents, une partie de ces enseignants sont des maîtres de conférences ou des professeurs et a donc, pour la plupart[1], le statut d'enseignants-chercheurs. Il existe, accolé à l'Institut, un laboratoire dont le principal axe de recherche est l'interculturalité[2]. La didactique des langues est représentée à l'UCO par les chercheurs du Centre international d'études françaises qui sont majoritairement docteurs en didactique et didactologie des langues et des cultures. Les autres enseignants sont

[1] Pour la plupart, parce qu'à l'intérieur même de l'Institut des inégalités existent, certains docteurs ne bénéficient pas de décharge de recherche, souvent parce qu'ils ne le souhaitent pas. La décharge de recherche constitue 40 % du temps plein du salarié que l'institution lui alloue pour qu'il puisse se consacrer à la recherche. Les assistants doctorants bénéficient d'une décharge de recherche. Cette décharge est aussi de 40 % et est soumise à une commission d'évaluation.

[2] Comme l'indique le site de l'Université, l'équipe de recherche sur la Littérature de l'exil et les Littératures métisses a pour objectif de repérer et de traiter les thématiques fondamentales aux différentes littératures métisses, tant du point de vue linguistique que littéraire, philosophique que culturel. Un deuxième groupe (Identités culturelles d'Europe centrale) composé d'enseignants-chercheurs germanistes a pour vocation d'appréhender les multiples problèmes qui se posent autant d'un point de vue politique que culturel ou religieux en Europe centrale. Un troisième groupe (Langages et représentations identitaires) a pour objectif d'étudier les relations entre les statuts du français (langue maternelle, langue étrangère, langue seconde), les modes de catégorisation et de diffusion de la langue et les conséquences de la différenciation statutaire dans la diffusion, les usages, les pratiques et les interprétations de la langue (www.uco.fr).

ce que l'institution appelle des « assistants », soit parce qu'ils n'ont pas encore soutenu leur thèse, soit parce qu'ils n'ont pas un profil universitaire et sont plus engagés dans des enseignements professionnalisants. Mais, là aussi, l'institution s'appuie sur un volant de vacataires très important. Cette situation de précarité institutionnalisée présente pour certains vacataires l'avantage d'un investissement minimum dans l'institution. Elle est renforcée par les catégorisations qui circulent chez certains enseignants permanents vis-à-vis de ces enseignants qui ne sont pas considérés comme académiquement crédibles. Remarquons enfin que les conditions faites aux vacataires les poussent à multiplier les interventions dans différentes institutions, dans des conditions qui ne vont sans doute pas dans le sens d'une offre qualitative pourtant mise en avant par l'institution.

Ajoutons, pour clore mon propos, que les enseignants de langues dites « rares » sont tous des vacataires. Je vais aussi dire quelques mots des spécificités de l'équipe LNS.

3.2.2 L'équipe enseignante LNS

Pour ce qui est des cours dispensés aux non-spécialistes, l'équipe enseignante est constituée de vacataires :

- 12 intervenants en anglais ;
- 4 intervenantes en espagnol et
- 3 intervenants en allemand.

Les enseignants sont majoritairement des Français, ce qui n'exclut pas quelques « natifs » dans l'équipe. Le fait que les enseignants soient vacataires implique qu'ils interviennent dans plusieurs établissements à la fois ou qu'ils soient en poste dans le secondaire. Le tableau suivant va nous aider à y voir plus clair :

Tableau 6 : Les origines des enseignants non-spécialistes

Langue anglaise	**Origines**	**Langue maternelle**
Enseignant 1	Algérie	Français ou arabe
Enseignant 2	Algérie	Français ou arabe
Enseignant 3	France	Français
Enseignant 4	France	Français
Enseignant 6	France	Français
Enseignant 7	France	Français
Enseignant 8	France	Français
Enseignant 9	France	Français
Enseignant 10	Angleterre	Anglais
Enseignant 11	Angleterre	Anglais

Langue espagnole	**Origines**	**Langue maternelle**
Enseignant 1	Uruguay	Espagnol
Enseignant 2	Argentine	Espagnol
Enseignant 3	France	Français
Enseignant 4	France	Français

Langue allemande	**Origines**	**Langue maternelle**
Enseignant 1	France	Français
Enseignant 2	France	Français
Enseignant 3	France	Français

L'enseignant le moins diplômé est licencié en anglais, l'enseignant le plus diplômé est titulaire d'un doctorat, il est maître de conférences à l'Université d'Angers. A noter que les cours pour non-spécialistes, dits cours transversaux de langues, sont organisés et gérés par moi-même, et je suis la seule permanente de l'équipe enseignante LNS. Ma fonction est définie comme « Coordinatrice des cours transversaux de langues pour non-spécialistes ». Je dois, en plus de mes heures d'enseignement, accomplir de multiples tâches et veiller à la bonne marche du système.

Comme je l'ai déjà évoqué, de façon allusive, des catégorisations existent dans l'institution à propos des enseignants. Je vais en dire quelques mots et tenter d'expliquer ce que sont ces catégorisations.

3.2.3 Statuts des enseignants LNS et catégorisations de l'institution

Les enseignants LNS sont rémunérés par l'IPLV et relèvent de la tutelle académique de l'IPLV. Dans l'équipe LNS, les enseignants sont rémunérés à la vacation et jusqu'en septembre 2005 les vacations étaient rémunérées au diplôme. A la rentrée 2005, à l'occasion du passage au LMD, il a été décidé par la direction que les seuls enseignants LNS dispensant des cours aux non-spécialistes seraient désormais tous rémunérés sur la base d'un tarif horaire unique de 29,29 euros, quel que soit leur diplôme. Ce qui débouchera sur une situation paradoxale puisque des enseignants titulaires d'une maîtrise dispensant des cours à des étudiants dits « spécialistes » seront alors rémunérés à un tarif supérieur à celui d'un enseignant plus diplômé mais dispensant des cours à des non-spécialistes[1]. Du point de vue des catégorisations de l'institution et des représentations véhiculées quant à la valeur de l'enseignement linguistique dispensé aux non-spécialistes, cette situation est instructive. Elle nous informe sur la hiérarchisation qui existe dans l'esprit de certains directeurs (mais aussi de certains enseignants) entre les « petits cours » (tels que ces derniers appellent souvent les cours pour non-spécialistes)[2]. L'un de mes collègues anglicistes intervenant dans l'équipe s'est un jour entendu dire par l'un des ses supérieurs hiérarchiques : « Ecoutez maintenant, laissez tomber vos petits cours et prenez de vrais cours[3] ».

Cette catégorisation hiérarchise et juge les compétences des enseignants : on serait plus compétent quand on fait cours à des anglicistes et sans doute moins compétent quand on donne des cours à des non-spécialistes. Remarquons, d'ailleurs, que cette catégorisation

[1] Situation qui va très rapidement devenir très inconfortable : en tant que coordinatrice, je me suis retrouvée à la tête d'une équipe dont la plupart des intervenants avaient vu leur rémunération chuter ; pour ceux de l'équipe qui dispensaient aussi des cours aux spécialistes la disparité des rémunérations ne laissaient pas de surprendre.

[2] Nous ne parlerons ici que de ce seul exemple mais les exemples ne manquent pas et ils démontrent tous que donner des cours à des non-spécialistes n'est pas vécu dans le cadre académique comme valorisant.

[3] Remarquons, d'ailleurs, que cette catégorisation n'est pas l'apanage des anglicistes et qu'elle est aussi fréquente chez les hispanistes et les germanistes.

circule aussi dans le domaine même, à savoir qu'il existe aussi une hiérarchisation des compétences suivant les cours dispensés aux anglicistes : un enseignant serait plus compétent quand il donne un cours de thème que quand il dispense un cours de version et sans doute plus compétent lorsqu'il est chargé des cours de littérature et de civilisation que lorsqu'il dispense des cours de phonétique et de laboratoire.

Pour en revenir aux enseignants LNS, du point de vue des rattachements académiques, les enseignants LNS ont, durant les premières années de ce nouveau système, été dans une situation inconfortable, et ce pour de multiples raisons :

- La nouvelle organisation a débouché sur le fait que les instituts de l'UCO (autre que l'IPLV) ont considéré, légitimement[1], que les enseignants de langues relevaient désormais de la tutelle académique de l'IPLV. Les instituts semblaient alors assez satisfaits de ne plus être en charge des enseignements linguistiques, dont ils ne savaient, jusqu'alors, trop que faire. Remarquons que les enseignements linguistiques bénéficient[2] de peu de considération dans les instituts pour non-spécialistes. La nouvelle organisation linguistique pour non-spécialistes a eu pour effet pervers de déboucher sur le fait que les enseignants seront alors considérés comme n'appartenant plus à l'équipe pédagogique des instituts dans lesquels ils interviennent.
- Le deuxième effet observé concernait l'IPLV qui ne parvenait pas à considérer les enseignants LNS comme appartenant à son équipe pédagogique. Cela se traduisait, par exemple, par le fait que le nom des enseignants LNS n'apparaissait pas dans la liste des enseignants de l'IPLV, ce qui les excluait de bon nombre d'événements académiques. Aujourd'hui, le souhait de l'institution est de réussir à intégrer les enseignants LNS aux départements d'anglais, d'espagnol ou d'allemand. Cette situation est rendue encore plus complexe du fait que, très minoritairement, les enseignants interviennent et chez les spécialistes et chez les non-spécialistes, la plupart restant cantonnés dans des cours pour non-spécialistes.

---

[1] Légitimement puisque que les enseignants étaient désormais rémunérés par l'IPLV.
[2] On sait bien comment s'organisent les choses : en particulier, lors de la réforme LMD, les maquettes ont été modifiées et les volumes horaires accordés aux enseignements linguistiques n'ont été pris en compte qu'au dernier moment.

Aujourd'hui, après quelques années de fonctionnement, les cours LNS bénéficient d'un cadre plus légitimité et plus valorisé qu'au début. Plusieurs facteurs sont sans doute intervenus:

- Trois enseignants interviennent désormais dans les deux domaines (à savoir avec les spécialistes et les non-spécialistes), il s'agit d'un enseignant en espagnol et de deux enseignants en anglais).
- D'un point de vue institutionnel, ce n'est qu'en juin 2006, à la faveur d'une nouvelle direction, que le bilan des cours LNS a pu être fait, pour la première fois, lors de l'assemblée générale de fin d'année, ce qui marqua la première étape d'une reconnaissance par nos pairs du travail accompli.
- Le cadre national et la réflexion générale menée concernant les apprentissages linguistiques à destination des non-spécialistes.
- Le fait que le travail accompli pour cette thèse apparaît aussi comme un plus pour l'Institut qui a accordé une décharge pour sa réalisation.

Avant de clore cette partie je vais présenter mon deuxième terrain d'enquête, à savoir l'Institut municipal qui, par son fonctionnement, peut être comparé à une université populaire.

3.3 L'Institut municipal : une université populaire

J'ai aussi recueilli certains de mes observables lors de cours dispensés à l'Institut municipal. L'Institut municipal puise ses racines dans l'école préparatoire à l'enseignement supérieur des sciences et des lettres[1]. L'institut propose de nombreuses conférences sur des thèmes divers et variés au public angevin. L'Institut propose aussi des cours de langues : anglais, espagnol, allemand et italien suivant trois niveaux définis selon une terminologie qui est la suivante : tout-débutant, familiarisation, confirmation, perfectionnement, et selon une méthode qui est

[1] Créée à la demande de la municipalité par décret impérial du 7 juillet 1855 et ouverte le 7 février 1856. Jugeant inutile une école sans élèves, la municipalité la supprime au 1er octobre 1885 et fédère l'enseignement des arts au sein de l'école régionale des beaux-arts. Les autres cours – chimie, physique, histoire naturelle et botanique, histoire, littérature – sont réunis sous le nom de Cours municipaux, cette fois sans rattachement au ministère de l'Instruction publique, et ouverts le 23 octobre 1885. A l'origine les cours sont destinés aux jeunes gens désireux de compléter leur instruction par des cours du soir ; aux personnes qui souhaitent se tenir au courant des dernières découvertes ; aux commerçants et industriels qui doivent pratiquer les langues.

qualifiée de « directe »[1]. Les cours sont des cours « publics et gratuits ». La gratuité est le principe de base : pas d'âge requis, ni de titres ou de niveaux demandés, pas d'inscriptions ni de contrôle des connaissances, pas d'examens, ni de diplômes délivrés. Le cadre d'enseignement-apprentissage ne présente, pour les apprenants, que très peu de contraintes. Il est ainsi possible d'intégrer un cours de langues à n'importe quel moment de l'année, aucune assiduité n'est demandée, la seule recommandation de l'institution est l'achat d'un manuel. Les personnes suivant les cours sont donc entièrement responsables de leur apprentissage du point de vue de l'assiduité, de la participation pendant les cours, de la réalisation des exercices demandés. L'enseignant lui-même est libéré de toute contrainte : les relations hiérarchiques sont réduites au minimum, l'enseignant-formateur est placé sous la responsabilité d'un directeur qui a une attitude bienveillante par rapport aux intervenants[2].

Dans un tel cadre, il est difficile de trouver un terme adéquat, doit-on parler d'enseignant, de formateur ? De même, doit-on parler d'apprenants, d'élèves, de stagiaires, de public, qui est le terme utilisé dans l'institution ? « Apprenant » est le terme le plus souvent utilisé pour désigner une personne qui s'approprie une langue seconde. Le terme d'étudiant, d'élève concerne les situations scolaires. Le terme de stagiaire concerne les situations de formation continue. La difficulté à trouver le terme adéquat révèle sans doute l'originalité d'un tel cadre d'apprentissage.

Pour terminer, je remarquerai que les enseignants n'ont aucune obligation de résultat, dans le sens que rien ne les oblige à évaluer les acquis linguistiques des étudiants. Le public est hétérogène, les cours sont suivis aussi bien par des demandeurs d'emploi, des étudiants, des retraités ou bien des actifs. On observe une très grande hétérogénéité sociale aussi, et une assez grande diversité dans les origines géographiques des personnes suivant les cours, même si les cours sont majoritairement suivis par des Français. Dans un même cours, il y a une très grande diversité quant aux attentes et aux objectifs de l'apprentissage, aux cultures linguistiques et éducatives. Du point de vue organisationnel, l'enseignant se trouve là dans un

[1] Pour quelques repères clés dans les contextes variés d'apprentissage se reporter à l'article de Daniel Coste. A propos de la méthode directe on peut ainsi lire : « A la fin du XIX^{e} siècle, la méthode directe entend rompre avec les pratiques propres à l'enseignement des langues classiques. En recommandant, à tout le moins pour les premières phases de l'apprentissage, un recours quasi exclusif à la langue étrangère » (Coste, 1997 : 393).

[2] Les intervenants, qu'ils soient conférenciers ou enseignants, sont tous des vacataires rémunérés par la mairie.

cadre institutionnel aux antipodes du cadre très formalisé de l'UCO, puisque l'Institut municipal est un cadre très peu contraignant. Pourtant je remarque que les démarches pédagogiques des enseignants sont des démarches « classiques », comparables à celles observées dans le contexte de l'UCO.

En quelques mots …

Je viens de présenter le cadre institutionnel dans lequel j'ai mené mes enquêtes et mes observations et dans lequel s'effectue l'essentiel de ma pratique professionnelle. J'ai aussi introduit un autre lieu institutionnel dont le cadre d'apprentissage et d'enseignement présente l'avantage d'être beaucoup moins formalisé. L'intérêt de ce choix réside dans le fait que les observations conduites auprès des étudiants de l'UCO pourront être complétées par des observations auprès du public de l'Institut municipal. En effet, ce public n'étant plus placé dans un contexte scolaire ou universitaire d'apprentissage, cela me permettra d'enrichir certaines hypothèses conduites dans le cadre beaucoup plus normatif de l'UCO.

Comme je l'ai précisé, les enseignements pour non-spécialistes de l'UCO sont nés d'un souci qualitatif dans le but de revaloriser les enseignements de langues à destination des non-spécialistes ce qui apparaît comme une spécificité de l'UCO puisque dans de nombreuses universités en France les choses n'en sont pas encore là. Les enseignements proposés aux spécialistes apparaissent, en revanche, assez représentatifs de ce qui peut se faire dans de nombreuses autres universités.

Je remarquerai que l'orientation qualitative souhaitée pour les non-spécialistes ne semble pas avoir participé d'une revalorisation de la façon dont les étudiants non-spécialistes sont perçus. Comme j'ai été amenée à l'écrire, la façon dont les étudiants sont considérés peut même aller jusqu'à « catégoriser » leurs enseignants. Ces catégorisations pouvant même, à certains moments, influencer certaines décisions administratives les concernant, comme j'ai pu le développer avec l'exemple de la rémunération des enseignants pour non-spécialistes.

Vers la deuxième partie …

Cette première partie, qui ouvre la thèse, était consacrée aux contextes qui constituent « la toile de fond » dans laquelle ce travail de thèse va s'inscrire : contexte historique et contexte sociolinguistique, l'un et l'autre s'influençant mutuellement, comme je l'ai écrit. L'intérêt de cette première partie est de fournir, dans un premier temps, une sorte de « panorama » des représentations les plus fréquentes en France quant à l'anglais et ses locuteurs. Un peu plus loin dans la thèse, dans la quatrième partie, lorsque je présenterai mes résultats, je pourrai alors questionner l'éventuelle adéquation entre les représentations des étudiants et les représentations dominantes présentées dans cette première partie. L'intérêt du recours à l'histoire est de permettre de comprendre comment les représentations se sont construites et comment elles se perpétuent encore aujourd'hui. Je remarquerai que la proximité historique ou géographique ne participe pas toujours d'une précision et d'une véracité dans les idées dominantes, qu'ils s'agissent des représentations de la langue ou du pays.

Les aspects sociolinguistiques évoqués concernant les perceptions de l'anglais chez les Français de façon générale seront aussi à questionner et réévaluer à la lumière des résultats obtenus lors de mes enquêtes et de mes observations de classe. En contexte universitaire, les représentations de l'anglais sont-elles modifiées par le cadre d'apprentissage dans lequel les étudiants évoluent ou sont-elles en adéquation avec les représentations et les discours les plus courants sur la langue ? En d'autres termes, les étudiants ont-ils un discours « expert » sur les langues ou tiennent-ils les habituels discours entendus généralement sur l'anglais ?

Enfin, j'ai traité du contexte situationnel ou du cadre dans lequel l'enquête et les observations ont été menées, cadre aussi dans lequel j'évolue professionnellement. Ce microcontexte se doit d'être vu comme un exemple, parmi d'autres possibles, dans lequel des étudiants spécialistes et non-spécialistes évoluent. Sa représentativité ne vaut que pour ce qu'elle est : à savoir que les résultats présentés n'ont pas d'autre ambition que de fournir quelques pistes d'analyses. De plus, les résultats présentés n'ont pas d'autre ambition que de questionner et de fournir quelques hypothèses à propos de certains aspects en rapport avec l'enseignement-

apprentissage des langues en général et de l'anglais en particulier, dans le microcontexte auquel je me suis intéressée.

Après ces quelques éléments contextuels je vais présenter, dans la deuxième partie de mon travail, la façon dont la recherche a été conduite en m'intéressant à la posture du chercheur inscrit dans une démarche réflexive. Comment la recherche est-elle envisagée ? Quelles spécificités présente-t-elle ? Ces questionnements m'amèneront à interroger les postures les plus fréquentes concernant la façon d'appréhender les langues. Cette partie est construite dans une optique sociolinguistique, dans la mesure où j'accorde une importance primordiale aux pratiques sociales des locuteurs. Cela implique de ne pas considérer les langues comme des objets uniformes mais plutôt comme un ensemble de pratiques et de représentations. Cela me permettra alors d'envisager les rapports entre le français et l'anglais d'un point de vue autre que celui exposé dans cette première partie.

Deuxième partie
Positionnements, notions, méthodes

> **« […] Ce que le monde social a fait, le monde social peut, armé de savoir, le défaire. »**
>
> (Pierre Bourdieu, 1993 :1453)

Dans cette partie théorique et méthodologique, je préciserai mon positionnement en tant que chercheur et présenterai l'appareil théorique et notionnel mobilisé pour conduire mon travail. Je vais donc, dans un premier chapitre plus personnel, préciser quelle a été ma posture de chercheur dans le travail conduit et exposer que ce parcours de recherche « qualitative » se doit d'être envisagé à la lumière d'un « parcours de vie ». Je présenterai ensuite la méthodologie utilisée lors de mon travail de recherche, ce qui sera l'occasion de souligner que j'ai eu recours à une méthodologie variée. Puis, je m'intéresserai aux conceptions linguistiques les plus fréquentes qui envisagent la langue comme un système. Cela me permettra d'exposer que ces conceptions ont des limites claires puisqu'elles n'envisagent pas les langues comme des phénomènes contextualisés et qu'elles ne prennent pas en compte le fait social. Cela me permettra, dans une dernière partie, de dire qu'il convient pour envisager

les places, rôles, fonctions et statuts de l’anglais en France de concevoir la langue comme un ensemble de pratiques et de représentations dont l'une des fonctions essentielles est la communication de l’identité.

Chapitre quatre - Cheminement du chercheur et démarche méthodologique

Ce chapitre sera consacré, dans un premier temps, à ce que j'ai choisi de qualifier de « cheminement du chercheur ». Fondé sur une posture réflexive, ce travail de recherche a supposé, de ma part, d'être *impliquée* et non détachée. Je vais donc expliquer à l'aide d'éléments biographiques que ma posture de chercheur s'est construite pas à pas en co-construction avec le terrain dont je suis issue, auquel j'appartiens, mais aussi en lien avec mon cheminement et mon histoire personnelle. Je tiens à préciser que « terrain » est une métonymie puisque le terme recouvre et englobe aussi bien les personnes, que les relations entres les personnes, que le cadre institutionnel … Je définirai donc le terrain comme un espace de relations humaines. Dans ce travail, je vais donc *apparaître* comme chercheur mais aussi comme individu, comme *être social*[1], les deux étant liés. Je vais aussi préciser comment mon expérience de vie m'a très tôt orientée vers une vision plurielle de la société et de la langue, et que ce travail construit dans une perspective sociolinguistique est l'aboutissement de cet aspect des choses. De plus, j'ajouterai que ce travail est profondément réflexif puisqu'il m'a donné la possibilité de réexaminer mon parcours, c'est-à-dire de mener une « réflexion » sur mon parcours et sur des aspects me concernant tels que « le monde vécu, concret, les pratiques, les actions, les expériences » (Pineau, 2007 : 4). Cette forme d'implication fondamentale, d'immersion et de relation étroite m'a permis de construire une recherche « avec » et non pas « sur » pour reprendre les termes de Véronique Castellotti[2] (Castellotti, 2008). Ou comme l'écrit Anne Feat-Feunteun ma posture de chercheur est inscrite dans une « [...] dynamique compréhensive d'accès au sens » (Feat-Feunteun, 2007 : 107).

Après avoir présenté mon cheminement dans la recherche, je présenterai, dans un deuxième temps, les outils méthodologiques auxquels j'ai eu recours pour accéder à la construction :

[1] Ou comme « expérienceur de vie » pour reprendre les termes de Valentin Feussi, qui souligne : « Le chercheur n'apparaît donc pas en tant qu'expert [...] (Feussi, 2006 : 199).
[2] Lors de sa présentation durant les journées d'étude du laboratoire Dynadiv de mai 2008.

- premièrement, d'une réalité macro-sociolinguistique, puisque je souhaite envisager les différentes facettes de l'anglais en France ;

- et, deuxièmement, d'une situation micro-sociolinguistique et didactique, puisque je souhaite étudier des observables recueillis sur mon terrain professionnel.

C'est ainsi que, dans les lignes qui vont suivre, je traiterai des approches que j'ai privilégiées. Occasion me sera ainsi donnée d'expliquer que mon corpus est varié. Il est hétérogène dans sa production puisqu'il est constitué d'observables sollicités et d'observables non sollicités ; à noter aussi que le temps de la production a été hétérogène. D'un point de vue épistémologique, j'ai travaillé, en enrichissant les résultats obtenus grâce à une enquête, avec ceux obtenus grâce aussi à une enquête qualitative. Je souhaite préciser que le fait de travailler en association était délibéré, cela me permettait, en effet, de pouvoir croiser des observables. Les observables obtenus de façon plus quantitative, grâce à des questionnaires, forme un peu plus classique de recueil, m'ont permis dans les premiers temps de la recherche de procéder à une sorte d'état des lieux de la situation, de cartographie des représentations et des pratiques que je souhaitais étudier. Très rapidement, ce premier bilan s'est donc avéré nécessaire mais pas absolument suffisant. C'est la raison pour laquelle j'ai choisi de recourir à d'autres modes de recueil d'observables, à savoir, les entretiens qui m'ont donné accès à du « matériau verbal » (Bres, 1999 : 61). Puis, sont venus s'adjoindre les corpus non-sollicités. Ces différentes formes d'approches et d'observations sont des « objets » différents mais complémentaires qui avaient pour but de parvenir à cerner, au plus près, une réalité sociolinguistique. C'est le croisement des ces observables obtenus de façon hétérogène qui m'a conduit à développer l'essentiel de ma problématique et d'explorer mon terrain.

4.1 Une recherche impliquée mais pas détachée

Ma posture de chercheur s'est construite en interaction avec le terrain mais à partir de mes expériences et de ma personnalité. Je partirai d'une citation de Didier de Robillard, à propos du chercheur et de son terrain :

> « [...] le chercheur est constitutif des faits qu'il co-construit et [...] il met sa créativité [...] au service de la recherche et de sa présentation [...] assumant

> ainsi sa part de construction de l'objet étudié, et ne comptant pas que sur des "observables" préexistants, dont il "révélerait" le fonctionnement. La constitution des "faits" est en effet déjà bien avancée lorsque le chercheur arrive seulement sur le terrain [...].» (Robillard, 2003a : 37)

Je vais, dans les lignes qui vont suivre, décrire que ma posture de chercheur s'est construite au croisement d'un parcours d'expériences personnelle et professionnelle, qui m'ont amenée à privilégier certains choix et gestes professionnels. Comme le note Gaston Pineau : « Le passé n'est pas forcément dépassé. Il s'inscrit corporellement en nous. » (Pineau, 2007 : 12). Je qualifierai ce parcours de « parcours réflexif[1] ».

4.1.1 Un parcours réflexif : la construction d'un chercheur

Les travaux inspirés par une science « positiviste » postulent que le chercheur ne doit pas intervenir sur le terrain et que la réussite de sa recherche proviendra du fait qu'il réussira à maintenir la bonne distance avec l'objet qu'il étudie. Dans cette optique, les corpus apparaissent alors comme des prélèvements décontextualisés et le devoir du chercheur est de ne pas apparaître, l'idée étant que le fait de se retirer et d'être détaché, le fait d'être extérieur à son corpus, permettra au chercheur de mieux expliquer. Comme le remarque Aude Bretegnier:

> « Le propos positiviste est de montrer que la complexité n'est qu'apparente, et que les phénomènes peuvent toujours se réduire en des éléments simples et ordonnés. L'objectif est ainsi d'une part de rendre compte et d'expliquer les phénomènes sociaux de la façon la plus rigoureuse et la plus objective possible, au moyen d'instruments de type quantitatif permettant de les mesurer, et d'autre part d'établir les lois générales régissant ces phénomènes, et par conséquent de les prédire. Le critère d'objectivité est donc posé comme critère fondamental en ce qu'il implique (et garantit), en théorie, une totale indépendance entre le chercheur et la réalité sociale étudiée. » (Bretegnier, 2000 : np)

Dominées par la toute-puissance du quantitatif, les recherches consistent alors à valider ou à infirmer des hypothèses définies préalablement. Dans une telle perspective, la connaissance du réel passe nécessairement par une mise à distance du chercheur qui est alors « [...] celui qui "enregistre" des faits préexistants et autonomes [...] » (Robillard, 2003a : 37). En d'autres

[1] Gaston Pineau écrit : « Le créateur de l'expression "le tournant réflexif" est bien sûr Donald A.Schön.C'est le titre de l'un de ses livres publiés à New York en 1991 » (Pineau, 2007 : np).

termes, le chercheur, pour parvenir à une connaissance véritablement objective de la réalité, devrait faire preuve de neutralité et faire en sorte, par exemple, que des facteurs tels que son appartenance culturelle, sociale ou institutionnelle ne puisse intervenir dans le processus de connaissance. Philippe Blanchet qualifie ce type de méthodes d' « objectiviste » ou de « réductionniste » (Blanchet, 2000 : 29) et Blanchet leur reproche de n'être que :

> « [...] faussement déductives car l'hypothèse ne peut être formulée qu'à partir d'une question préalable, question issue elle-même de phénomènes observés [...]. » (Blanchet, 2000 : 29)

Dans une approche réflexive, les choses se construisent et s'envisagent différemment : il y a interaction et co-construction entre le chercheur, ce qu'il est, son « histoire de vie »[1] et son terrain, dont il est indissociable et constitutif. Dans cette optique, le chercheur, qui fait partie intégrante de son terrain de recherche, construit sa propre démarche en fonction de son histoire personnelle et en fonction de son terrain d'étude, dont il fait partie intégrante, il participe alors à la co-construction de son objet[2]. C'est ainsi que le chercheur, constitutif des faits qu'il co-construit, n'est pas sur le terrain pour enregistrer des faits ou des observables préexistants et autonomes mais pour recueillir des observables tout en participant lui-même aux situations produites. C'est ainsi, et comme le remarque fort justement Valentin Feussi que :

> « La technique utilisée par le chercheur doit en quelque sorte être un prolongement de lui-même, puisqu'il devient un des instruments de son enquête[3]. » (Feussi, 2006 : 143)

On pense alors à l'approche ethno-sociolinguistique de Philippe Blanchet dont les recherches sont nourries de son expérience personnelle couplée à sa connaissance du terrain. Blanchet remarque d'ailleurs que : « Les chercheurs ne sont pas des individus à part mais des individus socialisés à part entière » (Blanchet, 2000 : 90).

---

[1] Comme le dit Schön, il s'agit alors d'avoir recours à « une utilisation existentielle de soi » (cité par Pineau : 2007 : 6)

[2] Ou comme le note Valentin Feussi : « L'observateur ne recueille plus seulement les pratiques des enquêtés, il en fait partie, il participe personnellement à la situation de productions » (Feussi, 2006 : 126).

[3] Voilà qui vient faire écho à ce que dit Didier de Robillard, directeur de thèse de Valentin Feussi : « [...] il n'y a pas de raison de se méfier systématiquement de l'affectivité des témoins et enquêteurs au point de construire des méthodes d'enquête sur ce seul principe [...]. Il s'agit d'une composante qui, comme d'autres, la recherche d'objectivité absolue par exemple, peut jouer autant comme un atout que comme un handicap lors d'une enquête » (Robillard, 2003a : 52).

Soulignons, d'ailleurs, que la recherche participe non seulement de la construction du statut du chercheur en tant que chercheur mais aussi en tant qu'être social ou comment en cherchant je me construis « autre ». Mais quelles sont les limites d'une telle approche ?

4.1.2 Le chercheur « est » son corpus : quelles limites ?

Indéniablement, l'approche réflexive confère une très grande importance à l'avis du chercheur puisque ce qui est alors digne d'intérêt est, plus que le corpus lui-même, ce qu'en dira le chercheur, puisque celui-ci est au centre d'un processus réflexif de recherche de par son expérience du terrain, ses connaissances linguistiques et sa connaissance des interactants, notamment. Cette approche confère aussi énormément de responsabilité au chercheur, qui fait, pour ainsi dire, partie de son instrumentation. De plus, cette approche exige aussi de la part du chercheur qu'il y ait explicitation : pour pouvoir dire pourquoi on peut analyser tel corpus de telle ou telle manière, il faut dire beaucoup de soi, de son expérience, ce qui est assez inhabituel dans une tradition scientifique où le chercheur se conçoit comme extérieur à son objet. Je noterai d'ailleurs que la question de la subjectivité du chercheur dans la production de connaissance ne peut être écartée, cette question est vue non seulement comme consubstantiel au processus de production et de construction des observables mais également comme une ressource en tant que telle dans le processus de connaissance, à la condition toutefois que le chercheur puisse demeurer critique de sa propre démarche et fasse constamment preuve d'une attitude réflexive concernant ses présupposés. Une des critiques le plus souvent adressée à ce type de recherche concerne le degré de participation élevée du chercheur qui pourrait participer d'un manque d'objectivité. Bourdieu déclarait ainsi : « [...] on ne peut pas nier la contradiction pratique : chacun sait combien il est difficile d'être à la fois pris dans le jeu et de l'observer » (Bourdieu, 1978 : 67).

Je pense que la participation et la réflexion sont indissociables mais, en même temps, et il convient de le souligner, il est évident qu'on ne peut pas participer sans observer. La question étant que fait-on de ces observations ? Observer mais pour quoi faire ?

En ce qui me concerne, les observations menées depuis un certain nombre d'années ont abouti à un travail de recherche doctorale, mais pour le plus grand nombre de mes collègues les observations faites ne dépassent pas le stade du constat et de l'anecdote, la plupart n'étant pas inscrites dans une démarche réflexive par rapport à leurs pratiques, ni dans une culture de la narration de leurs expériences de vie (professionnelle ou personnelle). Je suis toujours étonnée par les enseignants qui disent ne jamais rencontrer de difficultés avec leurs classes. Comme si le fait d'exprimer des difficultés d'ordre méthodologiques étaient, en soi, un constat d'échec. Je souhaite ainsi souligner que s'inscrire dans une recherche réflexive signifie réfléchir aux éventuels manquements ou difficultés rencontrés « sur le chemin » professionnel. C'est ce que je ferai au cours de la présentation méthodologique de l'enquête.

Comment ma démarche de recherche s'inscrit-elle dans mon histoire personnelle et professionnelle ? Quels échos existe-t-il entre mon propre parcours de recherche et mon histoire linguistique, sociale et institutionnelle ?

4.2 Un parcours biographique

Pour expliciter le choix de mon sujet de recherche je vais être amenée à parler des résonances existant entre ce sujet et mon parcours scolaire et social. Je commencerai par parler du choix de l'anglais, puis je traiterai ensuite de la variation et de sa perception dont j'ai très tôt pris conscience.

4.2.1 « L'anglais, c'était la liberté »

Je viens d'exposer que le chercheur n'est pas extérieur à son objet de recherche. Cela me conduit, très logiquement, à traiter de ma propre évolution biographique et méthodologique. Je commencerai par quelques aspects biographiques et par le choix de mon sujet. Pourquoi un travail sur l'anglais en France ? Je vais dans la dernière partie de ce travail m'intéresser à une étude de cas en contexte universitaire, ce qui m'amènera à parler des représentations des langues et de l'apprentissage pour deux groupes d'étudiants distincts (des spécialistes et des

non-spécialistes). Je ne peux passer sous silence le fait que j'ai été, moi aussi, une étudiante spécialiste, une angliciste, et donc que l'enquête que je présente ici, par une sorte de procédé de « mise en abyme », fait écho à l'apprentissage des langues auquel j'ai, moi-même, été confrontée. Un questionnement surgit alors : pourquoi avoir choisi, en tant qu'étudiante, de devenir angliciste ? Cela est, pour partie, dû à un moment particulier de mon apprentissage, qui m'a fait basculer du côté de l'Angleterre, du côté de l'étranger, et donc de l'étrangeté. Cela est dû, tout particulièrement, à une enseignante qui m'avait décrite, lors de la première année d'apprentissage de l'anglais, en sixième, comme « douée en anglais » lors d'une rencontre parents-professeurs[1]. Cela a correspondu pour moi à une légitimation, à un adoubement en quelque sorte. Cette parole « magique » de l'enseignante m'a alors ouvert la voie d'un autre monde possible, alors que j'étais mal à l'aise scolairement mais aussi dans un milieu social difficile et illettré. A partir de ce moment-là, l'anglais et l'Angleterre puis, plus tard, les Etats-Unis, ont représenté une échappatoire : celle de la liberté. L'herbe me semblait plus verte là-bas. Je n'ai pas eu besoin alors de stage linguistique en immersion[2] pour m'approprier la langue[3], elle devenait pour moi un moyen de devenir « une autre » d'un point de vue identitaire, socialement et scolairement. J'ai été, tout au long de mon parcours scolaire jusqu'au lycée, « la meilleure » en anglais, ce qui me permettait de m'en sortir scolairement mais aussi de pouvoir suivre un cursus long. Dans le milieu social et familial auquel j'appartenais, j'ai alors acquis un autre statut : le fait de « réussir » à l'école allait me permettre, peut-être, de me sortir des difficultés[4]. Tout au long de ma scolarité, j'ai été confrontée à un discours qui rétrospectivement m'apparaît très « catégorisant ». Le monde scolaire tel que je l'ai connu était très peu enclin à accepter la variété et la différence[5]. L'un des discours les plus souvent entendus au cours de ma scolarité a été que, dans mon cas, la

[1] Les explications données par les enseignants à l'époque étaient que si l'on était bon en langues « c'est que l'on avait l'oreille ».

[2] Cela n'est pas sans rappeler le témoignage de Gundur que je livrerai dans la dernière partie de ce travail, sur les postures d'apprentissage (Beaud : 2003). Enfants d'ouvriers, enfants d'immigrés, à quelques années près, les choses n'ont pas changé.

[3] Dans un premier temps, ensuite les voyages en Angleterre ont été l'occasion de découvrir cet ailleurs fantasmé.

[4] Cette réussite était souhaitée mais en même temps redoutée ; ne plus être dans « ce milieu-là », c'était aussi s'en exclure, et s'en exclure c'était dire aux autres que je les rejetais, ce qui fut mal vécu.

[5] A un moment où l'Education nationale fait circuler des fiches informatives questionnant les enfants sur des aspects très privés de leur vie de famille (langue parlée à la maison, parents au chômage ou non, etc.) je remarque que j'ai dû compléter jusqu'à la terminale ce type de fiche, de façon informelle ; il est vrai (cela était le fait chaque année d'un ou deux enseignants), mais cette fiche ne manquait pas d'interroger sur la professions des parents, le fait de posséder une chambre pour faire ses devoirs, combien de frères et sœurs dans la famille, etc.

voie des études longues ne s'imposait pas. Il m'a souvent été proposé de me diriger vers des études courtes pour pouvoir travailler le plus vite possible ! L'anglais a constitué ma planche de salut plus d'une fois.

C'est toujours la voie des études d'anglais qui m'a conduite, plus tard, à travailler dans un domaine en lien avec cette langue. Tout d'abord comme vacataire à l'Université catholique de l'ouest, essentiellement pour des cours à des non-spécialistes, puis comme coordinatrice des cours transversaux de langues pour non-spécialistes. Le poste de coordinatrice m'a été proposé, à l'époque, parce que je dispensais déjà des cours aux non-spécialistes en tant que vacataire : j'avais donc une connaissance du terrain, je faisais donc partie intégrante du système dont la charge allait m'être confiée. Pour moi, cela fut l'occasion d'intégrer l'institution de façon pérenne. Le poste, à l'époque où il a été créé, n'intéressait pas grand monde, j'ai déjà eu l'occasion de traiter de la dévalorisation que connaissent les non-spécialistes. Je n'avais pas d'a priori négatifs vis-à-vis de ce public, sans doute parce que j'avais moi-même connu la dévalorisation en contexte scolaire. Le regard que je portais sur les non-spécialistes était empreint de bienveillance mais, précision utile, je venais de terminer mon DEA à Paris-III. J'avais suivi, en particulier, les séminaires de Danièle Moore et de Daniel Coste, ce qui m'avait amenée à considérer les dispositifs d'enseignement avec un regard didactique critique.

Le début de la recherche doctorale s'est faite dans la continuité de ces deux événements – le DEA et la coordination des enseignements pour non-spécialistes –, le choix du sujet et la construction du travail se sont faits en lien avec mon histoire personnelle et professionnelle. Le travail de recherche que j'ai alors entrepris sous la direction de Véronique Castellotti m'a placée dans une position qui s'est apparentée à celle de l'« observatrice-chercheur-participante » pour reprendre les termes d'Anne Feat-Feunteun (Feat-Feunteun, 2007 : 84). Cette recherche m'a permis d'aborder de façon réfléchie différents phénomènes que je rencontre, dont (entre autres) :

- l'ostracisation des étudiants non-spécialistes, de leurs enseignants, et donc un peu de moi-même, ce qui, d'une certaine façon, me renvoyait à mon histoire scolaire ;
- les catégorisations habituelles dans l'institution sur les langues, leur apprentissage, et sur les méthodologies que j'avais eu à connaître lors de ma scolarité. En quatrième, ne m'avait-on pas conseillé de choisir l'espagnol, langue facile, qui semblait plus

correspondre à mon profil non seulement scolaire mais aussi social (les deux choses ont été si souvent liées). Mon terrain d'étude devenait alors un objet d'étude à part entière, enfin je n'allais plus avoir à subir un discours catégorisant, que rien ni personne ne semble remettre en cause, mais j'allais pouvoir réfléchir, chercher à comprendre et *avoir prise* sur le système.

- le fonctionnement linguistique des non-spécialistes. La question de leur « impuissance » linguistique, du pourquoi « ils parlent mal » me semblait, de façon intuitive au début, ne pas être seulement due à une absence de motivation. Il me semblait que le manque de motivation des étudiants, si souvent mis en avant, était sans doute valable pour une minorité, mais ne pouvait s'appliquer à la majorité. En effet, ma pratique quotidienne me montrait que ce n'était pas le manque de motivation (ou même le manque de travail) qui péchait chez bien des étudiants. Des explications déterministes comme « certains sont des littéraires (les spécialistes), d'autres sont des matheux (pour certains des non-spécialistes) » ne me satisfaisaient pas non plus puisqu'en les étudiant un peu attentivement, ces catégorisations volaient en éclats. Il existe, bien évidemment, des non-spécialistes « bons en langues ». De plus, cette question du « mal parler » faisait écho à des choses que j'avais pu connaître en contexte familial.

L'intérêt de ce travail de recherche a été, pour moi, de pouvoir m'inscrire dans une communauté de pensée *autre*, j'ai découvert qu'il était possible d'envisager les phénomènes auxquels j'étais confronté dans ma pratique (mais aussi des faits liés à la vie en société) d'un point de vue autre qu'à travers l'habituel prisme normatif. De nouveaux horizons se sont ouverts et m'ont permis d'envisager mon travail d'enseignement et de coordination non pas lié à une situation précise mais aussi à des phénomènes beaucoup plus généraux. De plus, cette recherche a été l'occasion d'accéder à un autre statut, institutionnellement, mais aussi et dans un même mouvement, d'un point de vue personnel. Les deux premières années de mon travail de coordination ont été centrées sur un aspect très administratif : il s'agissait de mieux comprendre l'institution pour améliorer le système à destination des non-spécialistes et cela consistait à résoudre de nombreux dysfonctionnements du système. Les premières années ont ainsi consisté à rationaliser mais aussi à valoriser le système à destination des non-spécialistes, ce qui, à terme, m'a fait bénéficier d'une décharge de recherche pour me consacrer plus activement à ma thèse. Les choses se sont faites progressivement et, alors que je termine ce travail de recherche, je commence à entrevoir une certaine reconnaissance

institutionnelle. L'institution a accepté de me décharger de certaines taches très administratives pour les confier à une assistante, ma position d'enseignante s'est consolidée en même temps que j'ai avancé dans mon positionnement de chercheur. Enfin et dernier point que je souhaite souligner, ce travail de recherche m'a permis « d'apprendre à écrire », ce qui, et cela s'éclaire en écrivant ces quelques lignes, n'est pas anodin vu mon contexte familial. « Faire sa thèse » est aussi un processus d'écriture, et apprendre à bien écrire est un processus exigeant.

J'ai essayé d'exposer que ce travail de recherche a participé de la construction de ma réflexion personnelle, professionnelle, académique ou comment, grâce à mon travail de recherche, je me suis transformée et comment j'ai par là-même transformé mon terrain d'étude. Il est un autre aspect biographique dont je souhaite traiter et qui concerne la perception de la variation.

4.2.2 La perception de la variation

De par mon histoire familiale, j'ai très tôt fait l'expérience de la différence et de la variation. Variation entre la norme légitimée scolairement et la langue parlée à la maison, une langue populaire, qui n'était pas celle de l'école[1]. Comme le souligne Claude Caitucoli :

> « Cette perception constitue, comme toute représentation sociale, un facteur déterminant pour les attitudes et les conduites langagières des uns et des autres en classe et ailleurs. » (Caitucoli, 2003 : 20)

Dans mon cas, de ce contraste est né, très tôt, un attachement à la langue « de l'école » et à sa bonne maîtrise. Poussée par l'entourage et poussée par un désir de gommer mon altérité sociale, j'ai souhaité m'approprier la langue de l'école. Cela passait par une lecture acharnée des classiques[2], ce qui me faisait quelquefois parler « comme un livre » et déclenchait les rires de mes camarades de classe[3]. Mon « rapport à la normativité » faisait que l'adhésion à la

[1] Cela n'était pas la langue « des riches » mais elle était pleine de trouvailles et d'imagination.
[2] Grâce à l'école parce qu'à la maison il n'y avait pas de livres.
[3] La fréquentation des meilleures écoles de la ville avait pour objectif de gommer mon « fait social » et les écoles catholiques pour jeunes filles, en imposant le port obligatoire de la blouse, parvenait à ce que toutes nous soyons, au moins dans la classe, presque sur un pied d'égalité. Mais évidemment le fait social était partout, dans les noms et les prénoms, qui nous situaient immédiatement socialement, dans les lieux de vacances, dans les réseaux extra-scolaires, et même dans la qualité des blouses…

norme m'apparaissait comme un moyen d'intégration. Comme le soulignent Véronique Castellotti et Didier de Robillard :

> « Le rapport à la normativité , qui est pertinent dans la mesure où s'insérer suppose avoir des représentations de la norme, afin de les prendre pour cible, dans tous les sens du terme : se les approprier, les "détruire" en cas de volonté de contestation. » (Castellotti et Robillard, 2001b: 53)

Je n'avais aucune volonté de contestation parce que familialement[1] le discours tenu valorisait à l'extrême la réussite scolaire, mais cela passait par le fait que ma différence sociale se devait d'être tue, pour que cela ne serve pas à expliquer d'éventuelles difficultés scolaires. A ce sujet, Valentin Feussi parle de « masque d'intériorisation de la norme sociale » (Feussi, 2006 : 211). Tout au long de ma scolarité, j'ai été confrontée à un discours habituel sur la langue et sur ce qu'était bien parler le français. Et pour moi, « bien parler français » a toujours été relié au fait d'appartenir à un milieu social privilégié. A l'école primaire, du collège aux premières années de l'université, j'ai connu des enseignements qui ne valorisaient qu'une seule vision du français, celle d'une langue homogène, unifiée et normée. La réussite scolaire passait, pour moi, par la maîtrise de cette forme de « bon » français. Les méthodologies en vigueur étaient, elles aussi, très normatives. Seuls la langue et son usage correct comptaient. La littérature était enseignée en se référant seulement au texte, les conditions sociales de production, l'auteur, comme individu social, n'intéressaient pas. Le texte, rien que le texte, la langue en elle-même et pour elle-même. On pouvait ainsi étudier Camus et parvenir à ne jamais évoquer son statut social et familial, ni même ses origines ! A l'université, j'ai connu, les premières années, un enseignement linguistique très fortement imprégné par une linguistique de la langue très formelle. Il a fallu attendre la troisième année d'université et le premier cours de linguistique d'Anne-Marie Houdebine, qui s'amusait à nous appeler « cocotte » ou « garce » pour comprendre que la variation et le fait social étaient autre chose qu'une dérive inacceptable par rapport à la norme ou qu'un fait honteux qu'il fallait parvenir à gommer. Le fait social et l'altérité qui me préoccupaient tant, mais que je faisais tout pour étouffer, devenaient des éléments légitimes qu'il était possible de prendre en compte. Puis en arrivant à Strasbourg comme étudiante, j'ai découvert une autre France où les questions de langues étaient au cœur des préoccupations quotidiennes, je découvrais un autre regard sur le français. Enfin et dernier point, cette légitimité de la norme, je l'ai aussi retrouvée à l'université, lorsque je me suis

[1] Le discours tenu par ma mère qui a toujours su par des stratégies très bien pensées parvenir petit à petit à nous éloigner de la pauvreté (choix des écoles, choix du quartier d'habitation…).

engagée dans des études de spécialiste en langue. Les méthodologies proposées étaient aussi très normatives. Là encore, c'est dans un effet de mise en abyme que j'ai choisi d'interroger ces méthodologies en vigueur et cette question de la norme enseignée en anglais, ce dont je traiterai dans la quatrième partie de mon travail. Mon travail a été réalisé dans une perspective sociolinguistique, ce dont je vais traiter dans les lignes qui vont suivre. C'est donc avec un point de vue sociolinguistique que j'ai mené ma recherche doctorale en m'intéressant à la langue comme un fait social, ce qui fait écho à ma propre expérience biographique puisque, pour moi, langue et fait social ont toujours été associés.

En quelques mots …

La première partie de mon travail m'a permis de souligner que les représentations de l'anglais en France s'organisent autour de deux points de vue principaux : l'anglais est une langue internationale qui, en venant concurrencer le français, s'avèrerait dangereuse aux plans interne et externe. J'ai ainsi tenté d'expliquer que les représentations dominantes en France enferment le français dans un mode de penser immuable qui détermine les politiques linguistiques et, très généralement, les façons de pensée. Je pense qu'il est possible de porter un regard renouvelé sur l'anglais, en adoptant un point de vue sociolinguistique[1], c'est-à-dire en s'intéressant et en observant l'anglais du point de vue des pratiques sociales et des représentations qui lui sont attachées. C'est ainsi que, pour cerner ce qu'est l'anglais en France, je me suis intéressée à ses différentes formes, ses différentes fonctions, mais aussi aux différentes pratiques et représentations sociales liées à la langue. C'est ce qui m'a amenée à ne plus considérer l'anglais comme *une langue*, soit comme un objet unifié, mais comme un objet multiforme, c'est ce que je traiterai dans la troisième partie de mon travail.

Pour mener ma recherche et explorer mon objet il m'a fallu trouver des angles d'observation ; la question qui s'est alors posée a été celle qui concernait la constitution de mon corpus et le recueil des observables. J'ai opté pour une approche associant partiellement une analyse quantitative, doublée d'une analyse qualitative, dans une perspective d'observation participante, ce que je vais exposer dans les lignes qui vont suivre. Le prochain chapitre sera consacré aux techniques d'enquête, à commencer par les questionnaires. Les différentes

[1] Comme l'écrit Louis-Jean Calvet, (Calvet, 2007b) la sociolinguistique est née de différents courants de pensée, et elle a adapté des techniques utilisées dans divers courants chez les psychologues, les sociologues, et même chez les journalistes. Ses origines pluridisciplinaires et ses appartenances théoriques multiples font qu'elle a, encore aujourd'hui, de nombreux détracteurs. Calvet cite alors Chomsky qui, interrogé en 1977 par Mitsou Ronat, déclarait à propos de Labov et de la sociolinguistique : « Le seul type de propositions qui soit venu de la dite sociolinguistique, c'est que le discours d'un individu ne consiste pas en l'interaction de systèmes idéaux, mais en un seul système, avec quelques variantes marginales. Si c'est cela, ce n'est pas très intéressant […] l'existence d'une discipline nommée "socio-linguistique" reste pour moi une chose obscure ». Labov, lui-même, trouvait le terme « sociolinguistique » « trompeur [...] et extrêmement redondant » (Calvet, 2007b : 42).

questions concernant l'élaboration, l'administration et la validation de mes questionnaires ainsi que les autres formes de productions d'observables, y seront abordées.

Chapitre cinq - La méthodologie de production des observables

Quels modes d'approche pour quelles observations ? Quelles techniques et quelles limites aux différentes méthodologies auxquelles j'ai eu recours ? Je commencerai par les questionnaires pour expliciter ma démarche en lien avec mes objectifs de recherche.

5.1 L'enquête par questionnaire : une forme d'état des lieux

Lors de mon travail, j'avais fait le choix de commencer par administrer des questionnaires pour procéder à une forme d'état des lieux et pour cerner la réalité du terrain. Le questionnaire m'apparaissait comme un moyen efficace pour rencontrer les étudiants, en particulier les spécialistes que je ne connaissais pas. Même si le questionnaire est « assez dirigiste » (Bourdieu, 1993 : 1393), cela me permettait un premier contact avec les étudiants. Pour eux cela représentait aussi une forme de familiarisation avec l'enquête. Je rappellerai que les étudiants ne sont pas habitués à être interrogés sur leurs apprentissages, procéder immédiatement avec des entretiens aurait pu les effrayer.

Je vais décrire ici les différentes étapes qui ont précédé l'élaboration du questionnaire, ainsi que les éventuels difficultés ou problèmes rencontrés lors de la passation du questionnaire. Occasion me sera aussi donnée de revenir sur la terminologie usitée dans les questionnaires en justifiant mon choix. Je commencerai par la construction du questionnaire.

5.1.1 La construction du questionnaire

Tout d'abord, j'ai construit un questionnaire collectif destiné aux étudiants spécialistes et non-spécialistes. Ce questionnaire a été élaboré en trois étapes (voir annexes 1, 2, 3). La validité du questionnaire ne doit pas être admise a priori mais testée empiriquement : j'ai donc procédé, avant la passation définitive du questionnaire, à un pré-test. Il s'agissait de vérifier :

- que les questions étaient bien comprises ;
- que les questions étaient comprises comme je l'entendais ;
- qu'elles ne présentaient pas de difficultés d'interprétation.

C'est ainsi qu'une première version (voir annexe 1) a été testée auprès de mes apprenants adultes de l'Institut municipal qui avaient accepté de se prêter à l'exercice : leurs réactions, leurs questionnements, et leurs propositions de reformulations ont constitué pour moi une pré-étape riche d'enseignements qui m'a ensuite permis d'affiner le questionnaire. Il s'agissait de le rendre plus compréhensible, de vérifier la clarté des énoncés et d'en faire un outil plus facilement exploitable. En effet, l'attention prêtée à la formulation des questions est primordiale. Les remarques faites par ces apprenants adultes m'ont permis d'élaborer le questionnaire à nouveau. De plus, grâce aux échanges conduits au sein de l'équipe Dynadiv en janvier 2003, j'ai pu affiner et retravailler le questionnaire. Une des premières recommandations qui m'a été faite concernait le choix de la langue de passation du questionnaire. Recommandation utile : fallait-il rédiger le questionnaire en anglais ou français ? Il m'a semblé qu'un questionnaire doit être rédigé dans une langue parfaitement maîtrisée par les sujets interrogés : c'est donc en français que les questionnaires furent rédigés. S'agissant d'un exercice inhabituel pour les étudiants, le choix de la langue anglaise aurait pu rendre l'exercice ardu pour certains étudiants, cela aurait pu être un facteur de démotivation. De plus, cela entraînait le choix de la langue dans laquelle les étudiants auraient dû répondre. On pense en particulier aux étudiants non-spécialistes, qui se seraient sentis jugés sur la qualité de leurs réponses en anglais.

Les éventuelles propositions de corrections ou de remédiations portaient sur le vocabulaire utilisé, sur des problèmes énonciatifs, sur l'ajout ou le retrait de certains items, sur l'ajout d'une gradation, sur l'assouplissement de certaines formulations et l'insertion de formulations assertives. Il m'a aussi été conseillé d'éviter les questions ambiguës, de veiller à n'exprimer qu'une seule idée par question. On m'a aussi proposé de déplacer certaines questions, de les refondre avec d'autres, de chercher à mettre en place des questions qui me permettraient de parvenir, plus efficacement, à repérer les théories d'apprentissage développées par mes étudiants. J'ai procédé à une complète refonte du questionnaire et certaines des questions ont été organisées sous forme de tableaux pour une plus grande lisibilité. J'ai alors procédé à la deuxième version du questionnaire. Dans cette deuxième version (voir annexe 2), la première partie du questionnaire interrogeait les étudiants sur leur profil linguistique, leur répertoire

linguistique, leur compétence dans les différentes langues, et sur l'historique des modes d'appropriation des langues. Puis il s'agissait d'évaluer les représentations de l'anglais à partir de thématiques telles que facilité, difficulté de la langue… Les questions 1 et 2 proposaient de répondre à l'aide de deux items « absolument » et « pas du tout », ce qui était une formulation trop restrictive. De même, les questions 6, 7, 8 et 9 formulées de la façon suivante : (« Vous ne pouvez choisir qu'un seul élément, entourez la réponse que vous choisissez »), ne convenaient pas.

La troisième version du questionnaire, la version définitive (voir annexe 3) proposait aux étudiants, pour certaines questions, d'indiquer à l'aide d'une ou plusieurs croix quelle intensité ils souhaitaient donner à leur réponse. Le questionnaire visait aussi à recueillir les conceptions que les étudiants se font d'un apprentissage efficace ainsi que leurs représentations de la personne bilingue et plurilingue. Les questions étaient :

- pour la première partie : des questions fermées pour les informations factuelles, des questions à choix multiples avec ordination des items, pour exprimer des opinions. Les questions fermées permettent une formulation et un traitement simples, mais elles imposent aux sujets de faire un choix et ne permettent pas de nuancer leurs réponses. C'est pour cela que l'insertion de l'item « autre » permettait de donner plus de latitude au sujet interrogé ;

- pour la deuxième partie : des questions ouvertes destinées à recueillir les réponses des étudiants concernant la caractérisation de la personne bilingue et plurilingue, et leur demandant de se caractériser eux-mêmes.

En exploitant les résultats des questionnaires, je me suis rendu compte qu'il aurait été intéressant de demander aux étudiants de produire eux-mêmes de courts écrits sur leurs représentations de l'Angleterre. C'est ce que Catherine Berger demanda à ses élèves de faire en leur proposant de rédiger de courts textes (Berger, 1997 : 430). Il aurait alors été intéressant d'étudier si les étudiants, sollicités sous d'autres formes, étaient capables d'exprimer des opinions variées.
Quoi qu'il en soit, j'ai pris garde de ne faire intervenir les questions d'opinion qu'à la fin du questionnaire. Il était important que les sujets interrogés ne soient pas d'emblée questionnés sur leurs opinions, ce qui aurait pu avoir pour effet de provoquer des réticences ou une

attitude réservée. La question est d'importance puisque, comme nous le verrons, dans la quatrième partie de ce travail, les réponses fournies aux questions sont souvent orientées en fonction de l'organisation du questionnaire (se reporter à la quatrième partie). Il s'agissait, en effet, de susciter une parole libre et de réussir à obtenir des commentaires. Cela devait permettre aux sujets questionnés de nuancer leur pensée et de livrer quelques détails ou de formuler des jugements.

5.1.2 Terminologie utilisée

Je souhaite préciser la terminologie utilisée dans les questionnaires que j'ai fait passer aux étudiants. Dans les questionnaires, j'interrogeais les étudiants sur leurs compétences en « langue natives et langues apprises ». J'avais exclu les termes de langue seconde et son corollaire langue première, symbolisés par L1/L2. En effet, ce n'était pas l'ordre d'acquisition qui m'importait. De plus, une confusion aurait pu naître dans l'esprit des étudiants interrogés : certains auraient pu envisager les termes comme se référant à la numérotation des langues dans le système éducatif et donc aux langues étudiées au lycée, la confusion pouvant naître du fait des changements, quelquefois, opérés entre le choix de langues fait au lycée et celui opéré à l'université. J'avais aussi volontairement écarté le terme de langue maternelle puisque cette notion décrit mal les situations où deux langues maternelles sont en contact, celle du père et celle de la mère par exemple. En effet, j'avais peur que la désignation de langue maternelle ne pose question aux étudiants qui se seraient alors demandé s'il s'agissait de la langue de la mère, de la première acquise, de la langue la mieux connue ou de la langue acquise naturellement. Pourtant, la terminologie retenue « langue native / langue apprise » a posé problème aux étudiants et de nombreuses demandes d'explicitation ont été demandées lors de l'administration des questionnaires pour une raison qui ne m'était pas apparue lors de la construction des questionnaires : cette terminologie était inconnue des étudiants ! En effet, l'expression langue native[1], rare en contexte scolaire français, est très peu utilisée dans le vocabulaire courant.

[1] Pour Véronique Castellotti, l'expression « langue native » est didactiquement plus restrictive : « [...] dans la mesure où elle insiste uniquement sur l'ordre d'acquisition, critère qui ne préjuge en rien de la maîtrise de la langue en question » (Castellotti, 2001b : 23).

5.1.3 La passation des questionnaires et l'analyse des observables

En octobre et novembre 2004, les questionnaires ont été soumis à plus d'une centaine d'étudiants, pour moitié des spécialistes et pour moitié des non-spécialistes.

Tableau 7 : nombre de questionnaires par instituts

Instituts	Nombre de questionnaires
IPLV	60
ISCEA	17
IMA	17
IBEA	17

Le questionnaire a été présenté à deux classes d'anglicistes grâce à l'aide d'une collègue qui a bien voulu m'ouvrir sa classe, présenter mon travail et m'accorder 15 minutes à la fin de ses cours pour permettre aux étudiants de remplir les questionnaires. Chaque fois, après une brève présentation de l'objectif de la recherche, j'ai insisté sur le fait qu'il n'y avait ni bonne ni mauvaise réponse ; en effet, le cadre institutionnel aurait pu « bloquer » les étudiants. De plus, je rencontrais les étudiants pour la première fois et ma présence aurait pu être vécue comme une intrusion dans la classe. Les étudiants ont, dans leur très grande majorité, répondu au questionnaire avec le plus grand sérieux, n'hésitant pas à ajouter quelques commentaires à la fin. Pourtant, j'ai pu remarquer qu'une très petite minorité (une dizaine d'individus) refusait de répondre et quittait la salle sans me rendre le questionnaire. J'avais pris soin d'être présente pendant toute la durée de passation des questionnaires, pour répondre aux éventuelles questions qui se présenteraient et pour réceptionner les questionnaires. Cette méthode m'a permis de m'assurer d'un taux élevé de récupération des questionnaires.

En ce qui concerne les non-spécialistes – qui étaient mes étudiants – le questionnaire a été distribué en cours, situation qui présentait des avantages mais aussi des inconvénients : les étudiants pouvaient avoir l'impression d'être évalués par leur enseignante, ce qui pouvait bloquer la spontanéité des réponses. Ils pouvaient aussi se sentir obligés de répondre aux questionnaires, et envisager le questionnaire comme une sorte de devoir de classe, ayant peur

de froisser la susceptibilité d'une enseignante qu'ils connaissaient peu, puisque nous étions au début de l'année. Rétrospectivement, je pense que répondre à ce questionnaire a été plus envisagé comme un devoir de classe que comme la participation à un travail de recherche. Je n'ai pas pu, dans ce cadre-là, réussir à m'abstraire de ma fonction institutionnelle pour endosser mes habits de chercheur : je suis restée « un prof dans sa classe ». Il m'aurait fallu proposer de répondre au questionnaire dans un lieu plus neutre, peut-être à des étudiants que je n'avais pas en cours.

L'analyse des observables s'est d'abord faite avec le dépouillement des résultats aux questionnaires. J'ai additionné pour chaque question le nombre de réponses obtenues, ce qui a constitué une étape préparatoire à la saisie des observables. Puis, j'ai entré les observables sous fichiers Excel. J'avais, pour ce faire, construit des tableaux sous Excel avec insertion de formules qui me permettaient d'obtenir automatiquement des pourcentages. Puis pour chaque question, les observables ont été organisés sous formes de tableaux permettant une comparaison entre les étudiants spécialistes et les étudiants non-spécialistes. Le dépouillement des questionnaires et la saisie des observables a mis en évidence des carences dans la construction du questionnaire : le questionnaire était sans doute trop long, l'exploitation des résultats a donné lieu à la construction d'un très grand nombre de tableaux dont les observables ne sont pas tous intéressants pour la recherche et que je ne reproduirai donc pas dans les annexes de mon travail.

Après ces considérations sur le questionnaire, je vais m'intéresser à un autre moyen de collecte de mes observables : l'entretien. Pourquoi mener des entretiens et dans quels buts ? En quoi l'entretien vient-il compléter les résultats obtenus grâce aux questionnaires ? Je commencerai par quelques éléments introductifs concernant l'entretien.

5.2 L'enquête autrement

Avant d'exposer la façon dont j'ai mené mes entretiens, je reviendrai sur l'acte de naissance de l'entretien et sur les critiques les plus couramment adressées à l'entretien.

5.2.1 L'entretien : quelques considérations

L'entretien[1] est une méthode de recueil d'observables dont la légitimité scientifique a parfois été jugée incertaine, certains n'hésitant pas à considérer l'entretien comme une simple « conversation ». Comme le soulignent Billiez et Millet (Billiez et Millet, 2001 : 41) l'entretien peut s'apparenter à un « coup de force » :

- d'un point de vue conceptuel, tout d'abord, parce que le chercheur, en interrogeant, orienterait les réponses fournies et imposerait ses propres façons de penser ;

- d'un point de social, ensuite, puisque le sujet interrogé se trouverait en position de dominé par rapport au chercheur[2].

Aujourd'hui, l'entretien est une technique de recherche à part entière grâce, en particulier, aux techniques sociologiques d'enquête qui ont permis d'affiner les outils d'investigation, grâce aussi à l'anthropologie qui a importé certaines de ses méthodes. Remarquons que c'est l'école de Chicago qui a rendu incontournable l'étude de terrain pour approcher des individus dans leur contexte social. L'entretien est donc un moyen privilégié pour accéder aux représentations en faisant produire du discours. L'entretien apparaît alors comme :

> « [...] un dispositif d'interlocution à des fins de recherche [...] pour favoriser l'expression et l'élaboration du discours d'une personne concernée, sur un problème ou une situation donnée. » (Blanchet et *al.*, 1985 : 12)

Il est de coutume de distinguer trois types d'entretiens :

Tout d'abord, les entretiens directifs : tous les interviewés se voient proposer les mêmes questions qui sont posées dans un ordre préétabli. Dans ces entretiens de type béhavioriste, les

[1] On a coutume de considérer Roethlisberger et Dickson comme les fondateurs de l'entretien de recherche en 1943 ils décrivirent une enquête qui s'était déroulée en 1929 à la Western Union. Cette enquête, grande nouveauté pour l'époque, cherchait à explorer les liens possibles entre la motivation au travail et les relations entre les salariés.

[2] Bourdieu dans *La Misère du Monde* (Bourdieu, 1993 : 1425-1432) donnait un exemple d'un entretien mené par des assistantes sociales qui s'apparentait à un interrogatoire.

questions sont des stimuli auxquels réagissent les sujets interviewés. On voit que, comme le souligne Bres :

> « [...] la standardisation des questions repose sur le présupposé selon lequel les locuteurs recevraient un même stimulus, et partageraient donc pour un même énoncé un même sens. » (Bres, 1999 : 64)

De plus, dans ce type d'entretiens, la parole du sujet interviewé est sous la forte domination de la personne enquêtant et la question semble déjà contenir la réponse.

Les entretiens non-directifs, d'inspiration psychosociologique, ont été élaborés en réaction contre les entretiens directifs considérés comme recueillant une parole biaisée. L'entretien non-directif cherche à réduire au minimum les interventions de l'enquêteur, une seule question est posée au début de l'entretien, elle se doit d'être « la moins contraignante et la moins orientée possible » (Bres, 1999 : 65). Quelques relances sont néanmoins possibles. L'enquêteur doit se montrer passif et c'est le sujet interrogé qui doit parvenir à une problématisation de la question. Cette conception[1] repose sur l'idée d'un enquêteur « transparent » (Bres, 1999 : 66), sur l'absence de tours de parole et sur la possibilité de la neutralisation de la parole grâce à des techniques. Or, comme le remarque Bres, « [...] chassée par la porte, l'interaction revient par la fenêtre pour produire des effets pervers » (Bres, 1999 : 66).

Enfin, troisième et dernier type d'entretien, l'entretien semi-directif (ou interactif), c'est le type d'entretien auquel j'ai choisi d'avoir recours pour me permettre de construire du discours sur les représentations et les pratiques de mes étudiants. Mon but étant de réussir à mettre en place une écoute bienveillante qui me permettrait de construire des observables. Ce type d'entretiens place l'interaction au centre de l'enquête. L'avantage est de permettre que le sujet interrogé se sente rassuré : il peut alors s'exprimer dans un climat *compréhensif*[2] qui devrait lui permettre d'oublier son statut d'interviewé. Comme le souligne Bres :

---

[1] Bres donne l'exemple d'un entretien recueilli de cette façon dans le cadre d'une action de formation professionnelle. Bres décrit le malaise qui s'installe chez l'enquêté qui « [...] outre divers borborygmes soulignant sa gêne [...] se donne du courage – frottement de mains – pour accomplir ce qu'il catégorise comme une tâche difficile dans l'exécution de laquelle il est tenu en échec » (Bres, 1999 : 68).

[2] Pour reprendre un terme cher à Bourdieu (Bourdieu, 1993 : 9).

> « [...] il s'agira, dans l'entretien interactif – qui prend appui théorique sur l'interactionnisme (entre autres : Bakhtine, Bateson, Goffman) – de choisir l'interaction verbale au lieu de tenter – en vain – de la contourner. » (Bres, 1999 : 68)

L'intervieweur devient un interlocuteur à part entière dans le processus de production de la parole, il peut intervenir, ce qui « désacralise » le caractère formel de l'exercice. Sans pour autant s'apparenter à une conversation puisque l'intervieweur garde la main sur les questions et les sujets abordés et qu'il est là pour recueillir des éléments qui sont nécessaires à son travail. Il faut garder à l'esprit que ce type d'exercice ne doit pas être envisagé hors du contexte interactionnel où il se produit et que la parole recueillie l'a été dans des conditions particulières, à un moment donné, dans un lieu donné à propos d'un sujet donné entre des personnes entretenant des relations particulières. Comme le remarque Bres :

> « Recueillir de la parole par interview, c'est recueillir une parole façonnée par l'interaction de l'interview. [...] Enregistrer A chez le boucher, au café avec ses amis, en famille … Encore cette parole ne sera pas *la* parole de A mais celles *avec* son boucher, ses amis… » (Bres, 1999 : 69)

C'est ainsi que ce type d'entretien requiert d'expliciter les relations entre les différents protagonistes placés au cœur de « l'arène de l'interaction » (Bres, 1999 : 70), il est en effet primordial de préciser les conditions dans lesquelles les entretiens ont été effectués.

5.2.2 Elaboration et passation des entretiens

Pour recueillir davantage d'observables sur les représentations des étudiants et comprendre leur « logique linguistique », j'ai procédé à des enregistrements sonores. Mon enquête par entretien a été postérieure à l'enquête par questionnaire. Elle devait me permettre d'enrichir la compréhension de mes observables concernant les représentations des langues et de leur apprentissage, de compléter les réponses obtenues et dans le même temps de contribuer à leur interprétation. Les entretiens ont tous été enregistrés, les étudiants qui avaient bien voulu se porter volontaires en l'indiquant sur le questionnaire avaient été contactés et je leur proposais alors une rencontre de trente minutes soit individuellement, soit par groupes de deux ou trois en leur indiquant que je souhaitais connaître leur avis sur les langues et sur leur apprentissage. Les entretiens ont commencé en juin 2004 et les prises de rendez-vous se firent dès le mois d'avril. Pourtant, parmi les étudiants spécialistes volontaires, il a été difficile de planifier des

rendez-vous, les étudiants se plaignaient d'être débordés, de ne pas avoir le temps, d'être en examen[1]. Il a été plus facile de rencontrer les étudiants non-spécialistes puisqu'ils étaient mes étudiants et que je pouvais faire appel à leur collaboration pendant les cours. Une fois convenu d'une rencontre, je planifiais un rendez-vous avec les étudiants. Lors de mes entretiens j'ai choisi d'adopter, pour reprendre les termes de Jacqueline Billiez et Agnès Millet, une « attitude compréhensive » et « une écoute bienveillante »[2] (Billiez, Millet 2001: 41). Lors de mes premiers entretiens, je recevais les étudiants dans mon bureau. Pour des raisons pratiques (mon bureau de l'époque était très petit) j'étais placée derrière le bureau (dans ma position d'enseignante) et l'appareil d'enregistrement était placé sur le bureau, le microphone placé bien en face des étudiants. Mais dès le premier entretien, ce dispositif s'est révélé intimidant pour les étudiants. J'ai donc décidé de procéder aux enregistrements de façon différente. Je recevais alors les étudiants dans une salle plus grande que je réservais spécialement pour l'occasion et dans laquelle je pouvais installer le matériel de façon qu'il soit plus discret et qu'il n'entrave pas la parole des étudiants. J'ai cherché à reproduire les conditions d'une situation de communication la plus informelle possible sans pour autant chercher à dissimuler le fait que nous étions dans une situation institutionnelle. Toutes les entrevues ont été introduites comme suit :

> « Aujourd'hui, je vais vous poser quelques questions concernant vos représentations de l'anglais et de son apprentissage. Comme pour le questionnaire, il n'y a pas de mauvaise réponse, toutes les réponses sont bonnes. Je vais commencer par faire un retour sur le questionnaire et sur les réponses obtenues. »

J'avais élaboré un guide d'entretien à partir des réponses obtenues aux questionnaires. La difficulté résidait dans le fait qu'il me fallait préparer les questions appropriées de façon à récolter des observables exploitables. Le guide d'entretien (voir annexe 5) était constitué

[1] Beaucoup de ceux qui s'étaient dits volontaires lors de l'enquête ne furent pas joignables : leurs adresses de messagerie ou leur numéro de téléphone portable avaient été mal notés ou n'étaient plus valides.

[2] Pour Didier de Robillard, Jacqueline Billiez a été la première a revendiquer l'empathie comme posture d'enquête. Voir à ce sujet l'article de Didier de Robillard dans lequel il écrit qu'avec Paul Ricœur, on peut poser le chercheur comme ne s'interdisant pas une certaine proximité « empathique ». Ce qui selon Didier de Robillard présuppose deux paramètres : partir de la pluralité du monde et donc de soi, de la singularité de processus contextualités et pratiquer le réflexivité « altéristique », « herméneutique » (Robillard, 2007 : 146-147).

autour de différents « moments », c'est-à-dire autour d'une dizaine de thèmes que je proposais d'aborder avec les étudiants :

1/ Premier moment :

Questionnement sur l'aspect communicatif en langue étrangère et sur la nécessité de communiquer en langue étrangère. J'interrogeais en m'appuyant sur les résultats obtenus lors des questionnaires, résultats qui montraient que pour la majorité des étudiants il est indispensable de communiquer en langue étrangère. Il s'agissait aussi d'interroger ceux qui avaient déclaré (11 étudiants) qu'il n'est pas utile de communiquer en langue étrangère.

2/ Deuxième moment :

Il s'agissait de faire gloser les étudiants à partir des résultats obtenus, sur la nécessité de communiquer (ou non) en langue étrangère.

3/ Troisième moment :

Il s'agissait de faire parler les étudiants sur le fait que certains se déclaraient monolingues, bilingues ou plurilingues et leur faire commenter ces éléments.

4/ Quatrième moment :

Il s'agissait de revenir sur les questions concernant l'apprentissage efficace d'une langue et sur le rôle de la langue maternelle en classe.

5/ Cinquième moment :

Cela concernait les questions de facilité et de difficulté de l'anglais. Je souhaitais tout particulièrement interroger les spécialistes sur le fait que, contrairement à ce que l'on aurait pu penser, les spécialistes déclaraient majoritairement que l'anglais n'est pas très difficile. J'avais préparé des questions que je pensais possible de poser en entretien :

- Plus vous avancez, plus vous trouvez cela facile ?
- Plus vous avancez, plus vous trouvez cela difficile ?
- Qu'est-ce qu'une langue difficile ?
- Qu'est-ce qu'une langue facile ?

6/ Sixième moment :

Il s'agissait d'interroger sur l'utilité de l'anglais avec des questions du type :

- Vous avez déclaré que l'anglais c'est très utile,
- En quoi cette langue est-elle utile/très utile ?
- Quelles autres langues sont utiles ?

7/ Septième moment :

Moment qui devait permettre d'interroger sur la maîtrise de la langue à partir de questions comme : « Quelqu'un qui maîtrise bien l'anglais c'est quelqu'un qui pense dans la langue ? quelqu'un qui se fait comprendre ?… ou autre. »

8/ Huitième moment : les accents de l'anglais

Mon guide d'entretien était aussi constitué de déclencheurs dans le but de « déformaliser » (Matthey, 2000 : 27) la situation. Il s'agissait, tout d'abord, de recueillir les réactions des étudiants sur leurs perceptions des accents de l'anglais, accents « natifs » de l'anglais, accents « étrangers » de l'anglais, avec l'objectif de voir ce qui était thématisé comme important. Arrêtons-nous un instant sur ces enregistrements. Ils présentaient donc des accents de l'anglais de locuteurs de diverses origines, ce que je résume dans le tableau ci-dessous :

Tableau 8 : les accents de l'anglais

Locuteur(s)	**Origine(s) géographique(s)**	**Langue maternelle**	**Langue(s) pratiquées (d'après ce que je sais)**
Numéro 1	Afrique (pays inconnu)	Peuhl	Français, apprend l'anglais
Numéro 2	France	Français	Français, apprend l'anglais
Numéro 3	Italien	Italien	Italien, français, apprend l'anglais, l'espagnol
Numéro 4	Etats-Unis	Américain Accent du Nord	Anglais, apprend le français
Numéro 5	Etats-Unis	Américain Accent du Sud	Anglais, apprend le français
Numéro 6	Canada	Anglais	Anglais, apprend le français
Numéro 7	Angleterre	Anglais	Anglais, apprend le français
Numéro 8	Espagne	Espagnol	Espagnol, anglais, apprend le français
Numéro 9	Chine	Chinois	Chinois, anglais, apprend le français

Pour réaliser les enregistrements, j'ai fait appel aux personnes suivant des cours de langues à l'Institut municipal. Dans mes cours d'anglais j'ai demandé à mes stagiaires, dont certains étaient d'origines géographiques différentes, de bien vouloir faire la lecture d'un texte en anglais. La question du support écrit s'est posée à moi avant de procéder aux enregistrements.

J’avais aussi envisagé de demander aux participants de parler en anglais de façon spontanée. Le choix s’est résolument arrêté sur la lecture d’un texte en anglais pour deux raisons :

- le fait que je ne connaissais pas la plupart des personnes qui avaient accepté de répondre à l’enquête et que je craignais un effet d’intimidation, la peur de récolter un enregistrement composé de trop d’hésitations, ce qui l’aurait rendu inexploitable ;

- le fait que l’écoute de ces textes était destiné à un public de spécialistes en langues mais aussi à un public de non-spécialistes qui, s’ils s’étaient vus confrontés à des extraits de parlures différentes, se seraient focalisés sur la compréhension du sens et je n’aurais alors récolté que des réactions sur leur difficulté de compréhension, ce que je voulais minimiser.

Les enregistrements ont eu lieu au moment de la pause dans la salle de cours, avec une dame d’origine italienne (à la retraite), l’étudiant africain et l’homme d’affaires français. En ce qui concerne la dame italienne, qui suit mon cours depuis de nombreuses années, je sais qu’elle vit depuis de très nombreuses années en France. En français, elle a conservé un léger accent italien.

Pour l’enregistrement des autres locuteurs, j’avais pu lancer un appel en classe de français langue étrangère grâce à la participation d’une collègue. Après l’appel lancé en classe, je convenais alors d’un rendez-vous avec les personnes prêtes à se prêter au jeu pour réaliser l’enregistrement. Remarquons que, pour les locuteurs 4 et 5, il s’agit d’une seule et même personne, une femme originaire des Etats-Unis prête à jouer le jeu et qui, après avoir procédé à la lecture du court texte, me proposa de relire le texte mais cette fois avec un accent du Sud, qu’elle s’efforça alors d’imiter. Après écoute des divers accents de l’anglais je posais les questions suivantes :

- Est-ce de l’anglais ou non ?
- Qu’est-ce que bien parler anglais ?
- L’accent est-il une barrière à la communication ?

Ces questions m’amenaient à questionner sur la reconnaissance proprement dite des accents, ce sur quoi j’aurai l’occasion de revenir.

9/ Neuvième moment :

Je souhaitais interroger le rôle et le statut de l'anglais à partir d'un déclencheur qui était la déclaration de Claude Allègre faite à propos de l'anglais, mon but étant de susciter des réactions. La citation est la suivante :

> « L'anglais est devenu une commodité, au même titre que l'ordinateur de bureau ou Internet [...]. Il faudrait l'enseigner dans les petites classes, dès la maternelle. » (Claude Allègre, 1997)

10/ Dixième moment :

De plus, j'avais ajouté un dixième moment avec la présentation aux étudiants d'une publicité du *Monde*. Il s'agissait de demander aux étudiants leurs réactions sur le fait que le texte soit en français et en anglais.

12/ Onzième moment :

J'avais aussi ajouté une brève journalistique qui traitait de la première publication d'un « Que sais-je ? » en anglais, mais j'ai vite abandonné le questionnement autour de cette publication. En effet, le fait qu'il s'agisse d'une brève obligeait les étudiants à lire le court extrait puis à réagir, ce qui venait en quelque sorte casser le rythme de l'entretien à la fin, et était préjudiciable au fait de conserver la dynamique mise en place. Il ne venait que s'ajouter à un guide d'entretien déjà très long et je n'ai pas obtenu de réactions très exploitables. Mais comme le remarque Marinette Matthey quant aux déclencheurs :

> « [...] certains formaient la colonne vertébrale du guide, et d'autres constituaient une série de "jokers" au vu de l'intérêt des interlocuteurs présents. » (Matthey, 2000 : 27-28)

Il me faut remarquer que tous les étudiants qui ont participé à ces entretiens se sont montrés très sympathiques et très coopératifs, ils ont tous souligné le fait qu'occasion leur était donnée pour la première fois de s'exprimer sur leur apprentissage des langues, sur les pratiques éducatives, sur les méthodologies qui leur sont proposées, mais aussi sur leur relation avec les langues étrangères et en particulier avec l'anglais. Ils m'ont aussi parlé de leurs pratiques plurielles des langues. Je souhaite m'arrêter quelques instants sur ce fait qui me semble d'importance. En effet, il aura fallu un travail de recherche pour que les étudiants soient

interrogés sur leurs propres conceptions de l'apprentissage. L'institution se préoccupe peu de l'avis des étudiants, elle leur offre un cadre formalisé, une matrice, dans laquelle ils sont invités à s'insérer. L'avis des étudiants n'est pas pris en compte, l'institution n'est pas dans une démarche réflexive. C'est à partir de ces échanges avec les étudiants que j'ai mis en place un exercice d'un type nouveau pour moi mais aussi pour les étudiants. Je propose chaque année un oral en anglais aux étudiants de L3 hispanistes et germanistes et je leur demande alors de me parler d'eux-mêmes, de leurs parcours biographiques mais aussi de leurs expériences à l'étranger, de leur séjours Erasmus par exemple, de leurs engagements associatifs, de leur voyages, de leurs pratiques des langues. Cet exercice (noté, il est vrai) remporte un très grand succès et constitue pour moi la première occasion de véritablement dialoguer avec les étudiants. C'est aussi la première occasion donnée aux étudiants de s'exprimer en anglais dans une perspective communicative, question sur laquelle j'aurai l'occasion de revenir.

J'ajouterai qu'en plus de l'enquête proprement dite concernant les représentations des étudiants spécialistes et non-spécialistes, j'ai aussi procédé à des enregistrements en anglais dans le but de recueillir des productions en anglais chez nos deux types de publics, des étudiants spécialistes et des étudiants non-spécialistes. Il s'agissait, pour moi, de parvenir au cœur des productions linguistiques des étudiants et de parvenir à figer à un moment T des extraits de leurs parlures dont la valeur significative m'apparaissait signifiante au regard de ma connaissance du public.

5.2.3 Les productions en langue anglaise

Il s'agissait pour moi de recueillir des enregistrements des pratiques langagières de ces deux types d'étudiants pour éventuellement les croiser avec leurs représentations des langues et de vérifier une éventuelle corrélation entre les « dire », les « faire » en lien avec les cultures éducatives. J'ai commencé par demander à mes apprenants adultes de l'Institut municipal de bien vouloir « discuter » en anglais pendant que je procédais à un enregistrement de leur conversation. La consigne était la suivante : je leur demandais de penser, avant le cours, à une histoire qui leur était arrivée. J'insistais sur le fait que cette histoire pouvait, si besoin était, être totalement imaginée. Il s'agissait alors, une fois en cours, de raconter cette histoire au reste du groupe pendant que je procédais à l'enregistrement. Je demandais alors à la personne

qui souhaitait prendre la parole de se placer devant le groupe et de commencer à raconter son histoire. Cette étape a révélé des difficultés auxquelles je n'avais pas pensé au départ. Tout d'abord, la salle était très grande et j'ai rencontré des problèmes de qualité d'enregistrement. En outre, les intervenants se trouvaient mal à l'aise face au micro et la qualité des enregistrements a été médiocre. Enfin, le fait de demander à mes stagiaires de se placer face au groupe pour s'exprimer les mettait dans une situation difficile quant à une prise de parole libre et décomplexée. De plus, ces apprenants adultes étaient de niveau élémentaire et leur narration achoppait sur des problèmes de langue, ce qui faisait que les interruptions étaient fréquentes ; de plus, dans le même temps, il s'agissait aussi de continuer à gérer le groupe qui se plaignait de ne pas comprendre ou procédait à de constantes reformulations en anglais, ou en français, interrogeait constamment la personne qui avait la parole soit en anglais, soit en français. Là où je pensais pouvoir enregistrer des interactions spontanées et fluides entre les différents participants du style questions-réponses, je me suis rapidement rendu compte que l'hétérogénéité du groupe (âge, culture, expériences de vie) rendait la réalisation de la tâche ardue pour les intervenants et inexploitable pour moi. Paradoxalement, de ces séances expérimentales avec les apprenants, je garde un très bon souvenir, et de cette « anarchie » me parviennent encore les souvenirs d'histoires incroyables racontées par les apprenants. Je me souviens aussi de beaucoup d'amusement, chacun se laissant aller à une prise de parole en anglais, oubliant les habituelles réticences.

Cette expérience m'a conduite à privilégier un autre format pour mener à bien mes enregistrements. Je savais ce que je ne devais pas faire pour mener à bien des enregistrements exploitables. Je me suis alors retournée vers mes étudiants et je leur ai proposé de s'entretenir en anglais par petits groupes de 2, 3 ou 4. Pour les non-spécialistes, le thème de discussion était un thème déjà travaillé en classe. Cela permettait de rassurer ces étudiants très insécurisés par rapport à leurs compétences en anglais. Les groupes de parole étaient la plupart du temps constitués par affinités, l'appel à coopération était lancé dans la classe et les groupes se constituaient dès lors qu'un étudiant se sentait prêt à coopérer : il invitait alors ses camarades à participer. Le fait que ces étudiants se connaissent bien a permis que les entretiens se déroulent de façon décontractée, les groupes s'étant formés selon des affinités déjà existantes. Après m'être assurée de la coopération de certains étudiants, je leur donnais rendez-vous, en leur expliquant que je mettais une salle à leur disposition, et je leur expliquais qu'une fois l'enregistrement lancé je quitterais la salle pour rejoindre mon bureau, tout proche. Il s'agissait donc d'accueillir les étudiants, de les remercier de leur présence, puis de

leur indiquer en anglais – ils m'interrogeaient souvent en français – le thème de discussion « possible », en précisant qu'il leur était possible de parler de ce qu'ils souhaitaient. Ils pouvaient alors commencer à échanger. J'insistais sur le fait que ce qui m'importait était le fait qu'ils communiquent les uns avec les autres.
La transcription des entretiens, qu'ils s'agissent des entretiens ou des productions en anglais, s'est faite au cours de l'année 2004. J'avais pris soin de m'assurer d'une bonne qualité d'enregistrement, j'ai ainsi eu en ma possession des enregistrements très facilement exploitables et surtout facilement transcriptibles.

Autre mode de collectes des observables, les matériaux non sollicités qui m'ont permis d'avoir accès à des modes de pensée et de raisonnement autres que ceux rencontrés lors des enquêtes proprement dites. Le recours à un corpus non-sollicité était un bon moyen d'avoir accès à des propos et des idées « dans l'air du temps » et que je considère comme représentatives puisque partagées par le corps social.

5.3 Un corpus non sollicité

Mon enquête s'est aussi nourrie de matériaux non sollicités, autant d'éléments qui devaient me permettre de lire, de comprendre et d'avoir accès à l'imaginaire collectif, en particulier concernant les représentations générales de l'anglais et donc l'anglais d'un point de vue macro-sociolinguistique. Comme l'écrit Valentin Feussi dans sa thèse à propos des corpus non sollicités :

> « Les corpus non sollicités semblent combler les méthodes recherchant la parole authentique du témoin. En effet, ils ne sont pas produits dans l'optique de l'enquête. » (Feussi, 2006 : 128)

Dans le cas du corpus non sollicité, ce sont des observables hétérogènes ; il peut s'agir aussi de matériaux collectés dans la vie quotidienne, en particulier de corpus oraux. Dans mon cas, il s'agira, par exemple, de propos tenus dans l'institution tels que :

- des conversations spontanées avec des collègues ;
- des confessions faites par des collègues ;

- des conversations avec des étudiants qui ont eu lieu hors du cadre de l'enquête proprement dite ;
- des conversations entendues entre collègues ;
- des propos tenus entre étudiants dans la classe ;
- des propos tenus couramment, type « bruits de couloir » dont la valeur significative n'est pas à négliger…

Il peut aussi s'agir de propos entendus dans la vie quotidienne, soit à la radio (comme des chansons, des propos tenus lors d'émissions politiques ou culturelles …) ou tout simplement au fil de la conversation, lors de discussions entre amis… Je remarquerai qu'aucun de ces propos n'a été enregistré, certains ont été consignés dans un cahier qui a constitué ma « mémoire ». En d'autres termes, il s'agit d'observables construits non pas uniquement pendant le temps de la recherche doctorale mais aussi tout au long de ma pratique, de ma vie, d'un corpus beaucoup plus ancien donc, un corpus fait de souvenirs qui, même s'ils ne sont pas mis en avant de manière explicite, sont bien présents. En plus de ces corpus oraux, j'ai aussi fait appel à des corpus écrits qui peuvent être :

- des documents officiels anciens ou récents comme des rapports officiels, des discours…
- des articles de journaux ou de magazines français ou anglais.

J'ai utilisé les articles des journaux et magazines variés. J'ai veillé à avoir recours à des journaux représentant des courants politiques différents de façon à avoir une vue d'ensemble assez variée. J'ai établi le tableau suivant pour plus de clarté :

Tableau 9 : liste des journaux et des magazines

L'Express
Le Figaro
Le Monde
Le Monde diplomatique
L'Humanité
Ouest France

Le Monde des livres
Le Canard enchaîné
Le Soleil de Dakar
Télérama
Marianne
Dépêches AFP
The Guardian
The Sunday Times
The Daily Mail
The Sun

Les articles sont pour la plupart signés par les journalistes, mais ils sont aussi parfois anonymes (notés alors sa). Comme le notent Bonardi et Roussiau, l'analyse documentaire nous renseigne :

> « [...] sur les groupes et les catégories sociales au niveau de l'idéologie comme des actions, mais c'est aussi une chronique au jour le jour d'un certain nombre d'événements perçus et analysés d'une manière spécifique. » (Bonardi et Roussiau, 1999 : 37)

J'ai aussi eu recours à des supports graphiques tels que des publicités, et utilisé des documents vidéo extraits en particulier de *YouTube,* ainsi que des témoignages postés sur Internet. J'ai également mobilisé des documents diffusés dans les institutions, tels que des plaquettes ou des documents informatifs à destination du public ou des étudiants. Enfin j'ai aussi eu recours au site *bbclearningenglish.com* que j'utilise pour mes cours et qui est une mine d'informations tant d'un point de vue didactique qu'informatif.

En quelques mots …

Dans les lignes précédentes et avant de préciser mes orientations méthodologiques, j'ai essayé de relater que les langues et les représentations qui y sont attachées ont occupé une place importante dans mon parcours. Concernant le français, j'ai ainsi pensé, pendant longtemps, qu'il n'existait qu'une variété de langue possible pour être dans la « bonne norme »[1]. J'ai tenté d'exposer que, chez moi, langue, société et identité ont toujours été étroitement associées. C'est-à-dire que j'ai pendant longtemps considéré comme honteux le fait de provenir d'un milieu social assez défavorisé et non lettré. Cette honte passait par un rejet de certaines pratiques langagières et par la valorisation d'une seule norme de français correct. Je n'ai que tardivement rencontré un discours qui s'intéressait à la langue du point de vue de l'hétérogénéité, non plus pour la condamner ou la juger mais pour s'intéresser à ces différents aspects en lien avec la société. Forte de ces constatations, je vais maintenant m'intéresser à la notion de « langue » pour questionner, dans un premier temps, les conceptions les plus générales de la langue, qui l'envisagent comme un objet homogène. Cet exposé fera écho aux discours habituels que j'ai pu rencontrer et que j'ai eu l'occasion de décrire plus avant, après avoir exposé comment les conceptions structurales de la langue imprègnent encore nombre de comportements, en particulier en contexte scolaire. Puis je m'attacherai à présenter la notion de représentations, en lien avec celle de pratiques, pour exposer qu'elles permettent de considérer la langue comme un fait social et que, à ce titre, il convient de s'intéresser aux locuteurs de la langue, à ce qu'ils pensent et à ce qu'ils font.

[1] Et donc sur la bonne voie.

Chapitre six - Qu'est-ce qu'une langue ?

Dans la première partie de ce travail, j'ai exposé que l'anglais et le français sont la plupart du temps catégorisés comme deux systèmes en concurrence et envisagés, à partir de critères linguistiques, culturels, idéologiques ou politiques, en fonction des frontières qui les séparent. J'ai évoqué, à plusieurs reprises, les représentations attachées à l'anglais et au français en tentant d'expliquer comment, d'un point de vue historique et sociolinguistique, ces idées dominantes sur la langue et ses locuteurs avaient pu se construire et se maintenir dans le corps social. Comme cela a été dit, en France, les représentations dominantes du français et de l'anglais constituent un savoir commun qui permet aux Français, de façon générale, de se positionner nationalement, linguistiquement et socialement. D'un point de vue socio-historique et sociolinguistique, les exemples que j'ai donnés pour traiter des rapports entre le français et l'anglais m'ont permis de décrire que le discours le plus fréquent sur les langues concerne une vision des langues « homogène » et unifiée excluant toute reconnaissance de la variation et s'intéressant peu aux pratiques des locuteurs. Il me semble que cette vision de la langue « homogène » très largement présente dans la société française, en général, et dans l'institution scolaire et universitaire, en particulier, constitue le terreau dans lequel les représentations des langues et de leur apprentissage se construisent et se perpétuent. Quelles théories participent de la construction de ces conceptions largement dominantes ? Quelles visions de la langue produisent-elles ? Comment se construisent-elles et se perpétuent-elles dans le corps social ? Quelles sont les limites de ces conceptions qui semblent exclure toute référence aux circonstances sociales ? Après un premier temps consacré à l'examen de toute ces questions, un deuxième temps sera consacré à présenter un point de vue sur la langue autre que l'habituel point de vue normatif. A la question « qu'est-ce qu'une langue ? », je proposerai une réponse associant la notion de représentations à celle de pratiques. En quoi l'examen de la langue du point de vue des pratiques et des représentations comporte-t-il un intérêt ? Quels liens existe-t-il entre pratiques et représentations ? Quelles sont leurs modalités de coexistence ? Toutes ces questions seront abordées en lien avec l'aspect identitaire que les langues peuvent revêtir.

6.1 Les approches internes de la langue : des discours dominants

Je commencerai, tout d'abord, par faire un point sur les approches internes qui envisagent la langue en tant que système. Cette partie n'aura pas d'autre ambition que de permettre un rapide survol des théories dominantes dans le domaine. Il ne s'agit pas de procéder à un examen détaillé des différentes notions et de leurs origines mais plutôt de souligner en quoi ces notions sont encore aujourd'hui responsables des conceptions les plus classiques de ce qu'est une langue, puisque ces théories influencent bon nombre de méthodologies en contexte scolaire. Ces conceptions de la langue comme un objet homogène et unifié sont fréquentes chez les enseignants, et dans la façon dont les enseignements linguistiques sont organisés, ce que je décrirai plus en détail dans la quatrième partie de la thèse. Ces conceptions imprègnent aussi, par rebond, les conceptions des étudiants qui envisagent les langues et leur apprentissage comme coupé du fait social.

6.1.1 La théorie structurale

J'ai écrit que le français et l'anglais sont très souvent présentés comme deux systèmes en concurrence. Cette vision des choses est, en partie, héritée de la théorie structurale. C'est sous l'impulsion de Saussure[1] que la première moitié du XX^{e} siècle a été marquée par une approche structuraliste et formelle de la langue. Saussure, dans son *Cours de linguistique générale*, proposait d'envisager toute langue comme un système dans lequel chacun des éléments n'était définissable que par les relations d'équivalence ou d'opposition qu'il entretient avec les autres, ces relations formant la structure. De plus, pour Saussure[2], il convenait de

[1] Remarquons que l'influence de Saussure ne peut se concevoir hors de toute filiation et comme l'écrit Mounin, il ne s'agit pas, en ce qui concerne Saussure : « [...] de lui dresser une gigantesque statue solitaire au centre d'un carrefour désert en 1916 » (Mounin, 1976 : 222). Comme le dit avec malice Mounin : « [...] on ne saurait caractériser la linguistique d'après 1900 d'un mot, qui tente souvent ceux qui la décrivent : enfin Saussure vint… » (Mounin, 1996 : 222).

[2] Comme le remarquent Chiss et Puech, « La discussion des principes saussuriens énoncés dans le *Cours de linguistique générale* [...], acquiert à l'évidence des caractéristiques qui ne sont plus celles d'une simple "réception" de la théorie [...], mais plutôt celle d'un "patrimoine" » (Chiss et Puech, 1998 : 6). Le *Cours de linguistique générale* a été rédigé après la mort de Saussure par Charles Bally et Albert Sechehaye, à partir des cours donnés à l'Université de Genève. Antoine Meillet, le disciple le plus proche intellectuellement de Saussure, était contre le projet. Ces dernières années plusieurs

distinguer la langue (propre à une communauté) de la parole (propre à un individu). La langue serait la symphonie et la parole la manière dont on l'exécute. La langue serait donc un savoir empirique, un filet qui évoluerait sous la pression interne (prononciation, grammaire) et sous la pression externe (le lexique). La langue serait donc une forme et non une substance. Pour Saussure, la linguistique de la langue est synchronique et interne[1]. La langue est alors vue comme une nomenclature dont les éléments préexistent à tout symbolisme, à toute culture : ce sont les mots qui créent les choses et non pas les choses qui créent les mots ; selon lui, une construction théorique est donc capable de produire du fait. Le fait ne préexiste pas, le point de vue crée l'objet. Mais qui de la poule ou de l'œuf est le premier ? Bien malin celui qui pourra le dire. Retenons que la langue, selon la théorie saussurienne, est alors envisagée comme un système spécifique, arbitraire, et non pas comme un phénomène contextualisé. Les théories structurales sont encore très majoritairement enseignées et nombre de travaux universitaires continuent à s'intéresser prioritairement à la langue du point de vue de la forme[2]. De plus, ces idées sont encore très largement dominantes et j'ai présenté de nombreux exemples dans la première partie de ce travail du fait que le français est envisagé comme un objet normé excluant toute reconnaissance de la variation.

Il est une autre théorie qui a encore cours aujourd'hui, il s'agit de la théorie relativiste de Sapir et Whorf pour qui les locuteurs portent tous des visions différentes du monde, chaque langue interprétant différemment les réalités du monde extérieur qui influencent alors les modes de pensée. Sapir et Whorf envisageaient la langue comme une méthode de connaissance de la nature. Pour Sapir, en particulier, le comportement verbal ne peut être détaché de l'ensemble culturel constituant la communauté sociale.

---

chercheurs se sont attachés à montrer que Le *Cours* comporte des contresens (en ce qui concerne « l'arbitraire du signe » et la « valeur linguistique » en particulier).

[1] Martinet, lui, parlera de synchronie dynamique. Il est le premier à « casser » l'idée d'une langue statique. Pour Martinet, il y a un dynamisme interne à la structure là où chez Saussure la langue est figée au temps du système.

[2] Bernard Py établit une distinction entre « [...] d'une part, les linguistes de cabinet, qui estiment pouvoir accéder au langage en partant d'une démarche introspective ou en lisant la littérature spécialisée ; et d'autre part, les linguistes de terrain, qui consacrent une partie importante de leur énergie à récolter des données » (Py, 2007 : 10). Louis-Jean Calvet, quant à lui remarque : « On note aujourd'hui chez certains linguistes une tendance à considérer la (socio)linguistique comme une science un peu marginale, peu sérieuse, approximative, etc. » (Calvet, 2000 : 81).

6.1.2 Les théories relativistes

Les théories relativistes, elles, envisagent donc les langues comme autant de façons de voir le monde. Edward Sapir et Benjamin Lee Whorf, son étudiant, ont développé une théorie selon laquelle les hommes vivent suivant leurs cultures dans des univers mentaux très distincts qui sont exprimés et déterminés par les langues qu'ils parlent. Cette théorie postule que les différentes langues sont autant de visions du monde. Dans cette optique, la langue est vue comme étant clairement culturelle. Le langage est alors vu comme une composante essentielle de la culture et, par nature, il est conventionnel et symbolique. L'hypothèse du relativisme linguistique est que les langues interprètent différemment le monde extérieur et les expériences que l'on en fait, et par là-même influencent les modes de pensée. Toute langue contient sa propre vision du monde qui organise et conditionne la pensée et de ce fait en est inséparable. Par conséquent, des locuteurs de langues différentes n'ont pas les mêmes interprétations d'un même fait observé. L'exemple le plus fréquemment cité est celui de la langue des Inuits qui disposeraient de nombreux mots pour décrire la blancheur de la neige alors que d'autres langues n'ont pas une telle diversité (les Français n'ont qu'un mot). Selon Sapir, les langues ont donc des manières distinctes de « poser un filet » sur le réel. La langue constitue une vision du monde spécifique qui procure à ses locuteurs une sorte de prisme, une voie de passage obligée : la langue propre à une culture donnée donne forme à la pensée; le monde réel n'existe pas vraiment, il n'existe qu'à travers ce que notre langue nous en fournit comme vision. C'est à travers les catégories linguistiques que la réalité est conceptualisée. Etant donné que les locuteurs de ces langues ne se rendent pas compte de la structure formelle sous-jacente à leur langue, ils considèrent que cette dernière leur sert à décrire fidèlement le réel. De ce fait, ils ne se doutent pas non plus que cette structure linguistique les détermine à analyser le réel d'une manière différente de celle qu'aurait le locuteur d'une autre langue. Cette théorie a encore cours chez nombre d'enseignants, en particulier dans les domaines de la traduction. J'ai été formée, à l'université, dans cette idée qu'il n'est pas possible de tout traduire et que la langue est un filet que l'on projette sur la réalité.

Le dernier courant auquel je me référerai est celui qui concerne la linguistique générativiste et qui est représenté par Noam Chomsky.

6.1.3 La linguistique générativiste

La linguistique générativiste est une autre théorie dont on ressent encore les influences aujourd'hui. Pour Noam Chomsky, le langage est une fonction biologique universelle. Sa théorie se fonde sur l'idée de « l'innéisme » des capacités linguistiques, c'est-à-dire l'intuition que le sujet a de sa langue. L'œuvre de Chomsky est considérable et je n'ai pas relu une œuvre aussi conséquente ; par contre, le regard que Louis-Jean Calvet porte sur le linguiste me semble de tout premier ordre parce qu'il a l'avantage de fournir une lecture critique de l'œuvre en portant un regard sociolinguistique. Pour Chomsky[1], la tâche du linguiste consiste plus à étudier un ensemble d'énoncés à partir du savoir que l'on a sur ces énoncés. La linguistique doit alors décrire et expliquer : pour juger de la grammaticalité ou de l'agrammaticalité d'une phrase d'un énoncé, Chomsky s'en remet à l'intuition du linguiste (qui doit posséder la langue de l'énoncé), sans se préoccuper des conditions sociales de production. Comme le rappelle Louis-Jean Calvet, pour Chomsky, l'interrogation principale est :

> « [...] comment, avec un nombre fini d'éléments peut-on encoder et décoder un nombre infini de phrases, comment un locuteur peut-il comprendre une phrase qu'il n'a jamais entendue ou émettre une phrase qui n'a jamais été émise. » (Calvet, 2003a : 13)

Pour Chomsky, dans le cerveau, il existe une grammaire universelle innée, c'est-à-dire que les langues sont les combinaisons d'un nombre fini de paramètres de base[2]. A la question : « comment les enfants arrivent-ils à apprendre si vite, si tôt et sans effort leur langue ? », Chomsky répondait que le cerveau est préprogrammé. Ainsi pour Chomsky, comme le rappelle Calvet, « [...] la linguistique ne devait pas seulement *décrire*, elle devait aussi *expliquer* » (Calvet, 2003a : 14). Dans une telle perspective, la langue est une fonction biologique innée, ce qui importe alors ce sont les universaux, les variations étant considérées comme superficielles.

---

[1] Chomsky a de nombreux détracteurs en Europe comme aux Etats-Unis, en particulier du fait de ses prises de position politiques. Pour une analyse de Chomsky, la politique et la linguistique, on se reportera à Calvet (Calvet, 2003a : 26-28).

[2] L'argument étant, comme le dira plus tard Hagège, qu'il faut bien que les langues aient des points de convergence pour pouvoir être converties les unes dans les autres.

Ses trois théories varient sur bien des aspects mais ont en commun de nier le fait social et de le considérer comme non-pertinent. De plus, elles ne légitiment qu'une seule norme et excluent les questions de variation. Sur le fond, elles relèvent toutes du modèle structuraliste.

Le fait que ces approches de la langue ne se préoccupent pas du fait social explique, en contexte scolaire en particulier, bien des comportements, dont on peut repérer les traces de façon récurrente. C'est ce que je m'attacherai à exposer dans la quatrième partie de ce travail, consacrée à l'enquête proprement dite sur les pratiques et sur les représentations des langues en contexte universitaire. Les méthodologies et les discours dominants dans l'institution scolaire et universitaire portent la trace de toutes ces théories homogénéisantes. Quand certaines théories linguistiques ne se préoccupent pas du fait social, il me semble qu'elles passent sous silence l'essentiel de ce que sont les langues : des objets sociaux en contexte. Il me semble que, pour parler des langues, il est possible d'avoir recours à une tautologie : les langues ne doivent pas être envisagées séparément de leur milieu puisqu'elles en sont parties intégrantes. Ou comme le souligne Philippe Blanchet :

> « Comprendre comment les humains vivent sur le plan sociolinguistique, c'est comprendre comment ils se *construisent* et donc se *représentent* leurs univers sociolinguistiques. » (Blanchet, 2003 : 301)

Dans le même ordre d'idée, Didier de Robillard déclare que :

> « [...] les langues sont des dispositifs fonctionnels pénétrés de pratiques quotidiennes et pénétrant les pratiques quotidiennes d'êtres humains avec tout ce que cela entraîne, et pas seulement des géométries différentielles sur le plan du signifiant et du signifié. » (Robillard, 2003b : 210)

La notion de représentations m'apparaît donc utile parce qu'elle me permet de rajouter de la « socialité » (Castellotti et Robillard, 2001b : 66) à l'étude des faits de langue et à mon travail. Convoquer la notion de représentations s'inscrit aussi dans l'approche réflexive adoptée dans ce travail puisque, comme je l'évoquais, les représentations ont longtemps constitué pour moi une sorte de « prêt-à-penser » qui dictait mes conduites quant à mon rapport à la langue – française – en particulier (mais aussi anglaise). Comme je l'ai dit précédemment, je me suis longtemps représenté la langue française sous un seul aspect, celui légitimé par l'institution scolaire, et les représentations attachées à la langue étaient aussi attachées aux fonctions sociales que j'associais à cette langue. De plus, dans le milieu social auquel j'appartenais, les représentations avaient leur importance, on se représentait le monde à travers le prisme de nos

difficultés, il y avait « les autres » et « nous » qui n'étions pas dans le monde mais nous nous le représentions… Quant à l'anglais, il représentait une échappatoire qui me permettait de me représenter le monde sous d'autres couleurs.

Dans la suite de ce travail, je m'intéresserai aux représentations de l'anglais des deux groupes d'étudiants, et je considérerai aussi leurs pratiques dans le but de parvenir à un tableau le plus précis possible de ce qu'est l'anglais pour les étudiants qui ont participé à l'enquête. Je parviendrai à dresser ce tableau au travers de plusieurs questionnements.

Quels liens existent-ils entre pratiques et représentations ? Les représentations précèdent-elles les pratiques ? Dans quelle mesure les pratiques sont-elles influencées par les représentations ? Commençons par quelques considérations sur les représentations d'un point de vue théorique.

6.2 Les représentations

Les représentations[1] sont le plus souvent qualifiées de complexes, polymorphes et hétérogènes, comportant un aspect : « collectif et partagé, individuel et partagé » (Moore, 2001 : 10). Danièle Moore en donne la définition suivante :

> « Une représentation est toujours une approximation, une façon de découper le réel pour un groupe donné en fonction d'une pertinence donnée, qui omet les éléments dont on n'a pas besoin, qui retient ceux qui conviennent pour les opérations (discursives ou autres) pour lesquelles elle fait sens. De ce point de vue, on ne peut pas considérer que certaines représentations sont meilleures que d'autres. » (Moore, 2001 : 10)

Issus de la sociologie et de la psychologie sociale, mais aussi de l'ethno-méthodologie et de l'anthropologie, les courants à l'origine de la notion de représentations et y ayant recours sont multiples. Convoquer tous les courants et interroger leurs éventuelles spécificités, convergences ou différences auraient constitué, dans l'économie de la thèse, un travail qui n'aurait représenté que peu d'intérêt. C'est la raison pour laquelle je vais assez succinctement

[1] Représenter vient du latin *repraesentare*, rendre présent.

convoquer les origines en fournissant quelques éléments de contextualisation pour, ensuite, pouvoir évoquer la notion de représentations à travers les travaux de chercheurs didacticiens.
Aujourd'hui la notion de représentation a acquis, en sociolinguistique et en didactique des langues, une place importante. Ainsi, à l'issue du colloque ACEDLE de juin 2005, Christiane Develotte s'interrogeait avec quelle « mise en mots » était présentée la didactique des langues en 2005. Prenant comme corpus les titres des communications du colloque, Christiane Develotte remarquait alors que le terme de « représentations » était le mot-clé le plus employé (avec sept occurrences)[1]. Comme en témoignent, outre celui-là, de nombreux travaux, la notion de représentation est aujourd'hui très largement présente en didactique des langues. Les représentations apparaissent comme proche de mon domaine d'intervention et de recherche dans le sens qu'elles me permettent de problématiser mes observations. Très largement évoquées dans le champ de la didactique et dans le domaine de la recherche, les représentations des langues et de leur apprentissage sont encore pourtant très peu invoquées sur le terrain. Les représentations restent des notions dont il est peu fait usage dans le domaine scolaire et universitaire et tout semble se jouer à un niveau totalement implicite dans la classe de langues, comme je le développerai dans la deuxième partie de ce travail.

Quelles sont les origines de la notion de représentations ? Quelles sont les fonctions des représentations ? Existe-t-il une différence entre les représentations et les stéréotypes que j'ai évoqués au début de ce travail ?

6.2.1 Aux origines

C'est la philosophie qui s'est tout d'abord intéressée à la notion de représentations. L'origine de la dimension collective se trouve dans la sociologie, avec Emile Durkheim, qui a posé les idées fondatrices de l'étude des représentations en introduisant l'idée de représentation collective dans ses travaux. Pour Durkheim, les représentations sont des productions mentales

[1] « Le terme me paraît symptomatique de la tendance à s'intéresser au point de vue de l'usager (enseignant/apprenant) et de le prendre en compte à travers entretiens ou questionnaires, de façon à complexifier les analyses issues, par exemple, de l'observation des pratiques. D'ailleurs, la "triangulation" des données est repérable dans les procédures de recherche-action couramment utilisées. Elle se matérialise dans les titres, à la manière d'une matrice discursive, à travers des séries du type "enseignement de… , représentations des… , pratiques de…" » (Develotte, 2006 : 333).

sociales, stéréotypées et communes à un groupe. Durkheim a posé les bases d'une réflexion sur le concept de représentation collective en écrivant :

> « [...] si, comme nous le pensons, les catégories sont des représentations essentiellement collectives, elles traduisent avant tout des états de la collectivité : elles dépendent de la manière dont celle-ci est constituée et organisée, de sa morphologie, de ses institutions religieuses, morales, économiques, etc. Il y a donc entre ces deux espèces de représentations toute la distance qui sépare l'individuel du social, et on ne peut pas plus dériver les secondes des premières qu'on ne peut déduire la société de l'individu, le tout de la partie, le complexe du simple. La société est une réalité *sui generis* ; elle a ses caractères propres qu'on ne retrouve pas, ou qu'on ne retrouve pas sous la même forme, dans le reste de l'univers. Les représentations qui l'expriment ont donc un tout autre contenu que les représentations purement individuelles et l'on peut être assuré par avance que les premières ajoutent quelque chose aux secondes. » (Durkheim, 1912 : 24-25)

Pour Durkheim, les représentations collectives ou « mémoire collective » (Feussi, 2006 : 82) orientent et structurent les comportements et les pratiques à un niveau individuel. Beaucoup plus tard, les travaux de Moscovici en psychologie sociale[1] ont donné à la notion de représentation sociale sa teneur conceptuelle. Moscovici est considéré comme le fondateur de la théorie française des représentations sociales et de nombreuses recherches et de nombreux développements théoriques sont directement issus de ces travaux. Pour Moscovici,[2] il convient d'étudier les représentations sociales pour explorer le côté subjectif de ce qui se passe dans la réalité objective. Moscovici, qui emprunte le concept de représentation collective à Durkheim, qualifie les représentations de « sociales » pour rendre compte du fonctionnement du sens commun dans les sociétés contemporaines. Les représentations sont alors décrites et envisagées comme une connaissance socialement élaborée et socialement partagée participant de la construction sociale de la réalité. On passe alors des « représentations collectives » chères à Durkheim aux « représentations sociales ». La théorie du « noyau figuratif » proposée par Moscovici[3] sera développée, en sociologie, par J.-C.

---

[1] En 2003, Moscovici a été lauréat du Prix Balzan pour son travail en psychologie sociale. Selon le communiqué de presse de la Fondation Balzan, « Les travaux de Serge Moscovici dans le domaine des sciences de l'homme et de la société se caractérisent par une grande nouveauté : ils ont bouleversé les paradigmes canoniques de la discipline, renouvelé ses méthodes de recherche et ses orientations, créé une école européenne de psychologie sociale dont l'originalité est universellement reconnue. Dans ce domaine Serge Moscovici occupe désormais la place éminente qui fut, jusqu'à la fin des années 60, celle de Jean Piaget ».

[2] La bibliographie complète de Serge Moscovici se retrouve dans l'ouvrage rédigé sous la direction de Fabrice Buschini et de Nikos Kalampalikis (Buschini, Kalampalikis, 2001).

[3] Dans son ouvrage fondateur *La Psychanalyse, son image et son public.*

Abric et C. Flament en théorie du « noyau central ». Selon J.-C. Abric et C. Flament, le « noyau central » est la partie la plus stable de la représentation sociale qui détermine à la fois la signification et l'organisation interne des représentations sociales. C'est un noyau dont la fonction est de réaliser l'homogénéité et la cohérence d'un groupe donné. Ce noyau est extrêmement normatif et indépendant du contexte social et matériel immédiat dans lequel la représentation est mise en évidence. Selon Abric, le noyau central de la représentation a deux fonctions principales. La première fonction est une fonction génératrice : le noyau central est à l'origine des différents éléments de la représentation, il donne sens et valeur aux représentations. La deuxième fonction est une fonction organisatrice qui détermine la nature des liens qui unissent les différents éléments de la représentation. Le noyau central est constitué des éléments qui donnent sens à la représentation. Les différents éléments sont, tout d'abord, la nature de l'objet représenté, puis la relation de cet objet avec le sujet ou le groupe et enfin le système de valeurs et de normes (ou contexte idéologique).

Gravitant autour de ce noyau, se trouvent les éléments périphériques qui ont leur importance dans la représentation puisqu'ils comprennent des informations retenues, sélectionnées et interprétées, des jugements formulés à propos de l'objet et de son environnement, et enfin des stéréotypes et des croyances. Les éléments périphériques sont des grilles de décryptage des situations réalisant l'interface entre le noyau central et la situation concrète dans laquelle la représentation est élaborée. Les éléments périphériques sont les éléments qui permettent, à un niveau individuel, des réglages et des adaptations nécessaires à l'intégration de nouveaux éléments.

Pour Moscovici (Moscovici, 1961) les représentations se forment et fonctionnent au moyen d'un processus d'objectivation. Ce processus rend compte de la manière dont un individu sélectionne les informations qui lui conviennent le mieux, pour les transformer en images signifiantes. Le processus d'objectivation permet aux individus d'intégrer des phénomènes complexes en fonction de critères normatifs et culturels. Les informations sélectionnées s'organisent en un modèle simple et concret en adéquation avec la culture et les normes sociales environnantes. Le noyau figuratif devient la réalité même pour le groupe considéré de par le statut d'évidence qu'il acquiert. La représentation sociale est organisée autour de lui. Le deuxième paramètre est celui de l'ancrage.

Pour Denise Jodelet, à la suite de Moscovici, toute représentation est définie par un contenu se rapportant à un objet. Pour Denise Jodelet, les représentations sont une manière d'interpréter et de penser notre réalité quotidienne, une forme de connaissance sociale et une forme de pensée sociale. Selon Jodelet, les représentations sont orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social. Les représentations sont organisées sous un « aspect constituant » (des schèmes organisateurs centralisés) et un « aspect constitué » ? pour reprendre la terminologie propre à Jodelet. Les représentations sont alors vues comme « des microthéories socialement partagées et prêtes à l'emploi, suffisamment vagues pour faciliter un large consensus et une application étendue » (Lüdi et Py, 2002 : 88), ou comme « une organisation d'opinions socialement construites » (Roussiau et Bonardi, 2001 : 19).

Les représentations constituent une sorte de savoir commun partagé par les individus d'un même groupe et dont le partage, justement, participe à la construction sociale de l'individu. On pense alors aux jugements produits en France sur l'anglais, l'Angleterre et les Anglais, que j'ai eu l'occasion de décrire au début de ce travail. J'ai ainsi pu exposer que la langue anglaise est vue, à travers le prisme français, comme une langue à la fois attirante et repoussante. Le fait d'émettre tel ou tel jugement sur les Anglais, l'anglais ou l'Angleterre participe d'une forme d'assurance de sa propre identité sociale, comme des formes d'être en société. Je suis français et fier de l'être et donc je revendique de ne pas bien parler anglais. On est donc à la croisée entre le social, l'identitaire et le cognitif. Le cognitif parce que les représentations permettent de fournir un cadre de pensée aux individus. Les représentations engendrent donc des attitudes, des opinions et des comportements. De plus, elles définissent ce qui est acceptable ou inacceptable dans un contexte social donné. Les représentations orientent les conduites et les comportements et ont donc une fonction sociale. Les représentations participent du maintien des rapports sociaux, elles sont façonnées par eux, dans le même temps elles véhiculent un savoir sur ces rapports sociaux. De plus, elles aident les gens à communiquer et à se diriger dans leur environnement, elles les guident dans leurs actions. Elles ont des fonctions identitaires **:** elles situent les individus et les groupes dans le champ du social. Elles participent de l'élaboration d'une identité sociale et personnelle en lien avec des systèmes de normes et de valeurs socialement et historiquement déterminés.

Remarquons d'ailleurs qu'il n'est pas facile de distinguer les représentations des stéréotypes tant les notions sont proches ; c'est la raison pour laquelle je vais m'arrêter quelques instants sur les stéréotypes.

6.2.2 « Les Anglais i' sont bêtes, i' font rien comme nous » ou des stéréotypes

Comme je l'ai évoqué au début de ce travail, les stéréotypes sur les Français ou sur les Anglais ne manquent pas. J'ai ainsi pu citer quelques exemples les plus souvent lus, en particulier dans la presse. En classe de langues, il est aussi fréquent d'entendre des éléments de représentations caricaturales qui s'apparentent à de la stéréotypie[1]. La définition qu'en fournissent Serra et Py nous éclaire :

> « Il s'agit de formules toutes faites, d'éléments sémiotiques préfabriqués, de passe-partout verbaux qui circulent au sein d'une communauté donnée et qui jouent le rôle d'évidences pratiques, utilisables dans le nombre le plus grand possible de situations. Nous parlerons alors de schémas discursifs et plus particulièrement de stéréotypes. » (Oesch-Serra et Py : 1997 : 31)

Danièle Moore, écrit que « Ces préconstruits convenus, économiques, fonctionnent comme autant de formules magiques qui offrent des clés d'interprétation » (Moore, 2001 : 15). Les stéréotypes permettent d'avoir des grilles de lecture immédiatement disponibles dans le but de catégoriser. Les stéréotypes ont des fonctions identitaires lorsqu'ils assurent, dans la classe par exemple, la cohésion du groupe par des caractéristiques attribuées à d'autres groupes. « Les Anglais, i' sont bêtes, i' font rien comme nous », entend-on dans la classe, ce qui déclenche les rires de connivence. Chaque fois que j'entends ce type de propos je traduis par : « Moi je ne suis pas bête (parce que je ne suis pas anglais[2]) et donc rien ni personne ne peut me forcer à apprendre leur langue et donc, et sans doute, conclusion logique pour l'enseignante, je ne répondrai pas à votre question ! »

---

[1] Comme le rappelle Danièle Moore, c'est très tôt que la stéréotypie acquiert une connotation négative : « La stéréotypie, qui permet une reproduction de masse en se débarrassant des caractères mobiles, est liée à l'invention de nouveaux procédés typographiques dans l'imprimerie. C'est ainsi l'idée de tirage massif et de fixité (la conservation des planches) que l'on retient, de quelque chose qui ne se modifie pas mais reste toujours le même [...] (Moore, 2001 : 14).

[2] Et dans une sorte de circularité : je ne suis pas anglais donc je ne suis pas bête, je ne suis pas bête donc je ne suis pas anglais.

Le stéréotype cherche à donner du sens à une situation, pas à la décrire. Quand un stéréotype est émis, l'important n'est pas que ce qu'il exprime soit vrai ou non, mais plutôt le fait que le stéréotype permet de délimiter symboliquement les frontières d'un groupe : on appartient au même groupe, et l'on désigne celui qui n'appartient pas au même groupe que nous[1]. L'étudiant sait bien que déclarer de but en blanc que tous les Anglais sont bêtes est, en soi, un peu bête et que sa phrase, en soi, n'a pas de sens (et c'est pour ça qu'il rit en le disant).

Ainsi, le stéréotype intervient dans la définition de ce qu'est le groupe (les Français contre les Anglais) et dans le cadre de la classe il permet aux étudiants de se situer par rapport à un savoir commun. Enfin, le stéréotype permet de rattacher l'étudiant à son groupe classe et lui permet aussi de s'exclure – ou tout du moins de marquer sa non-appartenance – à une communauté (les Anglais ou les anglophones, par exemple). On notera d'ailleurs que la véracité des stéréotypes n'a que peu d'importance, c'est son existence dans le discours qui permet de donner du sens à un événement. Comme le fait remarquer Valentin Feussi :

> « Le rôle des stéréotypes est d'aider l'individu à organiser le réel. Il peut ainsi sélectionner, organiser, juger les comportements, bref, interpréter son environnement et donc l'autre groupe, étant donné que des différents jugements découlent toujours de la présence d'un exo-groupe. » (Feussi, 2006 : 238)

Enfin, le stéréotype permet de ne pas perdre la face, et c'est pour cette raison que les étudiants y ont recours en classe. Pour Oesch-Serra et Py (Oesch-Serra, Py, 1997 : 29-49), qui ont travaillé sur le fonctionnement des stéréotypes dans le domaine migratoire, le stéréotype permet de faire face en donnant sens aux situations déconcertantes. Pour eux, le stéréotype ne surgit pas à n'importe quel moment, mais toujours au moment le plus propice pour permettre à l'individu de ne pas apparaître aux autres comme déficient dans la langue. Si l'on prend l'exemple de la classe, il s'agira de ne pas apparaître comme ne sachant pas réaliser telle ou telle tâche dans la langue. L'énonciation du stéréotype est bien un processus d'évitement.

Souvenons-nous que, dans la première partie de ce travail, j'ai cité quelques-uns des stéréotypes les plus couramment rencontrés à propos de la France ou de l'Angleterre. Je vais

[1] Oesch-Serra et Py parle de « [...] la relation entre "moi " et "nous" et "les autres" que l'on établit par ce moyen et elle sert à encadrer les procédés discursifs des interlocuteurs » (Oesch-Serra et Py, 1997 : 39).

maintenant traiter du fait que les représentations, elles, et contrairement aux stéréotypes, peuvent évoluer et être modifiées.

6.2.3 La dynamique des représentations : un intérêt didactique

Je me référerai aux propos de Véronique Castellotti qui montre que les représentations peuvent être considérées d'un double point de vue comme étant « installées dans la mémoire à long terme » mais aussi « en constante re-construction » (Castellotti, 2001a : 24). Laurent Gajo, envisage lui la dimension sociale des représentations comme étant le résultat d'un double processus qui est celui de « la pré-construction », ou disponibilité sociale, et celui de « la co-construction » qui est propre à l'interaction. Pour Gajo, les représentations pré-construites sont « largement implicites et stables » (Gajo, 2000 : 40) et permettent, dans un processus d'identification sociale, d'assurer la cohésion dans groupe. La co-construction permet de gérer de façon dynamique les représentations, c'est-à-dire de les adapter à une nouvelle situation en contexte.

Le travail que j'ai mené m'a permis de me rendre compte de l'importance que les représentations ont dans de très nombreux domaines (dans le domaine des langues, de leur apprentissage, des politiques linguistiques, dans les domaines socio-historiques ou sociolinguistiques). Pourtant, et cela est frappant, tout fonctionne sur le mode du non-dit ; les représentations ne sont jamais explorées, thématisées ou didactisées. Ce court exposé sur les représentations et leur aspect dynamique laisse toutefois imaginer qu'il est tout à fait possible d'intervenir sur les représentations dans le but de parvenir à infléchir certaines attitudes ou certaines habitudes.

Les représentions sont une notion centrale dans mon travail parce qu'elles apparaissent fondamentales et responsables de certaines attitudes méthodologiques et de certains comportements langagiers. Quel est le lien existant entre ce que je viens de qualifier de *comportements,* que j'appellerai aussi *pratiques*, et les représentations ? C'est ce que le chapitre suivant de mon travail se propose d'explorer.

6.3 Langues, pratiques, représentations et identités

Quand on considère les langues comme un ensemble de pratiques et de représentations, la question qui se pose alors concerne la possibilité d'avoir accès à ces pratiques et à ces représentations. Faut-il et peut-on traiter des pratiques et des représentations de façon dissociée ou sont-elles indissociables ?

6.3.1 Un relevé de pratiques et représentations : un découpage artificiel de l'enquête

Dans ma thèse, pour des raisons de commodité méthodologique, j'ai dû procéder à un découpage assez artificiel entre représentations et pratiques. Le chapitre que j'ai intitulé « L'anglais, une langue multiple » a pour objectif de présenter les différentes facettes de l'anglais aujourd'hui. Ce « relevé de pratiques » en lien avec l'anglais se doit aussi d'être lu en relation avec le public des non-spécialistes : en effet, il n'est pas déraisonnable de penser qu'à terme, une fois dans le monde du travail, les pratiques des non-spécialistes auront à voir avec les différents rôles et fonctions de l'anglais que j'ai décrits. Les spécialistes, eux, en devenant enseignants, seront amenés à utiliser l'anglais de façon plus académique. Il me semble cependant que les spécialistes et les non-spécialistes se rejoindront, sans doute, quant à des pratiques de l'anglais quotidiennes comme celles concernant l'utilisation d'Internet ou de jeux vidéo par exemple… Quant aux représentations, elles seront analysées plus directement dans la quatrième partie de mon travail intitulée « Une étude en contexte universitaire ». Cette quatrième partie a pour ambition affichée de parvenir à faire un état des lieux des représentations des langues et de l'apprentissage des étudiants spécialistes et non-spécialistes, mais aussi par ricochet de l'institution scolaire et universitaire. Je remarquerai cependant que l'analyse des représentations ne pourra être faite sans faire référence aux pratiques des étudiants, puisque certaines questions de l'enquête interrogeaient directement les étudiants sur leurs pratiques.

Je noterai d'ailleurs que Louis-Jean Calvet, que j'ai eu l'occasion de citer à plusieurs reprises, fait la distinction entre pratiques et représentations qu'il convient, selon lui, d'envisager séparément. Pour Calvet, les pratiques sont :

> « [...] ce que les locuteurs produisent, la façon dont ils parlent, mais aussi la façon dont ils "accommodent" pour pouvoir communiquer, la façon dont ils adoptent leurs pratiques aux situations de communication. » (Calvet, 1999c : 158)

Et les représentations sont :

> «[...] la façon dont les locuteurs pensent les pratiques, comment ils se situent par rapport aux autres locuteurs , aux autres pratiques, comment ils situent leurs langues par rapport aux autres langues en présence : en bref tout ce qui relève de l'épilinguistique. » (Calvet, 1999c : 158)

La façon que Calvet a d'établir un clivage entre pratiques et représentations est assez simplificatrice et part d'un présupposé qui est que réalité et imaginaire seraient équivalents. Il ne m'apparaît pas raisonnable d'établir un lien aussi clivé entre les pratiques et représentations autrement que pour les besoins d'une enquête. Je pense, en effet, que des liens dialectiques et complexes existent entre les pratiques et les représentations. Quels sont ces liens ? Y a-t-il toujours cohérence entre représentations et pratiques ? Si un étudiant a des représentations positives d'une langue va-t-il nécessairement réussir son apprentissage ? Peut-on avoir des pratiques multiples et des représentations monocentrées ?

6.3.2 Des notions complexes

Questionner le lien existant entre les pratiques et les représentations revient à s'interroger sur ce qu'est une langue. D'un point de vue sociolinguistique, les langues n'existent pas sans les locuteurs et les représentations que les locuteurs se font des langues. De plus, les langues sont aussi constituées par les pratiques des locuteurs. Pour Jacqueline Billiez et Didier de Robillard, pratiques et représentations sont indissociables :

> « [...] parce que les pratiques linguistiques sont partiellement produits (et producteurs) de représentations qui s'appuient sur la matérialité des langues [...]. » (Billiez et Robillard, 2003 : 13)

S'il est entendu que les langues sont constituées par les pratiques et par les représentations, il me semble important de souligner qu'il n'existe pas de relations de cause à effet directes et déterministes entre les pratiques et les représentations, les représentations ne préexistent pas à quelque chose d'autre qu'elles influenceraient. De plus, si les représentations sont intimement liées aux pratiques, cela ne signifie pas qu'il y a toujours nécessairement cohérence entre

pratiques et représentations, cela me semble beaucoup plus complexe, dynamique et dialectique que cela. A titre d'exemple, ce n'est pas parce qu'on a apparemment des représentations positives d'une langue qu'on va nécessairement réussir son apprentissage, de même que ce n'est pas parce que l'on a des représentations négatives d'une langue que l'on va nécessairement et obligatoirement échouer dans son apprentissage. Je peux illustrer le fait que les pratiques et les représentations sont des notions complètement imbriquées par les résultats obtenus lors de mes enquêtes auprès des étudiants spécialistes et non-spécialistes. Un point de vue simple[1] consisterait à imaginer que les spécialistes, en tant qu'anglicistes, développent un système représentationnel de l'anglais beaucoup plus riche que celui des non-spécialistes, dû au fait, en particulier, de leurs pratiques de la langue beaucoup plus élaborées.

Pourtant, ce qui est frappant dans le cas des spécialistes c'est que leurs représentations de l'anglais en particulier sont très « pauvres », dans le sens qu'ils ne parviennent pas à faire de corrélation entre leurs pratiques en anglais et leurs représentations de la langue. Le questionnement qui surgit alors consiste à interroger les raisons d'un tel écart entre des pratiques multiples et un système représentationnel finalement d'une très grande platitude. De mon point de vue, l'une des pistes d'analyse serait que les étudiants ne sont pas placés dans un cadre d'apprentissage leur permettant de travailler et d'affiner leurs représentations et de faire le lien avec leurs pratiques. Il m'apparaît qu'en contexte scolaire et universitaire, dont celui auquel je me suis intéressée, les relations entre pratiques et représentations ne sont jamais prises en compte et continuent à être envisagées comme deux blocs distincts qui restent implicites et qu'il convient de dissocier.

Pour aller encore plus loin, ce n'est pas l'apprentissage en soi qui fait bouger les représentations mais bien certaines modalités d'apprentissage. Les travaux de Véronique Castellotti et de Danièle Moore viennent corroborer cette hypothèse. Je me réfère en particulier à deux articles de référence dans lesquels les deux chercheurs étudient la manière dont la présence de plusieurs langues en classe est organisée, et comment cela conduit à la construction de stratégies différentes lors de la rencontre avec une nouvelle langue. Le premier article (Castellotti et Moore, 2004) concerne une classe bilingue en Alsace et une classe plurilingue en Suisse romande, le deuxième article (Castellotti et Moore, 2005) vient

[1] Point de vue qui était d'ailleurs le mien au début de l'enquête ; il n'est pas faux de dire que les résultats obtenus quant au système représentationnel de l'anglais chez les spécialistes m'ont surprise.

compléter les résultats obtenus grâce à une enquête menée dans une classe dite monolingue en Normandie. Les résultats montrent que les bilingues très accomplis, comme les enfants alsaciens, ne sont pas eux qui s'en sortent le mieux quand ils sont confrontés à une nouvelle langue mais bien plutôt ceux qui ont été aidés à développer des stratégies d'accès à des nouvelles langues . Comme le notent Castellotti et Moore à propos des enfants alsaciens :

> « [...] les relations entre ces langues ne sont apparemment pas thématisées et explorées dans la réflexion scolaire de façon régulière et explicite, et la réflexion métalinguistique ne prend que très peu appui sur une démarche de comparaison qui valoriserait le répertoire bilingue des enfants. » (Castellotti et Moore, 2004 : 2)

Ces deux articles montrent que le lien entre pratiques et représentations doit être envisagé à la lumière d'un troisième élément qui, dans le domaine de la classe de langue, concerne la culture éducative ou le « cadre didactique » (Castellotti et Moore, 2004 : 8) :

- dans le cas des petits Alsaciens, le cadre d'apprentissage est fondé sur « la séparation et sur la *hiérarchie* » entre les disciplines et entre les langues (Castellotti et Moore, 2004 : 3),
- dans le cas des petits Suisses romands, la culture éducative est organisée autour « de la comparaison, de la confrontation et de la collaboration entre les langues » (Castellotti et Moore 2004 : 3).

Dans l'optique qui est la mienne, les représentations et les pratiques sont intimement liées mais elles ne s'influencent pas nécessairement les unes les autres, d'où l'importance de « la culture éducative » pour parvenir à établir des liens entre pratiques et représentations. Comme le soulignent Véronique Castellotti et Danièle Moore hors de tout « contexte favorisant » (Castellotti et Moore 2004 : 9), point de salut. Dans le cas des non-spécialistes, l'aménagement d'un contexte adapté est primordial du fait que les étudiants ne trouvent pas à l'extérieur de la classe de contextes leur permettant de se confronter à la langue étrangère et donc d'affiner leurs hypothèses sur la langue et son fonctionnement.

Il est un autre aspect qu'il me semble important d'évoquer dès lors que l'on aborde les pratiques et les représentations et qui concerne l'aspect identitaire. Comme je l'ai évoqué au fil du texte, le fait de parler une langue – bien ou mal – a souvent beaucoup à voir avec l'expression d'une identité propre. J'ai ainsi évoqué, dans la première partie de la thèse, le fait

que lorsque certains Français parlent anglais la question qui se pose à eux est de savoir s'ils ne sont pas en train de trahir leur identité française. Il me semble que mon exposé sur la langue ne sera complet qu'une fois traité cet aspect identitaire.

6.3.3 La fonction identitaire des langues

Dans la première partie de ce travail, j'ai évoqué les représentations ambivalentes de l'anglais chez les Français, à la fois très positives mais, dans le même temps, très négatives ; j'ai d'ailleurs choisi de qualifier cette relation d'attraction mâtinée de répulsion. J'ai aussi évoqué que, d'un point de vue sociolinguistique, la maîtrise de la langue anglaise est vue par les Français comme un double exploit linguistique, qu'elle soit bien ou mal maîtrisée. Comme le rappelle Philippe Blanchet[1], « [...] une langue a deux fonctions essentielles : une fonction *communicative* et une fonction *identitaire* [...]. » (Blanchet, 2000 : 111). Dans une perspective sociolinguistique, la langue est vue comme participant intimement de la construction identitaire du sujet dans le sens que, lorsqu'un locuteur parle une langue, il parle aussi de la relation qu'il entretient avec cette langue. Je souhaite insister sur le fait que cette fonction identitaire des représentations permet d'établir et de faire fonctionner la cohésion groupale et, comme le notent Bonardi et Roussiau :

> « En tant que produit collectif, les représentations permettent de définir et de distinguer le groupe qui les produit des autres groupes. Elles lui donnent une identité [...]. » (Bonardi et Roussiau, 1999 : 25)

Didier de Robillard, pour sa part, ne soutient rien d'autre quand il assure que l'une des fonctionnalités de la langue est :

> « [...] la communication de l'identité que le locuteur souhaite projeter de lui-même, de celle qu'il assigne à son interlocuteur, de la définition qu'il donne de la situation de communication. » (Robillard, 2003b : 217)

[1] Philippe Blanchet oublie d'évoquer la fonction cognitive.

En quelques mots …

Ces quelques idées constituent les prémices d'une réflexion que je développerai dans la dernière partie de la thèse lorsque j'interrogerai les liens existant entre les représentations de la langue anglaise chez certains étudiants non-spécialistes et leurs pratiques langagières en anglais, en lien avec leurs « postures » ou « styles » d'apprentissage. Cette partie de mon travail s'attachera à exposer, de façon embryonnaire, que les pratiques langagières de certains étudiants non-spécialistes portent, sans doute, la trace du caractère identitaire des représentations que ces étudiants ont de l'anglais. Mon hypothèse est qu'il existe un lien ténu entre les langues telles qu'elles sont parlées et les représentations que les locuteurs se font de la façon dont il convient de les parler et de la place qu'il convient de leur ménager. Dans le cadre de cette thèse, je postule donc qu'il existe un lien entre pratiques langagières et identité qui est que les pratiques langagières influencent l'identité qui elle-même influence les pratiques langagières. Il y a donc, comme le souligne Valentin Feussi, « interaction et rétroactivité de ces deux dimensions » (Feussi, 2006 : 111).

Vers la troisième partie…

Après avoir, dans la première partie de ce travail, procédé à un état des lieux des conceptions les plus fréquentes aujourd'hui sur l'anglais en France, j'ai tenté de souligner, dans la deuxième partie, qu'il est possible de porter un regard renouvelé sur les langues en ne considérant plus les langues comme des objets homogènes et unifiés mais bien plutôt comme un ensemble de pratiques et de représentations, dont il convient de questionner les relations. Je me suis intéressée aux liens unissant les pratiques et les représentations pour exposer qu'il n'existe pas de relations de cause à effet directe entre les unes et les autres mais bien plutôt des liens complexes, dialectiques et dynamiques**.** Le fait d'envisager la langue d'un point de vue sociolinguistique invite aussi à envisager les langues comme participant de la construction et de l'affirmation identitaire de celui qui les parle.

J'ai aussi tenté de décrire que le choix de mon sujet de recherche s'est fait en lien avec mon parcours biographique et qu'il existe de nombreux échos et résonances entre mon travail de thèse et mon parcours personnel et professionnel. De plus, à l'issue de ce que j'ai pu écrire dans les lignes précédentes, il apparaît clairement que c'est ma connaissance du terrain, réfléchie, repensée et problématisée qui m'a permis de mener ce travail de thèse et d'émettre l'hypothèse de l'éventuelle émergence d'un anglais de France, hypothèse qui sera développée à l'état embryonnaire à la fin de ce travail.

Dans la troisième partie de la thèse, je vais donc pouvoir procéder à une étude des différentes facettes de l'anglais en France, à partir de ses rôles, statuts, fonctions, pratiques, représentations.

Troisième partie
L'anglais en France : une langue aux multiples facettes.

« J'adore la langue française mais de grâce, de grâce, Messieurs les académiciens, faites entrer "benchmarker" dans le dictionnaire »

Laurence Parisot au micro de Stéphane Paoli sur France Inter en mai 2008.

La première partie de mon travail était consacrée aux rapports que le français entretient avec l'anglais d'un point de vue historique, ce qui m'a amenée à envisager les conséquences sociolinguistiques de cette relation que j'avais, alors, choisi de qualifier « d'attraction-répulsion ». Afin de mieux faire apparaître les régularités et pour rendre compte des points de vue et des représentations les plus fréquemment rencontrés, j'ai envisagé le français et l'anglais comme deux systèmes liés et en concurrence. J'ai ensuite exposé, dans la deuxième

partie de mon travail consacrée aux positionnements, aux notions et aux méthodes, que je considère les langues, et donc l'anglais, comme un ensemble de pratiques et de représentations dont il convient d'interroger les relations. La troisième partie de ce travail sera consacrée à dresser un tableau de ce que je pourrais qualifier de « pratiques multiples » de l'anglais en France. L'idée étant que ce relevé de pratiques, établi de façon un peu artificielle pour les besoins de l'enquête, me permettra d'expliquer ce que seront peut-être les pratiques en anglais des étudiants (particulièrement des non-spécialistes). En effet, aujourd'hui, l'anglais est omniprésent dans le paysage linguistique français. Pour beaucoup, l'anglais occupe trop de place en France, que ce soit dans les domaines de la vie quotidienne, de la chanson, de la publicité, des médias, de la communication ou que ce soit dans les entreprises ou dans la recherche scientifique… Cette très grande présence de l'anglais est évaluée assez souvent négativement et ressentie, le plus souvent, avec inquiétude. De plus, cette très grande présence de l'anglais, qui ne laisse pas indifférent, génère des critiques et, quelquefois, des réactions violentes, voire de nombreux fantasmes. Nombreux sont ceux, du politicien à l'homme de la rue, qui dénoncent les dangers d'une trop grande présence de l'anglais en France en la présentant comme dangereuse dans presque tous les domaines de la vie économique, politique et culturelle. Les motifs de cette inquiétude seraient que l'anglais produit une pression en faveur de l'uniformisation, ce qui menacerait, à la fois, la pluralité des langues et des cultures et participerait de l'affaiblissement de la diversité. Michel Serres dans un entretien accordé à la revue *Le Français dans le monde*, déclarait ainsi :

> « Quand je vois les producteurs de cinéma ne plus traduire les titres anglais, les publicitaires préférer l'emploi de l'anglais, alors que ce sont justement les domaines où la transformation du vocabulaire est la plus rapide, je crains que nous ne sacrifiions là quelque chose d'important. Dans ces secteurs extrêmement vivants, les membres de l'organisme langue française sont nécrosés. » (Serres, 2004, np)

Je remarquerai que, dans le même temps que la très grande place occupée par l'anglais est fortement décriée, de nombreuses autres voix s'élèvent pour dire qu'il n'est déjà plus temps de discuter la nécessité de l'anglais. Pour certains, l'anglais apparaît alors comme une langue « nécessaire mais plus suffisante ». Ainsi le rapport Attali [1](Attali, 2008) a déclaré que la

[1] « Pour s'inscrire dans la croissance mondiale, la France (c'est-à-dire les Français) doit d'abord mettre en place une véritable économie de la connaissance, développant le savoir de tous, de

maîtrise de l'anglais est aujourd'hui incontournable et qu'elle se doit d'être placée au premier rang des objectifs à atteindre pour libérer la croissance. J'aurai d'ailleurs l'occasion de revenir sur le lien établi entre l'anglais et l'économie.

S'il convient de s'interroger sur la place qu'il faudrait ménager à l'anglais, il convient surtout de le faire en portant un regard sociolinguistique sur l'anglais en France. La troisième partie de mon travail sera donc consacrée à interroger la place occupée par l'anglais, en France, aujourd'hui. Dans un premier temps, mon travail s'intéressera à l'anglais à partir d'exemples tirés du quotidien, des domaines publicitaire, technologique, médiatique, mais aussi de l'entreprise…Quand on observe des exemples tirés de domaines divers, l'anglais, en France, a-t-il des fonctions différentes ? Quelles sont les représentations attachées à l'anglais ? Sont-elles positives ou négatives ? L'anglais a-t-il des statuts différents suivant les fonctions et les représentations qui lui sont attachées ? Quels liens existe-t-il entre représentations et pratiques ?
Un deuxième temps sera consacré à l'anglais dans le domaine scolaire et universitaire. Quels sont les objectifs affichés concernant l'enseignement de l'anglais ? Sont-ils en adéquation avec les pratiques ? Que nous révèlent les pratiques de l'anglais quant aux représentations du grand public ?

---

l'informatique au travail en équipe, du français à l'anglais, du primaire au supérieur, de la crèche à la recherche » (Attali, 2008 : 12).

Chapitre sept - La très grande présence de l'anglais en France

Je m'intéresserai, dans ce chapitre, au recours à l'anglais. Il est fréquent, en France, d'avoir recours à des mots anglais, dans la conversation courante, ou dans des domaines plus professionnels comme ceux de la publicité ou des médias. Pourquoi de tels recours à l'anglais ? Que nous disent-ils des représentations attachées à l'anglais ?

7.1 Les recours à l'anglais : un affichage ?

Je commencerai par une anecdote : en rentrant de l'école avec mon petit garçon j'ai rencontré trois adolescents qui chahutaient, et l'un d'eux, en faisant tomber le livre qu'il portait, s'est écrié : « Eh, les filles, j'ai *broken* mon livre ». Pourquoi un tel recours à l'anglais, à ce moment-là ? Pourquoi cet adolescent a-t-il recours à ce que Claude Truchot qualifie de « mixage » défini comme « [...] l'insertion d'un ou de plusieurs éléments anglais dans un énoncé en langue maternelle » (Truchot, 1990 : 205-206) ? C'est la question à laquelle je vais m'intéresser dans les lignes qui vont suivre à l'aide de différents exemples. Il me semble que contrairement à ce que Georges Mounin[1] écrivait (cité par Béatrice Pothier, Pothier : 1981 : 206), lorsque l'on a recours a un emprunt ce n'est pas seulement et simplement parce qu'il y a impossibilité de traduction, mais bien plutôt parce que des phénomènes sociolinguistiques sont en jeu. Dans l'exemple cité précédemment, l'emprunt à l'anglais fonctionne comme une marque de complicité sociale ; en choisissant un terme anglais, le jeune garçon souhaite véhiculer deux messages à ses amies (et aussi aux passants) :

- tout d'abord qu'il appartient à une communauté sociale jeune et dynamique qui connaît l'anglais ;

[1] « On pourrait démontrer que la coïncidence traductionnelle exacte de deux éléments d'un même d'un même champ sémantique dans deux langues différentes est presque toujours impossible. »

- ensuite que le fait de railler l'anglais en le parlant avec un fort accent français est un indice identitaire, c'est un jeune Français dans une rue en France.

C'est bien par le mixage qu'il fait du français et de l'anglais que le jeune garçon parvient à faire passer ses deux messages. Il ne s'agit alors de ne pas considérer l'insertion d'un mot anglais comme répréhensible mais bien comme un indice sociolinguistique.

Pour continuer la démonstration, je donnerai d'autres exemples. Je commencerai par le domaine publicitaire, domaine dans lequel beaucoup d'entreprises utilisent l'anglais pour communiquer. Dans quels buts ? Quels rôles sont attribués à l'anglais ?

7.1.1 L'anglais dans le domaine publicitaire : la langue de la consommation ?

Je commencerai par quelques exemples tirés du domaine télévisuel. J'ai déjà eu l'occasion de parler de la loi Toubon. Pour mémoire, la loi du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française précise que tous les messages publicitaires « doivent faire l'objet d'une traduction en français aussi lisible, audible ou intelligible que la présentation en langue étrangère ». Des slogans étrangers peuvent être utilisés, mais ces slogans :

> « [...] doivent impérativement être traduits dans les mêmes proportions, taille et typographie identiques. La mention en langue étrangère ne doit pas, en raison de sa taille, de son graphisme, de sa couleur, de son volume sonore, être mieux comprise que celle établie en français[1]. »

Concrètement, la loi est rarement respectée et de nombreux slogans publicitaires utilisent l'anglais. Je prendrai un exemple qui a fleuri sur tous les panneaux publicitaires en France, celui de la publicité pour Virgin Radio qui avait pour slogan « Get More[2] ». Virgin Radio est une radio privée française musicale qui a été lancée début janvier 2008, en remplacement d'Europe 2. Dans un article intitulé « En quête de virginité », Emmanuelle Skyvington cite Didier Quillot, directeur de Lagardère Active[3] , qui, motivant son choix de rattachement à un

[1]Les deux citations sont extraites de la loi dite loi Toubon.
http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000005616341&dateTexte=
Consulté le 10 avril 2008.
[2] On remarquera que le slogan lui-même nous inscrit dans une perspective consumériste.
[3] Lagardère Active est propriétaire de la radio et de la télévision.

empire multinational, parle de la marque Virgin comme d'une marque « [...] décomplexée, refreshing, provocante et sexy » (Skyvington, 2008 : 7). Didier Quillot explique aussi que son choix pour Virgin a été motivé par la puissance de la marque :

> « Nous sommes un groupe de médias qui parle à des consommateurs. Je suis un partisan de la relation qui s'appuie sur la puissance des marques, alliée à un contenu éditorial. » (Skyvington, 2008 : 7)

Les propos de Didier Quillot montrent que le monde de la consommation se doit de communiquer ses valeurs en anglais, la langue de la consommation et de la puissance économique (« La langue de l'alliance » pour reprendre les termes de Louis Schweitzer que je citerai un peu plus loin dans le texte.). Une entreprise performante et engagée dans la course à la modernité semble devoir l'être en anglais. L'anglais est la langue de l'économie performante et globalisée et, pour une entreprise française, le fait de communiquer en anglais inscrit l'entreprise dans une dimension internationale, globalisée.

Pour compléter mes observations, j'ai également relevé dans un magasine féminin[1] (*Elle* n° 3237 du 14 janvier 2008), au fil des pages, des expressions anglaises :

Tableau 10 : Expressions en anglais relevées dans un magazine féminin

Marques	**Slogans ou expressions**
Lancôme	Absolute ultimate
Nespresso	Nespresso.What Else ?
Marionnaud	Instant Lifting
Nivea	Nouveau Double Black designer
Natuzzi (meubles)	It's how you live
Marques	**Slogans ou expressions**
Lancôme	Absolute ultimate
Nespresso	Nespresso.What Else ?
Marionnaud	Instant Lifting
Nivea	Nouveau Double Black designer
Natuzzi (meubles)	It's how you live
Le Castel Marie-Louise	Escapade « Sweet lovers »
Dior	Forever, Dior Skin
Articles	
A propos de Nicole Kidman	Son coeur fait baby boom !
A propos d'un tee-shirt	Shirtez couvert !
A propos d'un livre	Apocalypse duo

[1] Remarquons, à titre comparatif, que le même relevé, la même semaine, dans un magazine comme *Télérama* donna des résultats bien différents : aucune expression anglaise, aucune publicité en anglais.

A propos de Simone de Beauvoir	Happy Birthday Simone
Sur le maquillage	Magic make-up Sous titres : Larissa pretty rétro Sofie baby doll Regina Lady fatale
Publicité pour des hôtels	Les hotels hype de Paris
Titres de rubriques	
	Must have
	Icône Fashion

Mon propos ici n'est pas de dire si le recours à l'anglais dans un slogan publicitaire est bien ou mal[1], mais bien plutôt de m'intéresser à la raison pour laquelle des entreprises en France décident de communiquer en anglais (et non pas ou plus en français). Il y a tout d'abord un aspect qu'il ne faut pas négliger : dans le domaine publicitaire, les plus grandes agences sont américaines, elles fonctionnent donc en anglais et exportent leurs produits en anglais (Truchot, 1990 : 73). De plus, pour les entreprises, avoir recours à l'anglais permet de se doter d'une image dynamique et internationale, l'idée étant que tout ce qui est anglais ou américain est plus branché, plus tendance, plus moderne, plus avant-gardiste. On parle alors de fonction connotative de la langue[2]. J'aurai l'occasion de revenir sur ces dimensions de l'anglais comme véhicule d'une idéologie lors de mon étude sur l'anglais dans l'entreprise.

Beaucoup d'entreprises – et de marques – françaises font le choix de communiquer en anglais. Air France ou la SNCF, par exemple, a fait le choix de communiquer en anglais – au plan

[1] On pense aux prix de la Carpette anglaise. Ce prix a été créé en 1999 par quatre associations de défense et de promotion de la langue française : Avenir de la langue française, Association pour l'essor de la langue française (ASSELAF), Défense de la langue française (DLF), le Droit de Comprendre (DDC). L'Académie de la Carpette anglaise décerne chaque année ce qui est qualifié de « prix d'indignité civique » à un Français qui a utilisé l'anglais. Comme le souligne le site de l'association : « Le prix de la Carpette anglaise distingue plus spécialement les déserteurs de la langue française qui ajoutent à leur incivisme linguistique un comportement de veule soumission aux diktats des puissances financières mondialisées, responsables de l'aplatissement des identités nationales, de la démocratie et des systèmes sociaux. » Ou encore : « [...] Parce que l'anglais "basique" qu'on veut nous imposer va souvent de pair avec la "malbouffe" des obèses gavés aux "hamburgers transgéniques" et le modèle social cher à Wall Street, avec ses cortèges d'injustices : aujourd'hui on brade votre langue : demain on bradera vos emplois et l'avenir de toute la collectivité nationale, surtout celui des plus faibles. » http://pagesperso-orange.fr/avenirlf/Lesactionsetmanifestations/Carpette1.htm, consulté le 14 novembre 2007.

[2] Ce que Galisson et André ont qualifié de lexiculture et qu'ils définissent comme la culture (implicite), en suspens dans ou sous les mots, et qu'ils se proposaient d'interpréter dans leur *Dictionnaire de noms de marques courants* (Galisson et André : 1998).

national mais aussi international. Pourquoi avoir recours à l'anglais ? Aujourd'hui, il semblerait que le fait de se doter d'une image internationale se traduit par le recours à l'anglais, puisque, dans le monde économique, la langue porteuse des valeurs de réussite est aujourd'hui l'anglais. Pour une entreprise française, communiquer en anglais est un gage de sérieux quant à son dynamisme et sa réussite économique. Cela est lié aussi au fait que, dans les représentations courantes, l'on concède généralement à l'anglais une concision expressive qui semblerait s'accorder mieux à l'image de modernité et de dynamisme. C'est ce que j'ai eu l'occasion de relater dans la première partie de mon travail, idées que je retrouve dans les propos de mes étudiants lors des enquêtes que j'ai menées.

Pourtant, et à l'inverse, on remarquera que depuis quelques années de grandes entreprises américaines, qui cherchent à s'intégrer dans le paysage local, proposent des slogans en français. On pense à des slogans tels que :

« McDonald's, c'est tout ce que j'aime » ;

« MacDo pour les intimes » ;

« IBM, des solutions pour une toute petite planète » ;

« Prends la vie côté Coca-Cola ».

Pour McDonald's, il s'agit de s'adapter à la culture française. Cette stratégie repose sur une certaine représentation de la culture française et de la France comme un pays de tradition culinaire. Le groupe McDonald's a bien compris que la traduction de l'attachement à ces traditions françaises devait aussi passer par la langue.

Ces exemples en disent long sur les représentations véhiculées par les langues et sur la place qu'elles occupent dans les représentations collectives. Le monde de la cuisine et l'attachement aux valeurs du terroir sont portés par le français. Le monde économique et ses valeurs de dynamisme globalisé sont représentés par l'anglais**.** Les représentations attachées à l'anglais sont associées à des valeurs de modernité, ce dont je trouverai aussi les traces dans les résultats obtenus avec mes étudiants. Pour de nombreux « décideurs », communiquer en anglais actuellement est la traduction, de façon concrète, d'une dimension internationale de l'entreprise véritablement existante, mais elle peut aussi n'être qu'un « affichage » dont l'une

des fonctions est, justement, d'apparaître comme ayant une dimension internationale. Je pense à certaines marques françaises qui ont fait le choix de communiquer en anglais. Je remarque que cela concerne de nombreuses marques de vêtements, par exemple. J'ai commencé en évoquant le fait que l'anglais fonctionne comme « un marqueur de complicité sociale ». Dans le cas de la publicité et de la communication l'anglais semble fonctionner comme un marqueur de « complicité économique », le but étant, pour les entreprises, d'apparaître comme appartenant à une même communauté économique partageant les mêmes valeurs. Je développerai, plus loin dans ce travail, d'autres exemples où le recours à l'anglais témoigne de représentations beaucoup plus idéologiques de la langue.

Existent-ils d'autres exemples montrant ce recours à l'anglais ? Comment ce recours à l'anglais est-il envisagé par les instances politiques ? L'anglais est-il vu comme une menace, dans la droite ligne de ce que nous exposions dans la première partie de ce travail?

7.1.2 Le recours à l'anglais : cohésion et exclusion

Certains programmes à destination des jeunes téléspectateurs, portent des noms anglais comme *Star Academy, Loft Story, Popstars, Fear Factor* ou *Bachelor*… Ces programmes, souvent importés de l'étranger, sont la plupart du temps des programmes de téléréalité. Ils sont programmés sur les chaînes privées de M 6 ou de TF 1. Pourtant le CSA, par l'intermédiaire de ses sages, ne cesse de demander aux services de télévision et de radio privés d'utiliser le français dans le titre de leurs émissions. Les rappels à l'ordre sont fréquents[1] et le CSA a pour mission de veiller à ce que la langue française soit utilisée sur les chaînes françaises. Ainsi peut-on lire dans le rapport d'activités 2005 du CSA :

> « Chargé par l'article 3-1 de la loi du 30 septembre 1986 modifiée de veiller à la défense et à l'illustration de la langue et de la culture françaises dans les médias audiovisuels, le CSA a édicté en janvier 2005 une recommandation rappelant aux chaînes de télévision et aux stations de radio les dispositions légales, réglementaires et conventionnelles auxquelles elles sont soumises. Face au constat d'une surabondance sur les antennes de termes anglais ou anglicisés, le Conseil a en effet souhaité effectuer ce rappel afin que, sans

[1] Se reporter au site du CSA concernant les rappels à l'ordre et les règles relatives à l'usage du français : http://www.csa.fr/.Consulté le 10 juillet 2008.

> porter atteinte à la liberté de communication, puissent être conservées à la communication audiovisuelle son intelligibilité et à notre culture son identité. »

Malgré les recommandations du CSA, TF1 mais aussi d'autres chaînes privées comme Fashion News ou Eurosport continuent à utiliser des titres en anglais, en particulier pour des émissions qui visent un public jeune. Dans ce cas-là, l'anglais est vécu comme la langue de la « branchitude » et fonctionne, là encore, comme facteur de cohésion sociale. Les programmes sont à destination d'un public qui partage les mêmes valeurs et affiche la même identité de groupe. Dans le même temps, le recours à l'anglais a aussi une fonction discriminative : ces programmes ne sont pas pour les « vieux » qui ne partagent pas les mêmes valeurs que les jeunes à qui s'adresse le programme. Voilà un exemple du caractère identitaire que le recours à l'anglais peut avoir, le fait de regarder ou de ne pas regarder ses programmes fonctionne comme un marqueur de complicité sociale ; ce que je soulignais déjà à propos du recours à l'anglais dans le domaine économique.

Quelles sont les réactions provoquées par le recours à l'anglais ? Quand des termes anglais sont employés, y a-t-il des différences de réactions qui leur sont associées ?

7.1.3 Mots interdits, mots acceptés

J'ai eu l'occasion, dans la première partie de ce travail, d'évoquer le fait que le français et l'anglais se sont construits l'un avec l'autre, l'un contre l'autre. Les emprunts à l'anglais, de même que les emprunts au français, sont des phénomènes anciens. Pourtant, les réactions françaises s'organisent toujours sur le même mode, à savoir que les emprunts viendraient mettre la langue française en péril. L'Académie française[1] a ainsi établi des règles de bonne conduite quant aux emprunts. L'Académie préconise d'accepter ou de refuser les emprunts, suivant qu'ils sont considérés comme utiles ou inutiles. On peut ainsi lire sur le site de l'Académie :

> « Certains emprunts contribuent à la vie de la langue, quand le français n'a pas d'équivalent tout prêt ni les moyens d'en fabriquer un qui soit commode, quand ils répondent à un besoin, et quand leur sens est tout à fait clair. C'est ainsi que Nodier, cité par Littré, remarquait que "Confortable est un anglicisme très-intelligible et très-nécessaire à notre langue, où il n'a pas d'équivalent". D'autres sont inutiles, comme la plupart de ceux qui relèvent d'une mode, ceux par exemple qui ont été introduits au XIX[e] siècle par les "snobs" et les "sportsmen" : emprunts "de luxe" en quelque sorte, qui permettent de se distinguer, alors que le français dispose déjà de l'équivalent. Ainsi *bitter* pour amer, *speech* pour discours, *goal* pour but (sports). On remarquera qu'il en va ici comme de toutes les modes, et que ces anglicismes-là n'ont qu'une vie éphémère; plus personne ne dit *speaker* (à la radio), *lift* (pour ascenseur) ou *trench-coat*, *tea gown*, etc.[2] »

Pour l'Académie, certains emprunts « nuisibles » mettraient la langue française en péril. Comme on peut le lire sur le site de l'Académie :

> « D'autres enfin sont nuisibles quand ils sont dus à une recherche de la facilité qui ne fait qu'introduire la confusion : on emploie un anglicisme vague pour ne pas se donner la peine de chercher le terme français existant parmi plusieurs synonymes ou quasi-synonymes. C'est le cas, entre autres, de finaliser, performant, ou, pire encore, de *cool*, *speed* (jargon des adolescents). »

Je remarquerai que l'anglais est aussi envahi par les mots français et les chiffres en sont la preuve : dans son *Dictionnaire,* Alan Bliss (Bliss, 1983) a répertorié les emprunts étrangers en anglais et montré que le nombre de mots français était dominant. Selon Bliss, au XIX[e] siècle 52,3 % des nouveaux mots étaient français, 58,6 % des nouveaux mots sont français au XX[e] siècle. Pourtant, du côté anglais, les réactions ne s'organisent pas sur le même mode : les réactions visant à sauvegarder la pureté de la langue ont très peu existé en Angleterre. Pas d'académie chez nos amis britanniques ! Le seul mouvement qui visait à « nettoyer la langue des ordures[3] » n'a pas eu beaucoup de succès. C'est William Barnes qui le créa au cours du XIX[e][4] siècle avec pour objectif de protéger les racines « teutonnes » que le latin et le grec avaient souillées. Comme le remarque Peter Burke à propos de Barnes :

---

[1] Pour mémoire, l'Académie française a été créée pour nettoyer la langue des « ordures ». Les ordures désignaient les mots mal employés, la contamination du langage cultivé par les régionalismes, les mots étrangers, les termes techniques ou les jargons…

[2] http://www.academie-francaise.fr/langue/questions.html#anglicismes, consulté le 18 octobre 2007.

[3] Pour reprendre les termes de Richelieu.

[4] Comme le remarque Burke : « Déjà, les humanistes de la Renaissance, tels Pietro Bembo et Johannes Reuchlin, reprochaient au latin médiéval d'être non seulement "barbare" mais aussi "impur". Ils opposaient cette "latinité polluée" (*inquinita latinitas*) à la classique "pureté" de la langue romaine » (*Romanae linguae candor*). Pour certains d'entre eux, dont Bembo, le latin pur est celui de Cicéron, leur modèle dans l'art du discours comme de l'écriture » (Burke, 1998) .

> « Il se donnait donc pour règle de n'utiliser que des termes d'origine germanique. Il définissait son ouvrage de rhétorique, *Outline of English Speechcraft* (1878), comme une tentative (il avait évité le mot *essay*, d'origine française, pour privilégier *trial*) de soutien (là encore *upholding* est préféré à support) de “notre belle vieille langue anglo-saxonne.” (Burke, 1998 : 105)

J’ai relaté, dans la première partie de ce travail, que la Grande-Bretagne, au XVIII^{e} et au XIX^{e} siècle a dominé le marché des biens : l’emprise de la langue anglaise sur le monde s’est faite via l’Empire colonial britannique puis a été poursuivie par les Etats-Unis. Aujourd’hui, les conséquences sociolinguistiques du développement des technologies nouvelles sont à prendre en compte, les nouveaux moyens de communication font que lorsqu’un nouveau terme apparaît il est aussitôt relayé dans le monde entier. C’est bien du côté symbolique qu’il faut rechercher les causes de l’extrême anxiété ressentie face à certains mots empruntés à l’anglais, comme *dispatcher, hype, chater, prime time, manager* … D’autres termes, comme *week-end* par exemple, ne posent pas de problème et l’Académie ne les rejette pas. Voilà une illustration du fait que la langue est considérée comme vecteur de la puissance économique américaine et que ce sont bien les termes qui « disent » la supériorité économique des Etats-Unis qui posent problème à la France. Le fait de rejeter les termes en lien avec la puissance économique représente une forme de non-soumission pour la France.

7.1.4 L’anglais, vecteur de la francophonie ?

Il est un autre phénomène intéressant à observer quant au recours à l’anglais: pour contrecarrer l’influence des télévisions anglo-saxonnes, il a été décidé de lancer, à partir de décembre 2006, France 24, une télévision française d’information internationale en continu, sorte de « CNN à la française » selon le souhait de Jacques Chirac. La mission de cette chaîne est de véhiculer, partout dans le monde, les valeurs de la France tout en parvenant à concurrencer CNN et la BBC. France 24 a l’objectif d’atteindre de nouveaux publics que ceux visés par France 5. La vision de la France sur la façon dont il convient de véhiculer ses valeurs n’est-elle pas en train de changer ? La campagne de communication pour le lancement de la chaîne s’est majoritairement faite en anglais. Au siège de la chaîne à Issy-les-

Moulineaux, on pouvait lire le slogan « Everything you are not supposed to know ». Sur de nombreux supports publicitaires, le français venait en deuxième position, après l'anglais (et avant l'arabe). De plus, France 24 aura très bientôt une version en anglais (et bientôt aussi une version en arabe). L'anglais est-il aujourd'hui considéré comme pouvant propager la francophonie et les « valeurs de la France » ? Ce recours à l'anglais était, jusqu'alors, totalement inhabituel dès lors qu'il s'agissait de promouvoir la francophonie et le rayonnement international de la France. De plus, ce recours à l'anglais apparaît en totale contradiction avec les idées les plus généralement exprimées quant au rayonnement de la France et le recours au français, idées développées dans la première partie de ma thèse. Faut-il voir là les prémices d'un changement dans les mentalités des politiques français ? L'idée qu'il est désormais possible de propager les valeurs de la France en anglais montre-t-elle que la représentation du français comme associant étroitement langue, valeurs et culture est en train de changer[1] ? Je pense qu'il est alors possible de parler de l'anglais comme une langue de France, puisque l'anglais est utilisé comme vecteur de la culture française. En tout cas cela confère à l'anglais un statut tout à fait différent de celui des autres langues. La question qui se pose alors est de savoir si l'anglais, dans ce cas, continue à être une langue étrangère ou s'il n'est pas plutôt une langue seconde ? Ce questionnement reviendra de façon récurrente dans ce travail, il va concerner la partie suivante de mon travail qui s'attachera à décrire les recours à l'anglais dans le monde de l'entreprise.

7.2 L'anglais, une « novlangue » ?

J'ai volontairement choisi un titre un peu provocateur faisant référence au *1984* de George Orwell pour traiter des recours à l'anglais dans l'entreprise. En effet, certains aspects les plus caricaturaux développés dans ce chapitre me semblent présenter des points de convergence avec les recours à la « novlangue » tels qu'ils sont décrits dans *1984.* Pour mémoire, la « novlangue » est une langue réduite lexicalement et syntaxiquement à l'extrême dans le but d'éviter toute formulation critique de l'état et pour asseoir une nouvelle idéologie.

1 Je fournirai un autre exemple de cet état de fait lors de mon exposé sur l'anglais, langue seconde, à propos des formations universitaires à destination des étudiants étrangers (voir 8.1.4).

Le chapitre sera consacré à l'anglais dans le domaine du travail et dans le monde de l'entreprise. Quelles fonctions fait-on remplir à la langue dans l'entreprise ? Qui décide d'une telle nécessité de l'anglais ? La nécessité affichée de l'anglais est-elle en adéquation avec les usages réellement attestés ?

7.2.1 Dans le monde du travail : une langue « aux multiples usages véhiculaires »

Je développerai, un peu plus loin dans ce travail, que la contrainte de l'anglais est particulièrement forte dans les domaines scolaires, universitaires et scientifiques en France. Dans le monde du travail, l'anglais occupe une place grandissante. Si l'on considère l'entreprise comme une structure sociale, l'étude des usages linguistiques de l'anglais me permettra de m'intéresser aux fonctions qui sont assignées à la langue. Historiquement et comme le souligne Claude Truchot :

> « Après la Seconde Guerre mondiale, les économies des pays européens se sont progressivement internationalisées, [...]. Les grandes entreprises de ces pays ont aussi été les premières en Europe à estimer que leurs langues nationales n'avaient pas une « force » suffisante pour leur permettre de s'intégrer dans ce processus. Elles se sont tournées essentiellement vers l'anglais. » (Truchot, 2002 : 12)

Aujourd'hui, en France, beaucoup d'entreprises affichent l'usage de l'anglais, mais les usages annoncés sont-ils en rapport avec les usages effectués ? En ce qui concerne la France, on remarquera que l'utilisation de l'anglais dans l'entreprise est longtemps restée un phénomène cantonné à des entreprises américaines ou étrangères implantées en France. Aujourd'hui, les situations dans lesquelles l'anglais est utilisé sont multiples, de nombreux documents informatiques ou techniques sont rédigés en anglais, ce qui, dans certains domaines, conduit des opérateurs ou des techniciens de même que de nombreux cadres à être confrontés à une utilisation régulière de l'anglais.

On remarque aussi que, durant les années 80, l'internationalisation grandissante des entreprises françaises a fait que l'anglais est alors devenue la langue véhiculaire unique dans de nombreuses entreprises en France. Je dois ici faire un point terminologique : comme le

rappelle Claude Truchot, la fonction la plus générale d'une langue véhiculaire est « de permettre à des personnes ou à des communautés qui ne parlent pas la même langue, de communiquer » (Truchot, 1990 : 71). Or, dans cette partie de mon travail, je vais m'intéresser aux usages de l'anglais entre personnes qui, de fait, parlent une même langue. Par commodité, je parlerai à propos de l'anglais dans l'entreprise de langue véhiculaire alors qu'il me faudrait plutôt parler de l'anglais dans l'entreprise comme une langue « aux multiples usages véhiculaires ». Cette utilisation et ce recours à l'anglais peuvent ainsi être le fait du siège social dans les communications qu'il adresse à ses filiales (c'est ce que nous verrons avec un exemple ci-dessous). Dans la réalité, le fait que l'anglais soit langue de l'entreprise signifie que l'utilisation et le recours à l'anglais a acquis un aspect quasi obligatoire dans toutes les communications, écrites ou orales. Mais jusqu'à une date très récente, cette « nécessité » de l'anglais ne concernait que les cadres et les personnels les plus diplômés. Cela se traduisait par la diffusion de journaux internes, de messageries, et la communication aussi se faisait en anglais. Cette volonté d'attribuer un statut à l'anglais comme langue de l'entreprise date, selon Claude Truchot, des années 1990 :

> « L'attribution d'un statut spécifique à l'anglais et l'affichage de ce statut s'est répandu dans les années 1990 dans de grandes entreprises, et particulièrement des sociétés qui tentaient de parvenir à une taille mondiale grâce à un processus d'acquisition et de fusions. » (Truchot, 2002 : 14)

Claude Truchot cite ainsi Alain Godard, président d'Aventis Crop Science, qui déclare dans *Le Monde* du 08 Février 2000 : « Le vice-président Gerhart Prante et moi parlons d'une même voix, en anglais, la langue officielle de l'entreprise » (Truchot, 2002, 15).

En France, bien entendu, le phénomène interroge et certains, comme Claude Hagège[1], iront jusqu'à déclarer que « le prestige des élites industrielles et économiques conduit par snobisme – un ressort dont on ne parle pas suffisamment – les classes moyennes[2] à les imiter, et donc à vouloir apprendre l'anglais ».

[1] Entretien accordé à *Enjeux*, mai 2002.
[2] On note d'ailleurs avec beaucoup d'intérêt les représentations que M. Hagège se fait des aspirations des classes moyennes.

7.2.2 Une langue prétexte ?

A cette situation s'en ajoute une autre, relativement récente, qui est celle de la généralisation de l'exigence de la maîtrise de l'anglais à toutes les couches de l'entreprise ainsi qu'à toutes les échelles de responsabilité. Dans un article paru dans *Libération* en novembre 2002, le journaliste David Garcia explique que, jusque dans les années 80, la maîtrise de l'anglais était l'apanage des cadres mais qu'aujourd'hui on assiste à un déplacement de ces exigences vers les salariés les moins qualifiés. Ainsi apprend-on que :

> « [...] techniciens d'industrie, d'informatique et du transport logistique, secrétaires, commerciaux vendeurs de grands magasins, guichetiers à la SNCF, la vague de l'anglais s'étend désormais à l'ensemble de l'économie et touche tous les niveaux de responsabilité. Y compris, chose inimaginable il y a quelques années encore, les ouvriers les plus qualifiés. » (Garcia, 2002 : np)

Dans les nombreux témoignages recueillis par le journaliste, celui d'Olivier[1] est particulièrement éclairant :

> « Si j'échoue depuis deux ans à retrouver un emploi, c'est à cause de mon niveau d'anglais, lu, écrit, parlé. Or 80% des postes de commercial pour lesquels j'ai postulé exigeaient un anglais courant ou bilingue ; chaque fois que je tente ma chance auprès du cabinet de recrutement, M. le consultant me fait clairement comprendre, après un court entretien en anglais, que mon niveau en langue est trop faible. » (Garcia, 2002 : np)

Nombreuses sont aujourd'hui les situations dans l'entreprise où les employés, cadres ou non-cadres sont amenés à utiliser l'anglais. Mais le fait le plus marquant est que la plupart des employés non cadres qui sont recrutés avec l'exigence d'une certaine maîtrise de l'anglais ne seront pas amenés à utiliser l'anglais dans leur travail, preuve que l'anglais est aujourd'hui devenu un instrument de sélection. Cela n'a aucun fondement fonctionnel, nous sommes dans le domaine de la représentation. C'est aussi une question d'affichage, une entreprise efficace et performante l'est en anglais. C'est aussi une question qu'il convient de relier à une

[1] Olivier Fabro, 33 ans, commercial.

problématique historique[1] : les Français se proclament mauvais en anglais, l'anglais apparaît donc comme l'instrument de sélection le plus approprié. J'aurai d'ailleurs l'occasion de m'intéresser à ce phénomène dans la partie consacrée au domaine universitaire.

Claude Truchot a observé que, quand une entreprise fusionne, on assiste immédiatement à la mise en place de formations en anglais (Truchot, 1990 : 77-94) ; pourtant, selon le chercheur, cela ne correspond pas à un besoin réel mais plutôt à une assurance. Cet exemple m'aide à exposer que le recours à l'anglais, et son apparente nécessité, se fait plus à partir de la façon dont on se le représente que pour ce qu'il est vraiment. Beaucoup de témoignages des salariés que reproduit David Garcia montrent que, une fois embauchés, les salariés sont rarement amenés à utiliser l'anglais. Certains syndicats n'hésitent pas à pointer les effets pervers d'un telle situation puisque, selon eux, cette exigence de l'anglais pourrait à terme déboucher sur « une fracture linguistique » (Garcia, 2002 : np). En effet, les postes les moins diplômés sont aujourd'hui réservés à des diplômés bac + 2 ou + 4 dont la maîtrise de l'anglais est bonne, sans être parfaite ; demain ce qui fera la différence sera le niveau d'anglais de ces candidats. Dans *Le Monde* du vendredi 22 octobre 2004 on peut lire :

> « En fait, les seuls de nos enfants qui arriveront à cette pratique courante sont ceux dont les parents auront pu financer de multiples séjours linguistiques en terre anglophone, malgré le rendement incertain de ces initiatives. En clair, Marie-Adelaïde de Neuilly y parviendra, et s'en servira pour assurer sa place dans la vie économique. Mustapha aux Tarterets, Dialo à La Courneuve seront abandonnés à la noyade au milieu du gué linguistique. Bonne manière de perpétuer l'écart … » (Nerrière, 2004 : 21)

Il n'est pas rare actuellement de faire endosser à l'anglais certaines conceptions, c'est ce que nous allons voir avec des exemples tirés du domaine de l'entreprise et qui, tous, nous feront penser au monde décrit par George Orwell dans *1984.*

[1] Je ne reviendrai pas sur la longue histoire du français et de l'anglais. Il convient de se reporter à la première partie de cette thèse.

7.2.3 La langue de la productivité maximale

Il apparaît qu'aujourd'hui, dans certaines entreprises françaises, les cadres ou les personnes aux responsabilités font endosser des fonctions particulières à l'anglais. Il me semble, en effet, que l'anglais est devenu une langue uniquement orientée dans le sens des performances, et qu'elle est aujourd'hui porteuse d'une idéologie, qu'elle est le véhicule des valeurs entrepreneuriales orientées vers de la productivité et du rendement maximaux[1]. L'anglais assure alors des fonctions dans l'entreprise qui sont de deux ordres :

- introduire une complicité due au langage entre les salariés maîtrisant la langue, et donc assurer la cohésion du groupe ;
- signifier à ceux qui ne maîtrisent pas la langue qu'ils sont exclus du groupe, la langue assure alors une fonction de sélection sociale.
-

Je prendrai un exemple précis pour décrire comment les choses se mettent en place de façon progressive. Au moment où je le rencontre, en juillet 2006, mon témoin, je l'appellerai Monsieur X, vient de prendre sa retraite ; il était cadre chez France Télécom. Lors d'un entretien, il me parle de son expérience dans l'entreprise. Pour mon informateur, l'arrivée du tout-anglais s'est faite dans les années 2000, ce qui pour France Télécom a coïncidé avec trois facteurs qui sont interdépendants :

- l'évolution technique, il fallait dans un contexte de concurrence mondial rechercher des outils plus performants, se doter d'une image qui conviendrait à la marque Orange nouvellement créée. La hiérarchie établit ainsi des stratégies et des objectifs à atteindre, notamment grâce des outils désignés par des termes anglais ; notre témoin parle, par exemple, du TOP (ou *Total Operational Performance*) ;
- l'entrée de France Télécom sur le marché mondial. Comme nous l'indique notre informateur le passage de France Télécom, l'entreprise, à la marque Orange a été qualifié de « *Rebranding* » ;
- une réforme interne.

---

[1] *La Question humaine* est un film de Nicolas Klotz et Elisabeth Perceval sorti le 12 septembre 2007. Le personnage principal de ce film Simon, psychologue, est joué par Mathieu Amalric. Le film dénonce le rapport entre violence et civilisation industrielle, et établit un parallèle entre le nazisme, son entreprise d'élimination, et les codes du capitalisme moderne. A la sortie du film, lors d'un entretien sur France Culture, Mathieu Amalric a déclaré que, pour lui, la nouvelle langue de la barbarie, la langue de l'élimination, c'est aujourd'hui l'anglais. On pense alors à Dostoïevski et à « l'extase de la bureaucratie ».

Ironiquement, comme le décrit mon témoin :

> « L'évolution technique c'est nous qui l'avons faite, toutes les techniques de numérisation, c'est nous qui les avons faites. C'est le CNET, Centre national d'étude des Télécom, qui existe d'ailleurs différemment aujourd'hui, puisque cela a été rebaptisé France Télécom R and D, c'est nous qui avons créé la route du tout-numérique avec les fous du CNET, le Minitel c'est une invention du CNET. »

On peut alors s'interroger sur le passage au tout-anglais et sur la façon dont les choses se sont faites. Pour Monsieur X :

> « Les choses se sont faites de façon insidieuse**,** personne n'a dit un jour : "maintenant, il va falloir parler anglais", mais la hiérarchie a commencé à communiquer en utilisant des mots anglais, cela s'accompagnait de l'idée qu'il fallait le faire puisqu'on était devenu mondiaux, toujours le prétexte économique. On nous a pas dit "bon maintenant il faut parler anglais" mais on nous l'a imposés. »

Ce témoignage présente un intérêt certain puisqu'il me permet de décrire comment l'anglais entre dans l'entreprise. L'insertion de l'anglais se fait, sans annonce, sur le mode de l'évidence, personne ne se donne la peine d'expliquer au salarié pourquoi, un jour, il doit se mettre à travailler en anglais, l'anglais fait partie de « la trousse à outils » du salarié moderne. L'éradication d'une ancienne culture pour mettre en place une nouvelle forme de société est aussi l'un des buts de la création et de l'utilisation de la novlangue dans *1984* :

> « Vers 2050, plus tôt probablement, toute connaissance de l'ancienne langue aura disparu. Toute la littérature du passé aura été détruite. Chaucer, Shakespeare, Milton, Byron, n'existeront plus qu'en version novlangue. Ils ne seront pas changés simplement en quelque chose de différent, ils seront changés en quelque chose qui sera le contraire de ce qu'ils étaient jusque-là. [...] Le climat total de la pensée aura changé. » (Orwell, 1950 : 80)

Le recours à l'anglais débouche souvent sur des problèmes puisque personne ne s'assure que la langue est connue ou maîtrisée. Ce recours au tout-anglais peut alors avoir des conséquences néfastes quand il n'est pas préparé. Au cours de l'hiver 2006-2007, à l'hôpital d'Epinal, des centaines de patients ont été victimes de surirradiation lors d'un traitement de radiothérapie. Le rapport publié après l'accident par l'Inspection générale des affaires sociales

évoquait l'absence de guide d'utilisation en français du nouveau logiciel de dosimétrie (parmi les multiples causes de l'accident).

D'ailleurs, dans l'entreprise, les salariés vivent souvent cette obligation de l'anglais sur le mode de la contrainte, sans doute parce que le recours à l'anglais est souvent fait sans réelle préparation des employés aux tâches qu'ils auront à accomplir en anglais. Ainsi le témoignage d'une de nos étudiantes à propos de sa mère l'illustre bien :

> M. [...] De toute façon/ on voit bien que les chefs d'entreprise/ maintenant/ font des stages pour pouvoir parler anglais. Dans tous les systèmes informatiques/ dans tout ce qu'on reçoit … Ma maman travaille à l'hôpital et tout ce qu'ils reçoivent sur les médicaments/ c'est en anglais/ donc vraiment. . je pense que c'est une commodité/ ce qui un peu inquiétant pour nous/ si on veut faire des langues/ de l'anglais/ si on veut être traducteur ou … parce que tout le monde va parler anglais.
>
> F.L.L. : Et votre maman/ elle parle bien anglais ?
>
> M. : Non !
>
> F.L.L. : Non ? Comment elle fait ?
>
> M. : Elle a du mal. Ils ont par exemple des étrangers qui viennent et ça se passe beaucoup par gestes et ce n'est pas du tout évident parce que des fois/ c'est des termes un petit peu plus techniques ou demander des questions à propos des enfants/ parce que ce sont des enfants en bas âge. Donc/ ce n'est pas forcément évident/ donc/ de temps en temps/ elle arrive le soir en me demandant une liste de vocabulaire. Et puis/ elle essaie de les replacer ou il y a une collègue qui parle un petit peu mieux. Mais à chaque fois qu'il y a un étranger/ c'est toujours toutes les auxiliaires ou les infirmières qui apportent un peu leur savoir/ elles ne peuvent pas forcément se débrouiller toutes seules. C'est relativement difficile.
>
> F.L.L. : Et est-ce qu'elle envisage de travailler/ de prendre des cours/ heu d'essayer de travailler ça ?
>
> M. : Je pense que quand elle sera en retraite/ elle pourra y penser. Maintenant/ je pense qu'elle n'a pas forcément le temps. Je pense que ça lui plairait mais c'est vrai que ce sera plus tard/ quand ça lui servira moins.

Pour en revenir à mon témoin, M.X, les choses se sont faites dans un mouvement hiérarchique descendant :

> « Les cadres y vont à fond et c'est la hiérarchie qui est prescriptrice, les cadres sont les plus acharnés à utiliser l'anglais Dans les grands-messes, les réunions, on va utiliser des termes anglais. C'est une marque de reconnaissance. »

M. X me parle aussi de l'arrivée d'une terminologie à l'anglo-saxonne, qu'il dénonce comme n'étant pas de l'anglais :

> « Il y avait une liste de mots-clés que l'on devait utiliser. Par exemple, quand on veut se former aujourd'hui chez France Télécom, on fait de l'autoformation, mais ça ne s'appelle pas de l'autoformation mais du *e-learning* avec un outil qui s'appelle *click and learn*. »

Mais l'arrivée de cette nouvelle terminologie s'est accompagnée de changements plus structurels, puisque l'introduction de mots anglais a coïncidé avec la fin des formations telles qu'elles se faisaient précédemment dans l'entreprise. Mon informateur m'indique que la création de l'e-learning s'est faite pour des raisons économiques ; en effet, à la même époque les centres de formation ont été fermés :

> « Et c'est valable pour toutes les formations, pas seulement les formations linguistiques, c'est-à-dire qu'aujourd'hui il n'y pas d'autre formation que le "e-learning", cela s'accompagne quelquefois de vidéoconférences avec des formateurs, mais on ne se déplace plus. »

De plus, la diffusion des objectifs à atteindre se fait via l'intranet[1], et mon témoin dit qu'il était constamment « inondé de messages en anglais ». On remarquera qu'aujourd'hui ce sont d'ailleurs les outils tels que les messageries et l'intranet qui permettent à grande échelle la diffusion et l'utilisation de l'anglais.

Quant à cette introduction de l'anglais dans l'entreprise, on retrouve le même type de témoignage dans un article d'Olivier Colo à propos des derniers de la Samaritaine[2] (Colo, 2007 : np). Le témoignage de Sylvie Martinez, 40 ans, dont vingt-deux ans de Samaritaine,

---

[1] Monsieur X me donne ainsi plusieurs exemples : « Mon outil de base, ma station de travail, le serveur auquel je suis relié, cette station-là est devenue un *e-bureau*. Ensuite, pour avoir des images il fallait cliquer pour avoir des *slides* ».

[2] En juin 2005, la nouvelle tombe : à la suite d'un comité d'entreprise extraordinaire, la direction de la Samaritaine annonce la fermeture du grand magasin parisien fondé en 1870. « Mon devoir, en tant que chef d'entreprise, m'impose d'envisager la fermeture du magasin au public à compter du 15 juin au soir », informe Philippe de Beauvoir, PDG de la Samaritaine, dans une lettre datée du 9 juin à l'adresse des salariés. Des raisons de sécurité seront avancées.

rejoint celui de mon témoin : tout commence par une nouvelle terminologie, il s'agit alors de ne plus avoir recours à des « mots périmés » (Orwell, 1950 : 225) . C'est un phénomène que le rapport Astier qualifie de vocabulaire « d'initiés » (Astier, 2005 : 5), dont les qualités seraient « corporatives » et « initiatiques ». Le témoignage de Sylvie est le suivant :

> « Je ne gagnais que 1026 euros par mois, mais qu'est-ce que je rigolais ! . Un peu moins pendant les années LVMH. D'abord, ils ont viré notre clientèle populaire. Ils ont aussi changé l'âme du magasin. Et même les noms. Les caissières sont devenues le "front office", les bureaux, "le back office", le personnel, c'était le "staff". » (Colo, 2007 : np)

Ces exemples m'ont permis d'illustrer le fait que l'introduction de l'anglais dans l'entreprise accompagne l'arrivée d'une nouvelle culture d'entreprise, et participe de l'éradication de l'ancienne culture. Selon mon témoin, chez France Telécom, il s'est agi de se détacher de l'esprit d'administration pour se diriger vers un nouvel esprit d'entreprise plus « mondialisé » : il n'y a d'ailleurs plus de fonctionnaires chez France Telécom et les nouveaux salariés sont tous contractuels. Aujourd'hui, on ne parle plus de service public mais de service universel !

En France, actuellement, les défenseurs de l'économie libérale présentent le modèle américain comme l'Eldorado de la libre entreprise et du plein emploi. Tous les jours, on nous présente le tableau idyllique d'une Amérique où les pesanteurs économiques sont gommées et où les contraintes étatiques sont éradiquées[1]. Ce tableau d'une Amérique du plein emploi où les salariés ont tout loisir d'entreprendre et de travailler nous est présenté comme le modèle à suivre et à atteindre puisqu'il constituerait la solution à tous nos problèmes. Dans les faits, les choses ne sont pas si roses en Amérique et la situation économique et sociale est dramatique pour de nombreux Américains. Cette déréglementation économique ne profite qu'aux plus riches et laisse sur le carreau des millions de salariés, qui sont surqualifiés, pour la plupart. De plus, depuis une trentaine d'années, on assiste à l'émergence d'une nouvelle classe sociale[2], celle des travailleurs pauvres qui sont enfoncés dans la paupérisation sans aucun espoir de s'en sortir.

---

[1] Comme le disait Laurence Parisot, riche héritière et présidente du MEDEF : « La vie, la santé, l'amour sont précaires. Pourquoi le travail ne le serait pas ? »
[2] Voir Desmurget (Desmurget, 2008).

Remarquons, cependant, que certaines entreprises françaises – de dimension européenne ou mondiale – peu satisfaite des résultats obtenus par le tout-anglais, commencent à faire machine arrière et à admettre que leurs employés sont plus efficaces dans leur propre langue. J'ai ainsi pu relever dans un article du journal *Les Echos* en ligne du 10 février 2006 le témoignage suivant :

> « Le "tout-anglais" montre aujourd'hui ses limites. Après avoir donné la priorité à la pratique intensive de la langue de Shakespeare, 77[1] % des entreprises utilisent le français comme langue de travail. »

Certaines entreprises qui avaient désigné l'anglais comme langue officielle, commencent à reconnaître les limites de leur stratégie. Louis Schweitzer reconnaissait ainsi :

> « La langue a été une difficulté un peu supérieure à ce que nous pensions. Nous avions choisi l'anglais comme langue de l'alliance, mais cela s'est révélé un handicap avec un rendement réduit de part et d'autre. »

Intéressant témoignage à plus d'un titre puisque Louis Schweitzer fait directement le lien entre l'anglais et la rentabilité dans l'entreprise. Il remarque aussi, et le découvre peut-être, que l'insertion de l'anglais s'est faite sans préparation, ce qui en termes de rentabilité a pu avoir des conséquences néfastes.

Communiquer en anglais pour une entreprise permet de se doter d'une image internationale. Les représentations attachées à la langue apparaissent comme liées à l'idée d'une langue moderne, dynamique, en phase avec le monde moderne. Or le monde moderne aujourd'hui est un monde globalisé ou le libéralisme règne, la plupart du temps, en maître. L'exigence de la maîtrise de l'anglais dans l'entreprise fonctionne comme un facteur de sélection en lien avec cette idée de modernité. Imposé plus que choisi, le recours à l'anglais dans l'entreprise se fait dans l'optique de créer de la cohésion dans l'entreprise. Tous ces exemples illustrent le fait que le recours à l'anglais, de même que son exigence, se font dans un but de « cohésion sociale » dans le sens que le but recherché est, à chaque fois, de créer un esprit de groupe, de communauté sociale.

Comment le recours à l'anglais s'organise-t-il dans d'autres contextes ? L'anglais a-t-il alors des formes différentes suivant les contextes où il est employé ?

---

[1] Sans que l'on sache très bien à partir de quels indicateurs les chiffres ont été établis.

7.3 Les différents anglais de France

Je vais maintenant m'intéresser aux différentes formes et fonctions de l'anglais en France en traitant de l'anglais dans le domaine scientifique ainsi que dans les domaines technologiques.

7.3.1 L'anglais, une lingua franca ?

Aujourd'hui, il apparaît que le domaine de la recherche scientifique est dominé par la puissance scientifique et économique américaine. Après guerre, il est indéniable que la recherche américaine a beaucoup participé de l'accroissement des connaissances dans les domaines de la biologie et de la médecine, ou même de l'informatique. Je vais dans les lignes qui suivent m'intéresser à la situation linguistique de la recherche scientifique en traitant du recours à l'anglais.

Tout d'abord, je commencerai par faire le point sur l'expression *lingua franca* ou « langue franche ». La lingua franca était un pidgin parlé autrefois dans les ports de Méditerranée. Les mots utilisés étaient principalement empruntés à l'espagnol et à l'italien, mais ils pouvaient aussi appartenir à d'autres langues du bassin méditerranéen comme l'arabe, ou le français. De nos jours, par extension, le terme lingua franca a pris des allures de générique. Il est devenu synonyme de langue véhiculaire et les deux termes sont employés indifféremment pour désigner la langue utilisée par une population donnée pour satisfaire des besoins de communication. Le choix d'une lingua franca répond à la nécessité que des peuples ressentent de pouvoir communiquer les uns avec les autres. Dans le cas de l'anglais, ce choix est, en partie, déterminé par la puissance et la domination économiques, culturelles, militaires et scientifiques des Etats-Unis que j'ai déjà soulignées et sur lesquelles je vais revenir.

7.3.2 La suprématie américaine et la lingua franca

A partir de 1960, la suprématie américaine a subi un ralentissement, entre autres, à cause de la résurgence des pays européens, mais aussi à cause du redressement du Japon. Pourtant, depuis

quelques années, les choses ont changé et, comme le souligne Henri Audier[1], nous sommes aujourd'hui dans une phase de relance de l'effort américain concernant la recherche scientifique. Le chercheur souligne que, pour 2003, la relance de l'effort américain s'est faite :

> « [...] par l'Etat au travers de la sous-traitance de crédits de l'armée, de la NASA et des diverses agences étatiques, sans parler des dégrèvements fiscaux pour les donations. Cette année à nouveau, les principales agences affichent des taux de croissance supérieurs à 10 %, et de 16 % en biologie. » (Audier, 2003)

On remarquera que les Etats-Unis attirent dans les universités, après la thèse, les meilleurs scientifiques du monde entier. Ces chercheurs intègrent ensuite le système économique sans que les Etats-Unis aient à payer pour leurs années de formation. Henri Audier, qui qualifie ce phénomène de « pillage du tiers-monde », rappelle que ce qui avait commencé par l'Amérique latine s'est ensuite étendu vers l'Asie et touche désormais massivement l'Europe (Audier, 2003). Il indique que « [...] 400 000 chercheurs et ingénieurs européens travaillent aux Etats-Unis » (Audier, 2003). A propos de la fuite des cerveaux, Docquier et Marfouk (Docquier et Marfouk cité par Van Parijs, 2004 : np) notent que « les immigrants ont un niveau d'enseignement particulièrement élevé au Canada, en Australie, en Nouvelle-Zélande, aux Etats-Unis et au Royaume-Uni », soit cinq pays principalement anglophones. Les chiffres de Docquier et Marfouk indiquent que trois pays seulement (Etats-Unis, Canada et Australie), avec à peine plus de 5 % de la population mondiale, accueillent 75 % des cerveaux expatriés.

En France, il semble que le recours à l'anglais dans le domaine scientifique soit aujourd'hui incontournable. En 1999, un concours a été lancé par le ministère de la Recherche et le CNRS. Il s'agissait de créer de nouvelles équipes de recherche (pour les sciences de la cognition et l'étude du génome) et les dossiers de candidature devaient être rédigés en anglais. Pourtant, la loi « impose l'utilisation du français par les services publics dans leurs relations avec les usagers mais non l'inverse ». La situation était alors totalement paradoxale pour les chercheurs. Respectaient-ils la loi en employant le français ou obéissaient-ils aux distributeurs de crédits publics en ayant recours à l'anglais ? Chaque année, des Français organisent en France des colloques entièrement en anglais. La Direction de l'Assistance publique à Paris a décidé en 2000 de ne plus tenir compte des publications en français pour évaluer l'activité de

[1] Henri Audier est directeur de recherche, membre du conseil d'administration du CNRS et ancien membre du Conseil supérieur de la recherche et de la technologie.

recherche des laboratoires. Mais cette obligation de l'anglais est-elle vraiment nécessaire ? Quels sont les avantages et les inconvénients de ce recours à l'anglais ? Ces aspects vont être développés dans les lignes qui vont suivre.

7.3.3 De la nécessité d'une lingua franca ?

Pour ce qui est de la recherche scientifique, Claude Truchot qualifie le recours à l'anglais « d'internationalisation » de l'usage de l'anglais. Comme le remarque le chercheur :

> « Cette hégémonie américaine s'appuie sur la maîtrise de l'information scientifique : édition, stockage et diffusion, relayée efficacement dans certains domaines, comme celui de l'édition, par d'autres pays anglophones. » (Truchot, 2005b : np)

Claude Truchot écrit 50 % des 100 000 revues scientifiques dans le monde étaient publiées en anglais (Truchot, 2005b : np) Le fait le plus important à remarquer est qu'environ 4 000 publications qui constituent « le noyau dur » de l'édition scientifique sont contrôlées « à plus de 80 % par des maisons d'éditions américaines et britanniques » (Truchot, 2005b : np). Par « noyau dur », Claude Truchot entend que ces revues sont des revues de référence.

Il est vrai que la communauté scientifique a, de tout temps, utilisé une langue de communication et le recours à une lingua franca[1] a ses avantages. Une rapide étude des pratiques langagières à l'œuvre dans le domaine de la recherche scientifique permet d'en exposer les aspects positifs. A ce propos, Claude Truchot (Truchot, 1990 : 99) discerne quatre fonctions principales attribuées à l'anglais :

- Une fonction de langue d'échange : lors des communications orales dans des colloques, le recours à l'anglais favorise donc l'intercompréhension entre tous les chercheurs, et une langue commune crée un sentiment d'appartenance à une véritable communauté mondiale de la recherche. Il existe un lien étroit entre la langue de

[1] Allègre déclare ainsi dans *Le Point* du 21 mai 1994 : « Oui, l'anglais, ou plutôt le volapük que l'on nomme l'anglais scientifique, est la langue de communication des scientifiques. Comme le fut le latin au temps de Newton et de Leibnitz, comme le sont les symboles mathématiques inventés par les Arabes, comme le dollar est la monnaie des transactions internationales ».

publication des chercheurs et celle des communications scientifiques (colloques, congrès).

- Une fonction de langue auxiliaire utilisée pour l'accès à l'information scientifique.
- Une fonction de langue de publication, dans le domaine des publications et de la diffusion des travaux, la maîtrise d'une seule langue étrangère permet aux chercheurs d'avoir accès à toutes les publications.
- Une fonction de langue de communication : il est en effet relativement fréquent de voir des scientifiques francophones recourir à l'anglais même pour communiquer entre eux.

Je pense que le problème qui se pose à la communauté scientifique est justement d'apparaître comme une communauté unie, c'est-à-dire comme un groupe ayant les mêmes objectifs, le même mode de fonctionnement et les mêmes valeurs, et c'est l'anglais qui joue le rôle de ciment de cette cohésion communautaire. Un étudiant des Arts et Métiers me rapportait récemment que, lorsqu'il communique dans des colloques internationaux, il peut se voir poser des questions en anglais par des Français et qu'il se doit de répondre en anglais !

On peut bien entendu imaginer d'autres types de fonctionnement au sein de cette communauté, de nombreuses communautés fonctionnent autrement. Michèle Levavic (Levavic, 2006) montre dans son travail que l'intercompréhension entre scientifiques ne passe pas obligatoirement par l'anglais, elle cite ainsi l'exemple d'un professeur de physique anglophone de la faculté des sciences de Tours. D'origine indienne, ce physicien, de langue première hindi et tamoul, a été scolarisé en anglais. Il a étudié le français en arrivant en France. Il a fait son DEA en français, en France. Son répertoire verbal comprend l'hindi, le tamoul, l'anglais, le français, l'allemand et le russe. Ce qui est intéressant, c'est que le physicien, au début de l'entretien qu'il accorde à Michèle Levavic, n'a pas mentionné qu'il possédait une compétence de compréhension en polonais. Au cours de l'entretien, il révèle sans y prendre garde qu'il a cette compétence de compréhension en polonais, ceci du fait de la proximité des langues (entre le russe et le polonais). Par là même, il exprime l'idée qu'il est possible au sein de la communauté scientifique de communiquer autrement qu'en anglais :

> 1. oui / comme par exemple il y a deux ans / il y avait un chercheur polonais au laboratoire qui était invité / on discutait parfois en anglais / et puis à un moment donné il a fallu qu'il lise un article écrit par son xxx qui était polonais on comprenait mieux en polonais ce qu'il avait écrit / que ce qu'il avait traduit

> en anglais quoi / il y a certains mots certaines expressions qui n'existent que dans certaines langues
>
> 2. qui ne sont pas traduisibles / à votre avis
>
> 3. non on ne peut pas
>
> 4. même dans le domaine scientifique

Pour ce scientifique, le fait de ne communiquer qu'en anglais vide le contenu et ôte des nuances à ce qu'il souhaite dire. De plus c'est une perte de richesse pour la communauté scientifique. C'est ainsi que, même lorsqu'il se trouve face à un Polonais, il essaye de comprendre ce que le Polonais souhaite lui dire sans passer par l'anglais.

Le recours à l'anglais comme lingua franca présente des avantages, mais la médaille a aussi son revers. Pour un non-anglophone, le choix, si on peut encore parler de choix, se situe entre publier en anglais pour une très large communauté ou en français pour public restreint. Pour un chercheur, ne pas publié en anglais, c'est être prêt à ne pas être recensé, diffusé et éventuellement reconnu. Pour un chercheur anglophone, l'avantage de la langue est certain : à valeur scientifique égale, un chercheur anglophone aura de plus grandes chances d'être publié qu'un non-anglophone. De plus, les chercheurs qui étudient dans des pays anglophones apparaissent comme privilégiés du fait qu'ils n'ont pas à subir la barrière de la langue. La barrière de la langue peut constituer un véritable handicap pour certains jeunes scientifiques, en particulier ceux des pays émergents. Du point de vue de la recherche, l'hégémonie de l'anglais conduit à ne considérer les problématiques que du point de vue anglophone, et ce n'est pas forcément le point de vue le plus innovant. On pense, par exemple, aux recherches sur le plurilinguisme et l'apprentissage des langues dont les travaux fondateurs ne se sont pas faits en anglais. La formation universitaire peut aussi avoir à souffrir de cette hégémonie de l'anglais et dans certains pays (comme la Suède et l'Allemagne) la pratique d'écrire des thèses en anglais est maintenant très largement généralisée. Même si ce n'est pas encore le cas en France, dans le domaine des sciences, le recours à l'anglais est fortement institué dans les enseignements. Je reproduis le témoignage d'un étudiant posté sur le site Languefrançaise.net (avec les fautes d'orthographe) :

> « Bonjour!! Je suis dans un cursus universitaire en maîtrise et je commence à en avoir marre de l'anglais dans les examens. Souvent, on nous colle des publis

> ou des morceaux de publis, des graphes en anglais. On nous demande pas de répondre dans la langue de *Nature* et de *l'American scientist*, mais le substrat de la réflexion n'est pas en français. J'ai aussi une unité d'enseignement professionnalisante, ça s'appelle "Gestion de projet" et notre examen consiste en 12 pages en anglais d'abord à "se taper" (excusez-moi du terme) avant de répondre à quelques questions. Je ne savais pas que pour faire des sciences il fallait être bilingue et qu'à la limite on nous demande d'en savoir plus qu'un prof d'anglais. Ca me tue et les anglophones eux n'ont aucun effort à faire. Si vous aimez la diversité linguistique, ne faites pas de sciences c'est déprimant!![...] si ça se trouve ce n'est même pas un anglophone natif qui l'a écrit et c'est du globish!! Pire, ça a peut être écrit par un français ! » http://www.languefrancaise.net/forum/viewtopic.php?id=628&p=1, consulté le 10 mars 2007.

Cette situation a pour conséquence que le français pourrait perdre sa capacité à porter des connaissances scientifiques ; la question de la terminologie est un exemple éclairant à ce propos.

7.3.4 Le recours à la lingua franca : la mort du corpus scientifique ?

La décision de l'Institut Pasteur, prise afin d'enrayer le déclin de ses *Annales*, de publier des articles en anglais et de donner à ses publications des titres anglais est un exemple tout à fait intéressant. Cette décision a suscité, à l'époque, de très vives réactions. A propos de cette décision, la voix de François Mitterrand[1] se fait entendre, en 1989, dans ce concert de protestations:

> « [...] la décision de l'Institut Pasteur d'éditer ses annales en anglais est affligeante sans être pour autant significative. Je n'ai pas manqué, pour ma part, d'exprimer ma réprobation devant une attitude qui ne s'imposait pas[2]. » (Sa, 1989 : np)

[1] François Mitterrand s'est souvent élevé contre « la complainte du français perdu ».

[2] Et l'interview se continuait de la façon suivante : « Depuis, la situation a bien évolué. L'Institut Pasteur, sensible aux critiques venues de tout le monde francophone, a pris la décision, dont je le félicite vivement, de créer un nouveau périodique, uniquement en français, qui reprendra le titre séculaire d' *Annales de l'Institut Pasteur*. Les fascicules spécialisés qui l'accompagnent insèreront des articles en français et en anglais tout en invitant les auteurs anglophones à accompagner leurs textes d'un résumé en français. Pour aboutir à ce résultat, il a fallu négocier, convaincre. Si nous avons réussi, c'est grâce aux Québécois, aux Maghrébins, aux Africains. La voilà bien, la solidarité des Francophones » (Sa, 1989 : np).

Pour certains, comme pour Michel Serres, l'abandon de l'apprentissage du latin et du grec et le choix majoritaire de l'anglais vont précipiter la mort du corpus scientifique qui était à racines gréco-latines et qui désormais sera à racines anglaises. Michel Serres, pour illustrer son propos, relate l'anecdote suivante :

> « J'ai assisté, à la fin de la guerre, à une discussion formidable entre des scientifiques de l'École normale supérieure qui venaient de rapporter des Etats-Unis le *computer*. Il était clair qu'on ne pouvait traduire ce mot par "compteur" puisqu'il existait déjà des compteurs à gaz et des compteurs électriques. Cela se passait au cours d'un repas auquel participaient par hasard leurs collègues littéraires latinistes. Un spécialiste de latin médiéval a fait tout d'un coup remarquer que les performances de cette nouvelle machine ressemblaient fort à ce que saint Thomas d'Aquin dit de l'entendement de Dieu, qu'il appelle *deus ordinator*. Le mot ordinateur était né. C'est par le latin et le grec que les langues luttent contre l'anglais aujourd'hui. Mathématique, théorème, ces mots viennent directement du grec et ils sont universellement employés. Le monde moderne est scientifique et, du coup, il parle une langue héritée du gréco-latin. Qu'en sera-t-il demain ? » (Serres, 2004 : 9)

Pour certains, un recours systématique à l'anglais dans les publications scientifiques et techniques participerait d'un appauvrissement du vocabulaire scientifique français. Leur argumentaire se développe de la façon suivante : la recherche est un des lieux où des mots et des termes techniques nouveaux voient le jour. Si la plupart des notions, des définitions et des néologismes sont proposés en anglais, cela débouchera sur une situation dans laquelle les scientifiques francophones n'auront plus la terminologie adéquate pour communiquer. Cet appauvrissement de la langue scientifique pourrait aussi participer d'un appauvrissement de la culture scientifique parce que langue et culture scientifique seront alors devenues indissociables. Si l'utilisation de l'anglais dans les sciences fait l'objet de débats passionnés, de polémiques, de prises de position enflammées, elle fait pourtant l'objet de très peu d'enquêtes sociolinguistiques. Je peux, cependant, citer le travail de Claude Truchot (Truchot, 1990 : 101) qui étudie le statut de l'appel à la terminologie anglaise et qui, pour ce faire, a mené une enquête dans le milieu scientifique strasbourgeois. A travers cette enquête, il s'agissait pour Claude Truchot de souligner que :

> « L'appel à l'anglais n'est pas dû, du moins en français, à l'absence d'une terminologie scientifique adaptée dans la langue de base, mais à l'habitude de n'utiliser ou de ne trouver ces termes que dans un discours en anglais. » (Truchot, 1990 : 100)

Sans entrer dans les détails des résultats de l'enquête et de l'enquête elle-même, je peux cependant dire que l'anglais jouit d'un statut qui n'est en rien comparable à celui des langues véhiculaires internationales, dû en particulier à sa « transversalité » (Truchot, 1990 : 117). Remarquons que Claude Truchot distingue le statut linguistique officiel des colloques ou manifestations scientifiques des pratiques effectivement en vigueur. En effet, dès lors que l'on s'intéresse aux pratiques langagières et au comportement des chercheurs hors du cadre officiel, dans le cadre d'une communication que l'on qualifiera de « secondaire » on note des secteurs d'usage plurilingues, mais comme le note Claude Truchot, dans ce cas « les autres langues ne viennent que s'ajouter à l'anglais » (Truchot, 1990 : 122). Pour Claude Truchot, la voie du plurilinguisme n'est pas impossible mais, plus coûteuse, elle ne pourra se faire que par « volontarisme en matière linguistique » (Truchot, 1990 : 117). Il faudrait que la communauté scientifique prenne conscience que la pluralité linguistique n'est pas un élément perturbateur, mais bien plutôt un élément d'enrichissement qui ne viendrait en rien perturber la cohésion de la communauté scientifique mais, au contraire, participer de sa diversité et de sa dynamique.

En quelques mots …

A l'issue de ce tour d'horizon, j'ai essayé de décrire les différentes fonctions attachées à l'anglais ainsi que les différents usages de la langue. J'ai ainsi pu souligner le fait que l'utilisation et le recours à l'anglais ont été, à une certaine époque, située autour des années 80, dus à différentes formes d'internationalisation. Pourtant, depuis cette époque, on assiste à une « dérive idéologique », dans le sens que les fonctions et les usages attribués à l'anglais me semblent plus liés aux représentations ordinaires de la langue plutôt qu'a de réelles nécessités. J'ai évoqué comment dans l'imaginaire collectif les valeurs véhiculées par l'anglais sont associées à la modernité, et que les valeurs associées au français apparaissent comme des valeurs plus anciennes, moins dynamiques, moins modernes. Il est vrai qu'à force de tenir des discours sur la beauté, la pureté et l'immuabilité de la langue, et sur le français, langue de culture, le français en vient à être vu comme une langue statique, comme figée dans des valeurs à l'ancienne.

Concernant le recours à l'anglais, il semble que deux cas de figure existent. Dans le premier cas, l'anglais paraît être utilisé comme un outil de sélection. L'exigence de l'anglais ne correspond pas toujours à des usages véritablement nécessaires comme le soulignaient les témoignages recueillis par David Garcia. Cette exigence de la connaissance de l'anglais semble devoir être reliée avec les représentations dominantes en France concernant les compétences linguistiques des Français. Si les Français ne sont pas bons en langues, il apparaît alors judicieux de les sélectionner sur un critère linguistique.

Un deuxième cas concerne « l'anglicisation » de certaines entreprises qui pourrait relever de ce que Claude Truchot qualifie « de fonctions idéologiques » (Truchot, 2002 : 22). Dans certaines entreprises, le recours à l'anglais parait véhiculer une idéologie en lien avec la culture d'entreprise souhaitée. Claude Truchot préconise de considérer l'anglais pour ce qu'il est réellement et non pas seulement pour la façon dont on se le représente. Comme je l'ai décrit avec l'exemple du scientifique rencontré par Michèle Levavic, le recours à l'anglais n'est pas une obligation et d'autres formes de communication sont envisageables dès lors que l'on veut bien s'en donner la peine. Ces observations me conduisent à constater que l'anglais

a acquis un statut qui est aujourd'hui différent de celui des autres langues puisque les phénomènes que j'ai décrits ne seraient pas possibles avec l'espagnol, par exemple.

Après ces considérations sur l'anglais dans le domaine courant, je m'intéresserai à l'anglais dans le domaine scolaire, ce qui constituera une bonne transition avant d'aborder la quatrième partie de mon travail portant sur l'étude en contexte universitaire. Que se passe-t-il dans l'enseignement ? L'anglais occupe-t-il une place hégémonique ou est-il une langue étrangère comme les autres ? Quels statuts pour l'anglais en contexte scolaire mais aussi universitaire ?

Chapitre huit - L'anglais dans le domaine scolaire et universitaire

Je commencerai par fournir quelques éléments contextuels en guise de préambule. En France, le choix de l'anglais est allé en s'amplifiant dans l'enseignement secondaire depuis les années 80 pour accuser une légère baisse ces dernières années : en 2006, en France[1], l'anglais représente 5 271 144 élèves (contre 5 350 549 en 2000) et 38 610 enseignants (agrégés et certifiés). Quand on se penche sur les déclarations qui ont été faites ces dernières années en France, il semble que la place de l'anglais dans l'enseignement est un enjeu politique et un constant élément de questionnement – les prises de positions enflammées ne manquent d'ailleurs pas. Je partirai d'une citation de Claude Allègre pour essayer de décrire comment le statut de l'anglais est constamment évoqué et commenté. A La Rochelle, le 30 août 1997, Claude Allègre déclarait : « Les Français doivent cesser de considérer l'anglais comme une langue étrangère ». Souvenons-nous aussi d'une autre citation de Claude Allègre (utilisée comme déclencheur lors de mes entretiens), et dans laquelle Allègre déclarait :

> « L'anglais est devenu une commodité, au même titre que l'ordinateur de bureau ou Internet [...]. Il faudrait l'enseigner dans les petites classes, dès la maternelle. [2] »

Il me faut rapprocher ces deux citations de celle de Jack Lang[3] qui déclarait : « Si j'étais dictateur, j'interdirais l'anglais à l'école primaire ».

Ces deux déclarations ont le mérite de nous éclairer sur le fait que le rang, le statut et la place que l'anglais devrait tenir en France ainsi que ses modes d'insertion sont une source continuelle de questionnement aussi dans le domaine scolaire. De façon péremptoire, Jack Lang dit que l'anglais doit être et rester une langue étrangère, et que c'est la diversité

[1] Les chiffres sont extraits du *Monde de l'éducation* de mars 2008.
[2] Je remarque que Claude Allègre fait justement cette déclaration à l'époque où il est question pour la France d'entériner la Charte des langues régionales et minoritaires, ce dont j'ai traité précédemment.
[3] Déclaration faite face aux inspecteurs de l'Education nationale des académies de Lille, Amiens et Rouen réunis à Paris le 23 janvier 2001. Dépêche de Agence France Presse en date du 24 janvier 2001.

linguistique qui devrait prévaloir à l'école primaire. Allègre, lui, déclare, avec fracas, que désormais l'anglais est devenu une langue seconde dans le domaine scolaire. L'intérêt de ces deux déclarations est de souligner que les positions françaises face à l'anglais se situent entre la tentation de l'anglais obligatoire à l'école et le désir de réduire la place de l'anglais sans que des éléments d'analyse très précis ne soient fournis. Avec quelques éléments tirés du domaine scolaire, que ce soit à l'école primaire, au collège, au lycée ou à l'université, je vais essayer d'expliciter le statut occupé par l'anglais en France aujourd'hui dans le domaine scolaire en m'intéressant aux différents types d'usage de l'anglais et à ses modes de diffusion. Je vais alors vérifier si, comme le souligne Claude Truchot, c'est : « [...] sur des données partielles et sur ces éléments subjectifs que repose pour l'essentiel le statut de l'anglais dans les politiques linguistiques éducatives » (Truchot, 2002 : 21).

Mais commençons par quelques éléments introductifs.

8.1 Un discours et des pratiques contradictoires

Je vais m'intéresser aux contradictions que l'on peut remarquer entre, d'un côté, un discours (en particulier officiel mais aussi très largement généralisé) qui prône la diversification linguistique – et le fait qu'il conviendrait de limiter le recours à l'anglais – et des pratiques contradictoires qui font une large place à l'anglais.

Autre occasion de souligner que les pratiques ne sont pas constitutives des représentations mais qu'elles entretiennent un lien dynamique qu'il convient d'étudier avec soin. J'interrogerai la place de l'anglais à l'école en m'intéressant à deux paramètres : la massification associée à la précocité de l'apprentissage et la diversification.

8.1.1 La logique de massification : la précocité est-elle un gage de qualité ?

Au cours des dernières années, c'est une logique de « massification » qui a prévalu en matière d'enseignement de l'anglais. Le but recherché était que, plus l'enseignement de l'anglais se

développerait tôt au cours de la scolarité, plus cela permettrait la mise en place d'un anglais de qualité.

Jusqu'en 1989, l'enseignement d'une langue vivante en primaire se caractérisait par quelques expériences isolées. L'expérimentation a commencé en 1989. Comme le signale le dossier intitulé *L'Enseignement du premier degré (1989-2005)* à propos de 1989 :

> « A cette date, seulement 86 450 élèves sur les 3,4 millions qui vont à l'école primaire suivent un enseignement précoce, et plus de 40% de cet effectif est en Alsace où l'enseignement de l'allemand est intégré depuis longtemps. »

L'expérimentation commence alors sous le sigle EPLV (Enseignement Précoce d'une langue vivante). En 1991, EPLV est rebaptisé EILE (Enseignement d'initiation à une langue étrangère), le programme est mis en place par Lionel Jospin, alors ministre de l'Education nationale, pour les élèves de cours moyen.

En 1995, un programme d'initiation aux langues vivantes étrangères est lancé majoritairement pour les élèves de cours élémentaire[1]. Les enseignements devaient être dispensés, sur la base du volontariat, par des enseignants qui choisissaient la langue qu'ils se sentaient le plus capables d'enseigner avec l'aide de vidéo-cassettes intitulées « CE1 sans frontières ». La plupart du temps, ces enseignants n'étaient pas suffisamment formés.

En 1998, le plan Allègre prévoit la généralisation progressive de l'enseignement des langues vivantes pour toutes les classes du cours moyen[2], mais il n'y avait aucune continuité avec le cours élémentaire. La principale critique adressée au plan Allègre a porté sur le manque d'organisation de l'enseignement. Dans un rapport de l' IGEN (Inspection générale de l'Education nationale) sur l'enseignement des langues vivantes à l'école (Scoffoni, 2002) il est expliqué que les enseignements proposés manquaient de cohérence, de continuité et souffraient d'une très grande hétérogénéité. Comment construire dans un tel contexte un enseignement structuré, s'interroge le rapport. Le rapport donne aussi l'exemple d'élèves qui

[1] A la rentrée 1995 cela concernait les classes de CE1, puis le dispositif a été étendu aux CE2 en 1996-97, et aux CM1 en 1997-98.

[2] Dès la rentrée 1998, tous les élèves de CM2 sont progressivement concernés (75,8 % des élèves en 1998-1999, contre 56 % l'année précédente dans le cadre de l'EILE), puis, à la rentrée 1999,

pouvaient être initiés dès le CE1, d'autres dès le CE2, avec une interruption au CM1, suivie d'une reprise au CM2. Ceux qui avaient connu une interruption se retrouvaient l'année d'après avec des élèves dont le cursus était ininterrompu depuis le CE1 ou le CE2 ! Le rapport montrait aussi que les enseignements pâtissaient de la grande diversité des intervenants, de la diversité de leurs parcours linguistiques et pédagogiques, ce qui n'allait pas dans le sens d'une approche qualitative.

Le plan Lang en 2001 souhaitait privilégier une approche ambitieuse. Jack Lang a parlé, à l'époque, de « plan volontariste et solide[1] ». Lang voulait aboutir en cinq ans à ce que l'ensemble des élèves, de la grande section de maternelle[2] au CM2, apprenne une langue vivante. Comme l'indique le dossier consacré à *L'Enseignement du premier degré (1989-2000) publié* en 2005 :

> « Ce plan prévoit la généralisation immédiate de cet enseignement aux cours moyens et son extension successive au CE2 en 2002, au CE1 en 2003, au cours préparatoire en 2004 et à la grande section de maternelle en 2005. En 2005, l'apprentissage d'une langue doit être effectif de la grande section de maternelle au CM2. »

Pourtant la généralisation n'a jamais eu lieu[3]. Dans l'esprit de Jack Lang, la précocité de l'apprentissage apparaissait comme l'un des moyens susceptible de combler les retards linguistiques des petits Français. Je remarque que ce genre de représentation sur la précocité de l'apprentissage est fréquente, elle est d'ailleurs partagée par la majorité des Européens (Eurobaromètre, 2006 : 52) qui pensent que le meilleur âge pour commencer à enseigner, à la fois, la première et la deuxième langue étrangère aux enfants, est de six ans (respectivement 55% et 64%), autrement dit à l'école primaire. Lors de mes entretiens, cet argument

---

l'enseignement se développe dans les classes de CM1 (55,3 % des élèves, contre 40 % l'année précédente). Chiffres fournis par le rapport Legendre.

[1] Déclaration faite le 20 juin 2000 à l'arrivée de Jack Lang au ministère de l'Education.

[2] Seulement 4% des Européens affirment avoir amélioré leurs connaissances linguistiques à un âge très précoce, c'est-à-dire à l'école maternelle (Eurobaromètre, 2006 : 41-43).

[3] « Face aux difficultés liées à la formation des enseignants ou au recrutement des intervenants extérieurs, le plan n'a pu être appliqué dans son intégralité » *(L'Enseignement du premier degré (1989-2005)*. L'épreuve de langue vivante étrangère est devenue obligatoire au concours des professeurs des écoles à partir de 2006.

concernant la précocité de l'apprentissage a aussi été très souvent avancé. Ainsi, réagissant à un déclencheur[1], A, une étudiante non-spécialiste déclare :

> « A. : Je pense que l'apprentissage, depuis la maternelle je ne sais pas, mais au moins depuis le primaire, c'est mieux. C'est là qu'on intègre mieux les choses, après ça devient machinal. »

Dans l'esprit de beaucoup, l'apprentissage de l'anglais doit se faire de façon précoce. Ainsi lorsque l'on interroge les Européens sur les langues qu'ils souhaiteraient que leurs enfants apprennent de façon précoce, c'est l'anglais qui est majoritairement choisi :

- 77% des citoyens de l'Union européenne estiment ainsi que leurs enfants devraient apprendre l'anglais comme première langue étrangère[2] ;
- 91 % des citoyens français estiment que leurs enfants devraient apprendre l'anglais comme première langue étrangère.

Ces chiffres me permettent de souligner le fait que, dans les représentations générales, l'anglais est vu comme une langue nécessaire et incontournable, et ce dès les petites classes. La précocité n'est pas liée à l'idée qu'elle va permettre une meilleure acquisition et une meilleure maîtrise de la langue mais plutôt au fait qu'elle va permettre de doter les enfants d'un outil indispensable à une bonne réussite de la vie scolaire et professionnelle dont il convient d'armer les enfants le plus tôt possible. Je note aussi que le fait d'avancer l'âge de début des apprentissages linguistiques a participé du renforcement du choix de l'anglais puisque le statut de l'anglais n'est pas comparable à celui des autres langues, comme nous venons de le voir. L'anglais apparaît comme une langue dont on ne peut plus faire l'économie. Ce que le rapport Girard de 1974 montrait déjà, puisqu'il insistait sur le fait que, si l'on n'y prenait pas garde, l'hégémonie de l'anglais allait s'accentuer au cours des années suivantes. Quand les élèves commençaient les langues en classe de sixième, on assistait à une plus grande diversification des langues choisies. Comme je l'ai exposé, l'anglais est envisagé comme une langue incontournable qu'il faut avoir dans sa « boîte à outils » le plus tôt possible.

---

[1] « L'anglais est devenu une commodité au même titre que l'ordinateur de bureau ou Internet, il faudrait l'enseigner dans les petites classes dès la maternelle » (Claude Allègre).

[2] La seule baisse notable de l'anglais, équivalente à 11 points, s'observe en Turquie (Eurobaromètre, 2006 : 42).

Luc Ferry, qui a succédé à Jack Lang, a souhaité généraliser l'enseignement des langues à l'ensemble des CE2. Avec Luc Ferry, la généralisation jusqu'à la grande section de maternelle ne semble plus être à l'ordre du jour. Pour Fillon, un peu plus tard, c'est en CE1 qu'il faut commencer l'enseignement d'une langue étrangère. A la rentrée 2005 (voir Bulletin officiel n° 23 du 8 juin 2006), le plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères propose de nouvelles modalités aux programmes pour l'école primaire et le collège. À la rentrée 2007, tous les élèves doivent apprendre une langue vivante étrangère à partir du CE2 puis progressivement en CE1. Ce plan répond à l'objectif européen de maîtriser, au terme de la scolarité, deux langues en plus de la langue maternelle.

Nous venons de voir que, du côté politique, les prises de décision se sont succédé de manière désordonnée en matière d'enseignement des langues. De plus, pour combler le retard des jeunes Français, l'Education nationale a misé sur la massification de l'enseignement. Pour qualifier ce phénomène, le rapport Legendre parle de « taux de couverture » (Legendre, 2003 : 13). Le rapport Legendre démontre ainsi que, si les chiffres affichés apparaissent très positifs et permettent « un bel affichage », cela ne signifie pas pour autant que la France a réussi à se doter d'un enseignement linguistique de qualité pour le primaire. De plus, le problème de la continuité avec le collège n'est pas résolu et il n'est pas rare que les élèves repartent de zéro en intégrant le collège.

Autre aspect auquel il convient de s'intéresser : l'offre diversifiée des langues. Mon questionnement portera sur l'adéquation entre une offre diversifiée de langues et le choix véritablement effectué par les élèves et les étudiants. En d'autres termes le fait de proposer un panel de langues très vaste a-t-il favorisé une diversification de l'apprentissage des langues ?

8.1.2 Une offre linguistique diversifiée

En France, c'est le désir des politiques, soucieux de diversification, qui prévaut depuis plusieurs années et cela concerne au tout premier chef le collège. A la suite des

recommandations du Conseil européen de Barcelone[1], Lang déclarait ainsi, en 2005, que tous les petits Français devraient apprendre deux langues étrangères dès la sixième. En France, les politiques ont toujours défendu l'idée que l'Europe ne pouvait se construire qu'avec l'aide d'une France plurilingue, linguistiquement forte, compétitive sur le marché mondial et capable de faire barrage à l'anglais, ce qui passe obligatoirement par deux langues apprises dès le plus jeune âge[2]. J'ai ainsi pu souligné que la reconnaissance des langues de France s'était faite, en France, dans le but de s'inscrire dans un mouvement européen. C'est ainsi que les textes proposent, à l'école primaire, une offre de langues vivantes très variée[3] :

- huit langues étrangères (chinois, russe, anglais, allemand, espagnol, italien, portugais, arabe) ;
- et des langues régionales (basque, breton, catalan, corse, langues régionales d'Alsace et des pays mosellans, occitan-langue d'oc).

Dans les collèges et les lycées :

- langues vivantes étrangères : allemand, anglais, arabe, chinois, espagnol, hébreu moderne, italien, portugais, russe, danois, grec moderne, japonais, néerlandais, polonais, turc ;
- langues régionales : basque, breton, catalan, corse, gallo, langue d'oc, langues régionales d'Alsace, tahitien, langues régionales des pays mosellans, langues mélanésiennes.

[1] Les recommandations du Conseil européen de Barcelone sont aussi de commencer l'apprentissage de plus en plus tôt.
[2] C'est ainsi qu'en 2002-2003 22 906 élèves de sixième et 18 350 élèves de cinquième apprendront ainsi une deuxième langue, dans plus de 900 collèges de France métropolitaine et des DOM.
[3] Programmes des Langues étrangères pour l'école primaire : http://eduscol.education.fr/D0070/accueil.htm. Consulté le 10 juillet 2008.

Remarquons d'ailleurs que, dans ce domaine, la France fait figure d'exception. L'enquête Eurydice (Eurydice, 2005 : 37), intitulée *Chiffres clés de l'enseignement des langues en Europe*, montre bien que, dans la majorité des pays, l'éventail des langues proposées en LV1 ou LV2 est de six langues au maximum. Seul le Royaume-Uni dépasse la France et propose un choix de 19 langues pour la première langue obligatoire[1].

Tout se passe comme si inconsciemment la France, mal à l'aise avec son plurilinguisme, se devait d'offrir le plus large éventail de langues possibles pour faire preuve de son aptitude à s'ouvrir à la diversité. La France semble plus engagée dans une politique d'affichage et cette ouverture au plurilinguisme lui permet d'apporter les gages de son engagement en matière de pluralité linguistique, sans s'engager réellement dans les faits. La question qui se pose alors est de savoir si ce large éventail de langues susceptibles d'être étudiées influe positivement sur les choix des langues effectivement étudiées.

8.1.3 L'hégémonie scolaire du tout-anglais : l'échec de la diversification linguistique ?

Les chiffres indiquent que la diversification linguistique souhaitée semble ratée, à l'école primaire, c'est bien le choix majoritaire de l'anglais qui prévaut. On peut ainsi lire dans le rapport de la DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) de 2007 :

> « En France métropolitaine, à la rentrée 2003, 89,7 % des classes du secteur public accueillant des élèves de cycle III bénéficient d'un enseignement de langues vivantes, dont 99,4 % des classes de cours moyen (contre 95,9 % en 2002-2003). L'anglais est la langue la plus étudiée au cycle III, puisque 79,2 % des élèves ont choisi cette langue alors qu'ils ne sont que 15,6 % à avoir opté pour l'allemand. » (Rapport de la DEPP, 2007 : 28)

D'autres chiffres peuvent nous éclairer sur la situation. Dans la note d'information 05.26 de septembre 2005, on peut ainsi lire à propos du second degré :

[1] En Europe, tous les pays, sauf l'Irlande, imposent qu'une langue étrangère au moins soit enseignée à tous les élèves (Eurydice, 2005 : 37).

- 92 % des élèves étudient l'anglais comme LV1. L'anglais est enseigné à 97 % des élèves du second degré (2007 : 2). L'espagnol[1] est étudié par 40 % des élèves du second degré, essentiellement au titre de la deuxième langue.
- L'allemand[2] concerne 16 % des élèves (l'allemand LV1 concerne 7,8 % des élèves).

Pour décrire cette position hégémonique de l'anglais, le sénateur Legendre parle, dans son rapport, « d'une domination consolidée » de l'anglais (Legendre, 2003 :18). Comme l'indique très bien le rapport à un moment où, en France, certains se demandent encore s'il faut rendre l'anglais obligatoire, la question semble résolue d'elle-même puisque, lorsque les élèves peuvent choisir d'autres langues, 90 % des élèves apprennent cette langue au niveau secondaire. Le rapport Legendre montre aussi que dans les régions transfrontalières, où jusqu'à très récemment les langues des pays proches étaient dominantes, l'influence de l'anglais est aujourd'hui prépondérante :

> « Si la répartition des autres langues est généralement liée à la situation géographique, cette influence reste bien fragile pour contrebalancer la part dominante de l'anglais [...]. » (Legendre, 2003 : 19-20)

Aujourd'hui, en France, l'anglais occupe véritablement une position hégémonique dans les apprentissages scolaires, que la langue soit imposée ou choisie. Cette tendance se confirme partout ailleurs en Europe, puisque le pourcentage d'élèves qui apprennent l'anglais est presque identique dans quasiment tous les pays d'Europe. L'enquête Eurydice de 2005 sur les chiffres clés de l'enseignement des langues en Europe (Eurobaromètre, 2005 : 11) révèle :

> « Dans treize pays européens, les élèves sont obligés d'apprendre l'anglais au cours de leur scolarité obligatoire, voire au-delà (secondaire supérieur) dans certains pays [...]. Dans tous ces pays, le pourcentage d'élèves qui apprennent cette langue au niveau secondaire est donc logiquement supérieur à 90 %. Toutefois, dans les autres pays, le choix des élèves se portent aussi

[1] Toujours selon les chiffres du rapport DEPP de 2007, c'est l'espagnol qui est la langue la plus étudiée au titre de la LV2 (69 % des élèves), devant l'allemand (14,4 %), l'anglais (9,5 %) et l'italien (6,2 %). L'apprentissage d'une LV3 ne concerne que 6 % des lycéens, presque exclusivement en filière générale. L'italien est la troisième langue vivante la plus étudiée (par 45 % des lycéens) suivi par l'espagnol (19,7 %), le russe, l'allemand, le chinois, le portugais et l'arabe. Les chiffres les plus récents montrent que le chinois vient de passer devant le russe. J'y reviendrai dans la quatrième partie de mon travail.

[2] C'est la seule langue à perdre du terrain.

> massivement sur cette langue puisque le pourcentage des élèves qui l'apprenne avoisine presque partout les 90 % également. »

Remarquons qu'il existe dans certains pays européens une tendance croissante à rendre l'anglais obligatoire à un moment ou l'autre de la scolarité (Eurobaromètre, 2005 : 37), ce que la France se refuse à faire officiellement. Cela la mettrait en porte-à-faux avec le discours tenu sur l'anglais et qui, la plupart du temps, stigmatise la langue. Depuis 2003-2004, les élèves en Italie sont obligés d'apprendre l'anglais dès la première année du niveau primaire[1].

Cette prépondérance de l'anglais se doit d'être lue en lien avec les représentations les plus courantes sur certaines langues de France. Certaines langues sont encore fortement dévalorisées : certaines langues considérées pendant des siècles comme des patois s'appellent aujourd'hui des langues de France ; mais ce n'est pas ce changement de dénomination qui leur confère une plus grande considération dans les représentations générales.

De plus, après des siècles pendant lesquels la majorité des citoyens français a dû faire abstraction de son plurilinguisme au profit d'une seule langue valorisée, il n'est sans doute pas facile à un niveau symbolique de s'envisager comme plurilingue. Tout se passe comme si le système représentationnel présentant le français comme la seule langue possible s'était déplacé vers l'anglais, devenu alors « l'autre seule langue possible »**.**

En France, cette prépondérance de l'anglais se prolonge d'ailleurs jusqu'à l'université puisque la répartition des langues étudiées dans le second degré se répercute directement sur celle observée dans l'enseignement supérieur : en 2000-2001[2], 63,9 % des étudiants de la filière langue étudient l'anglais. Comme le remarque le sénateur Legendre :

> « Ces observations ne sont pas sans conséquence pour renforcer à l'avenir les tendances actuelles : les futurs enseignants, et notamment les stagiaires IUFM, sont en majorité des anglicistes. »

---

[1] A l'heure où la France et les pays européens privilégient l'anglais comme langue enseignée, l'Angleterre (avec le pays de Galles) vient de décider que le mandarin, l'arabe et l'ourdou pouvaient être enseignées dans le secondaire en Angleterre. Cette décision, qui devrait entrer en application en septembre 2008, vient porter un mauvais coup au français et à l'allemand, deux grandes langues traditionnellement apprises.

[2] Je n'ai pas pu obtenir de chiffres plus récents mais ces chiffres illustrent une tendance, et c'est en cela qu'ils sont intéressants.

Les futurs professeurs des écoles et les futurs enseignants sont donc formés majoritairement en anglais puisque c'est la langue à laquelle ils auront été majoritairement exposés. Chez les non-spécialistes, c'est aussi l'anglais qui est majoritairement choisi et proposé dans les universités et les établissements d'enseignement supérieur. De plus, c'est l'anglais qui sert de produit d'appel pour faire venir certains étudiants étrangers en France, aujourd'hui. Quelles conceptions de la langue cela révèle-t-il ? Quel statut a alors l'anglais ?

8.1.4 L'anglais, une langue seconde ?

Je prendrai un autre exemple pour exposer que l'anglais a, peut-être, pour partie, acquis un statut similaire à celui d'une langue seconde en France. L'usage de l'anglais commence à prendre pied dans l'enseignement supérieur. La présence de l'anglais est forte, notamment dans les écoles de commerce ou d'ingénieurs, où de plus en plus de cours sont dispensés en langue anglaise. Dans ces structures, les étudiants doivent impérativement connaître la langue anglaise qui devient ainsi, dans le meilleur des cas, une seconde langue d'enseignement en France et parfois la langue de l'enseignement des disciplines « importantes » (commerce, sciences, informatique, notamment). A l'Université, une tendance du même ordre commence à s'imposer et de nombreux masters, dans des domaines divers et variés, sont aujourd'hui proposés en anglais. Pour moi, l'exemple le plus intéressant à étudier concerne celui des étudiants étrangers qui viennent étudier en France. L'agence gouvernementale ÉduFrance[1] propose aux étudiants étrangers qui souhaitent venir étudier en France des cursus, tout ou partie en langue anglaise, et ce, dans toutes les formations qui leur sont proposées. L'agence préconise également de ne plus subordonner la délivrance des visas à un étudiant étranger à la connaissance de la langue française lorsque la discipline que l'étudiant souhaite étudier est enseignée en anglais. Simple parenthèse : en consultant les différentes formations proposées je remarque que, pour intégrer la plupart de ces cursus, le niveau d'anglais des étudiants étrangers est évalué à partir des certifications TOEIC/TOEFL, certifications internationales. Pour en revenir aux formations françaises proposées en anglais, on peut ainsi lire dans le catalogue de 2007 intitulé « Programs taught in English » :

> « Aujourd'hui plus de 265 000 étudiants étrangers vivent en France, ce qui fait de celle-ci le troisième pays d'accueil pour les études supérieures après les Etats-Unis et la Grande-Bretagne. Les raisons de ce succès tiennent à la qualité de l'enseignement supérieur français, à la qualité de la vie quotidienne et de l'offre culturelle ainsi qu'aux perspectives européennes ouvertes par un projet d'études en France. Mais elles tiennent aussi au fait qu'il n'est plus nécessaire de pratiquer couramment le français pour étudier en France. Un grand nombre de formations est en effet désormais enseigné en anglais, comme le prouve ce catalogue, qui s'épaissit d'année en année. »

Les arguments avancés pour expliquer cet état de fait sont énoncés un peu plus loin dans le catalogue :

> « Cela ne signifie pas pour autant que nous renoncions à notre langue : ces étudiants qui maîtrisent bien l'anglais au départ deviendront progressivement francophones, non seulement parce que notre langue leur sera très utile pour la vie quotidienne, mais aussi parce qu'ils en saisiront progressivement l'intérêt culturel et académique, parce qu'ils constateront l'ouverture qu'elle procure sur l'ensemble des pays francophones dans le monde, sur les possibilités d'emploi dans les grands groupes. »

Cet exemple nous montre que, pour attirer les élites, la France a fait le choix d'enseignements en anglais et que, comme le dit la plaquette, « il n'est plus nécessaire de pratiquer couramment le français pour étudier en France ».

Je souhaite faire le parallèle entre cette situation et le fait que, chaque année, près de 600 000 étudiants étrangers partent étudier aux Etats-Unis[2], pour plus de 75 % d'entre eux avec un financement provenant de leur pays d'origine. Chaque année, les Etats-Unis attirent une vaste catégorie de la population étudiante mondiale. Van Parijs écrit :

> « [...] à mesure que la compétence en anglais se diffuse parmi les hautement qualifiés du monde, le fait d'offrir un environnement professionnel, administratif, scolaire, commercial en anglais constitue un avantage majeur par rapport aux pays qui doivent exiger des immigrants et de leurs familles le lourd tribut de l'apprentissage d'une langue qu'ils ne connaissaient pas au préalable et dont tous ne sont pas sûrs d'avoir longtemps une grande utilité. » (Van Parijs, 2004 : 16)

---

[1] Agence sous la tutelle de l'Education nationale dont le but est de faciliter l'accès d'étudiants étrangers aux écoles supérieures : http://editions.campusfrance.org/catalogues/formations_en/allprograms.pdf

[2] Alors que seulement 160 000 étudiants américains étudient chaque année hors de leur pays.

Cette offre linguistique faite par la France à destination des étudiants étrangers peut être interprétée comme une initiative pour rééquilibrer le flux des cerveaux en sa faveur. Pour certains, cette tentative est, sans doute, trop tardive et trop frileuse pour aller contre le fort pouvoir d'attraction que les Etats-Unis constituent pour les chercheurs du monde entier. Ainsi, pour certains spécialistes, il est déjà trop tard :

> « [...] il se peut que, dans une économie mondialisée, la majeure partie du talent intellectuel finisse par être localisée aux Etats-Unis, tout comme il y a cent ans il déserta les zones rurales et provinciales pour gagner les centres politiques et les grandes villes. » (Calmfors et *al.*, 2003 : 129)

Il est aussi possible de ne considérer ces formations en anglais que comme des produits d'appel, les formations en anglais n'auraient pas d'autre but que de parvenir à attirer les étudiants en France ; une fois sur place, il devient alors possible de proposer une formation linguistique en français aux étudiants. Mais il est aussi possible de lire cette offre linguistique à un autre niveau, en y voyant l'un des premiers exemples où, dans le domaine de l'enseignement, en France, l'anglais n'est plus considéré comme une langue étrangère mais bien plutôt comme une langue seconde. Mackey décrit la langue seconde de la façon suivante :

> « [...] bien que n'étant pas langue première, possède une ou plusieurs fonctions dans le milieu véhiculaire, langue de culture, langue scolaire ou deuxième langue officielle. » (Mackey, 1997 : 184)

Dans le cas qui nous intéresse, l'anglais remplit les fonctions que le français ne semble plus pouvoir remplir. A savoir attirer des étudiants étrangers sur son sol. Il est alors possible de lire cet exemple comme le fait que la France, à l'heure de la mondialisation, considère ne pouvoir continuer à jouer un rôle d'importance qu'en se tournant vers l'anglais. Ce qui fait écho à ce que je développais précédemment quant au recours à l'anglais comme vecteur de traditions en lien avec la francophonie, lors de mon court exposé sur France 24.

La place hégémonique occupée par l'anglais, que ce soit chez les spécialistes ou chez les non-spécialistes, et le fait que l'anglais soit devenu la langue la plus apprise participent non seulement de la continuation de sa propagation, mais par là même, de la minorisation et de la

marginalisation des autres langues. J'ai souligné que le développement de la pluralité linguistique a, en partie, échoué et cela est dû très vraisemblablement à plusieurs aspects principaux, tout d'abord à des prises de décisions politiques un peu péremptoires sans réelle connaissance des terrains couplées à un manque de moyens (qu'ils soient humains ou financiers) mis à disposition pour assurer la pleine réussite des mesures prises. Les problèmes en termes de formation des formateurs, et donc par ricochet en termes d'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage, ainsi qu'en termes de contraintes matérielles et gestionnaires n'ont jamais été pensés et réellement pris en compte. C'est ainsi que l'approche quantitative choisie pour contrer l'influence et la prépondérance de l'anglais s'est faite au détriment d'une approche plus qualitative. De plus, il m'apparaît que la volonté de valorisation de la pluralité linguistique n'est pas parvenue à contrer la trop grande présence de l'anglais. Comme si le fait de convoquer de multiples protagonistes à intervenir dans une affaire déjà passionnelle avait pu aider à résoudre un problème de vieux couple. A quel point, aussi, la volonté politique de valoriser certaines langues et de participer à leur développement était-elle réelle ? De plus, la France, qui a longtemps combattu le plurilinguisme n'a pas fait d'efforts didactiques particulier pour expliquer pourquoi, aujourd'hui, il convenait de valoriser des langues autrefois négligées. L'échec apparaît d'autant plus cuisant que les représentations générales et les pratiques vont dans le sens de la nécessité de l'apprentissage de l'anglais dès le plus jeune âge, comme nous l'avons vu. Mais, en contexte scolaire, cette langue aujourd'hui incontournable a-t-elle d'autres statuts que celui de langue seconde ? Doit-on continuer à considérer l'anglais comme une langue étrangère ?

8.2 Quels statuts pour l'anglais ?

Dans le domaine scolaire quels sont les différents statuts de l'anglais ? Je vais étudier les statuts différents qui peuvent être attribués à l'anglais suivant les contextes et suivant les représentations et les pratiques qui lui sont attachées.

8.2.1 L'anglais n'est plus une langue étrangère ?

Ainsi aujourd'hui, du point de vue de l'enseignement de l'anglais, on assiste à un double mouvement :

- d'un côté, celui de la généralisation de l'enseignement de l'anglais ;
- et d'un autre côté, celui de la précocité de l'enseignement de l'anglais ;

C'est un phénomène qualifié de « tunnel du tout-anglais » par le rapport Legendre (Legendre, 2003 : 18).

Nous avons vu que, dans un contexte où l'anglais est vécu de façon ambiguë, les instances éducatives françaises essaient de ménager une place à l'anglais avec deux outils majeurs : la diversification linguistique et l'extension de l'enseignement linguistique. Cette logique ne conduit pas à une diversification, même tardive, mais participe plutôt de l'établissement d'un très haut degré d'insertion de l'anglais en France. De plus, dans le grand public et en particulier chez les parents d'élèves, les représentations en faveur de l'anglais sont très positives. Le choix des langues à l'école se fait à partir de représentations courantes sur les langues et l'anglais apparaît comme la langue internationale[1] dont la connaissance est désormais devenue incontournable. Si l'on observe les autres langues, l'apprentissage de l'espagnol se fait au détriment de celui de l'allemand, dont l'apprentissage connaît une érosion continue depuis plusieurs années déjà. En 2006, l'allemand c'est 822 067 élèves (contre 1 033 054 en 2000) et c'est 911[2] agrégés et certifiés. Dans *Le Monde de l'éducation* de mars 2008 Benoît Floc'h écrit :

> « En dix ans, la part des germanistes dans le second degré a baissé de 30 %, passant de 22,9 % en 1995 à 15,4 % en 2007. » (Floc'h, 2008 : 32)

Comme le note aussi Benoît Floc'h (Floc'h, 2008 : 32), si la part de l'allemand LV1 a baissé de près de 40 % au cours des trente dernières années, la part de l'allemand LV2, elle, a été divisée par trois. La réputation de l'allemand, langue difficile, réservée aux bons élèves, n'a pas participé de son attractivité et a sans doute détourné beaucoup de candidats de son apprentissage. Les germanistes semblent aujourd'hui souffrir d'une situation pour laquelle ils ne sont pas exempts de responsabilités. L'allemand a, longtemps, été présenté comme la langue réservée aux meilleurs élèves, ceux qui sauraient comprendre les déclinaisons. La désaffection dont pâtit l'allemand[3] est d'autant plus regrettable qu'elle est en totale

[1] Je souligne.
[2] Les chiffres sont tirés du *Monde de l'éducation* de mars 2008.
[3] Voir à ce sujet le dossier du *Monde de l'éducation* de mars 2008 intitulé « Que parler demain ? » en particulier l'article « Ses partisans se battent pour sa reconnaissance » consacré à l'allemand.

inadéquation avec les réalités économiques et linguistiques de l'Europe actuelle. Ce qui conduit certains à annoncer le retour de l'allemand qui se ferait très prochainement justement sur la base de pressions économiques. Pourtant, jusqu'à aujourd'hui, les mesures prises semblent relever uniquement du politique et très peu de l'économique. C'est ainsi qu'un plan d'action pour l'allemand a été annoncé le 12 novembre 2004, à Sarrebruck, par François Fillon et monsieur Müller, plénipotentiaire de la république fédérale d'Allemagne pour les Affaires culturelles franco-allemandes[1].

L'espagnol a longtemps été perçu comme une langue réservée aux élèves les moins bons, tout d'abord parce que c'est une langue romane considérée comme facile du fait de sa proximité avec le français. L'espagnol a ainsi longtemps été moins valorisé que l'allemand d'un point de vue académique. Langue peu valorisée et moins valorisante pour ceux qui l'étudiaient, elle a longtemps été perçue, en France, comme la langue des travailleurs immigrés. Aujourd'hui, les choses ont changé, l'espagnol jouit d'une image très positive du fait de plusieurs critères. C'est, bien entendu, toujours la langue du soleil et des souvenirs de vacances heureuses, et c'est aujourd'hui aussi la langue de l'Amérique latine, région dynamique en pleine croissance économique. C'est aussi, ne l'oublions pas, la deuxième langue la plus parlée aux Etats-Unis et les courants latino et chicano sont actuellement très à la mode.

C'est ainsi que le couple anglais-espagnol est le grand gagnant des choix linguistiques : l'anglais est considéré comme la « langue internationale » dont la connaissance est incontournable, l'espagnol est présenté comme la deuxième langue internationale la plus nécessaire.

Le caractère quasi obligatoire dans le choix de l'anglais comme langue à apprendre fait que l'anglais a acquis aujourd'hui en France un statut tout à fait différent de celui des autres langues étrangères, qui n'a absolument rien à voir avec le rôle qui lui est assigné officiellement dans les textes. Il convient d'ailleurs de s'interroger sur cette obligation ? Il semble que l'on soit dans une relation circulaire, qui peut se résumer par une tautologie : « l'obligation de l'anglais est rendue incontournable du fait de son côté obligatoire. »

[1] Pour lire le plan dans son intégralité : http://eduscol.education.fr/D0156/all-plan-extenso.htm.

Quoi qu'il en soit, le fait d'octroyer à l'anglais un très fort degré d'insertion donne à l'anglais un statut qui, de fait, n'est plus « celui d'une langue étrangère au sens strict du terme » (Truchot, 1990 : 51). Cela est dû aux représentations attachées à la langue mais aussi aux fonctions assignées à la langue. J'ai dépeint quelques aspects des diverses représentations et fonctions attachées à l'anglais ; il serait, évidemment, possible d'en trouver d'autres. Le but de ces exemples n'est pas de faire un relevé exhaustif mais bien plutôt de dégager quelques traits significatifs quant à l'anglais à partir de quelques exemples sociolinguistiques. Les politiques et les décideurs se refusent encore, par idéologie, à rendre l'anglais obligatoire, pourtant l'anglais est bel et bien devenu une langue dont l'apprentissage est devenu, dans les faits, obligatoire.

On peut, bien entendu, s'interroger sur les conséquences de l'hégémonie de l'anglais à l'école. A propos de l'argument de la langue étrangère unique pour l'école, Daniel Coste parle à ce propos d' « unilinguisme de la langue internationale » (Coste, 1998 : 260). Il rappelle que l'un des arguments fréquemment entendus consiste à dire que le rôle de l'école, de par le peu de temps dont elle dispose, devrait s'en tenir « [...] à l'enseignement efficace et abouti d'une seule langue étrangère, plutôt qu'à une préparation d'efficacité douteuse à l'usage de plusieurs » (Coste, 1998 : 260). Ainsi la diversité et la pluralité linguistiques peuvent attendre et Daniel Coste s'interroge sur les conséquences scolaires d'une telle logique qui s'attache à « [...] ne pas diversifier d'abord en considérant qu'on diversifiera mieux ensuite, quand il sera (toujours) temps de le faire » (Coste, 1998 : 260).

J'aurai l'occasion dans la dernière partie de ce travail de revenir sur ces questions de plurilinguisme à l'école. Quels sont les autres statuts de l'anglais à l'école ?

8.2.2 Une langue encore très étrangère ?

J'ai tenté d'établir que l'anglais a acquis en France, dans certains domaines de l'enseignement, un statut qui n'est plus celui d'une langue étrangère de par les usages et les fonctions qui lui sont assignés. Je vais, dans les lignes qui vont suivre, exposer que par certains côtés l'anglais est encore une langue étrangère pour beaucoup de Français et que son apprentissage semble encore présenter de telles difficultés que je qualifierai l'anglais de langue très étrangère. Lors de la visite du président Sarkozy à Londres en mars 2008, alors

qu'il s'adressait à la reine Elizabeth II lors d'un dîner de gala donné en l'honneur de la délégation française, Sarkozy s'écria « *It's magnifical* », ce qui fit beaucoup rire les Anglais et ne surprit pas trop en France : il est, en effet, commun de s'amuser des difficultés que les Français ont à s'exprimer en anglais. Alors le président est-il un cas isolé ou son incompétence linguistique est-elle le reflet d'une situation plus générale ?

8.2.3 Le globish : une solution pour les Français ?

Le rapport Thélot publié par le ministère de l'Education en mars 2004[1] a montré qu'en France, d'un point de vue linguistique, quels que soient les domaines testés, le niveau reste médiocre, et ne cesserait d'ailleurs de se dégrader. De plus, les résultats des Français seraient nettement inférieurs[2] à ceux obtenus par les élèves de six autres pays membres de l'Union européenne (Suède, Finlande, Norvège, Pays-Bas, Danemark, Espagne). On peut d'ailleurs légitimement se demander si les pays comparés sont comparables : ainsi la France est un pays de forte diffusion linguistique nationale (selon la terminologie de Louis-Jean Calvet) et les autres pays cités ne le sont pas (sauf l'Espagne, bien entendu). Le rapport Thélot fait le constat de l'échec du système français à former de bons locuteurs en langue étrangère. En cela il rejoint un constat général puisque, dans les représentations générales du grand public (étudiants, travailleurs, parents d'élèves ou même journalistes …), cet échec est patent. Il apparaît clairement que, contrairement à d'autres disciplines, l'enseignement des langues vivantes étrangères est constamment évalué et critiqué par le grand public qui s'estime en droit de décider de la réussite ou non de cet enseignement. Je partirai d'une anecdote : en tant qu'enseignante j'entends très souvent de la part d'étudiants la remarque suivante : « De toute façon, je ne suis pas bon en anglais. J'en fais depuis dix ans mais je ne sais pas dire un mot ». Cette constatation est très souvent assortie de la généralisation suivante : « De toute façon, les Français sont pas bons en langues, ya un problème ! » J'ajouterai d'ailleurs que cette généralisation que personne ne conteste est presque devenue un lieu commun.

Pour faire face à la situation, le rapport Thélot préconise de combattre le faible niveau des compétences en anglais, en particulier à l'oral, par l'enseignement de l'anglais dès le CE2,

[1] Le rapport a été rendu public le 17 octobre 2004 par le ministre délégué au Budget et à la Réforme de l'Etat, Jean-François Copé.
[2] Se reporter à l'article de Martine Laronche (2004).

pour aboutir aux choix d'une seconde langue en cinquième. Le plus intéressant est que, en ce qui concerne l'anglais, le rapport Thélot préconise le recours à un anglais de communication internationale. Ainsi peut-on lire dans le rapport :

> « [...] l'anglais de communication internationale qui n'est plus une langue parmi d'autres, ni simplement la langue de nations particulièrement influentes. Il est devenu la langue des échanges internationaux, que ce soit sur le plan des contacts scientifiques ou techniques, commerciaux ou touristiques. Il ne s'agit pas d'imposer l'anglais comme langue étrangère exclusive mais de considérer comme une compétence essentielle la maîtrise de l'anglais nécessaire à la communication internationale : compréhension des diverses variétés d'anglais parlées par les anglophones et les non-anglophones, expression intelligible par tous. Ne pas être capable de s'exprimer et d'échanger en anglais de communication internationale constitue désormais un handicap majeur, en particulier dans le cadre de la construction européenne. » (Thélot, 2004 : 54)

De vives réactions se sont fait jour à la suite de la publication du rapport. Pour François Grin, la proposition du rapport Thélot qui recommande d'enseigner l'anglais de communication internationale est, d'un point de vue politique, sans doute, la plus mauvaise des solutions. Et François Grin d'expliciter son propos en écrivant :

> « Ce n'est pas, et de très loin, la moins chère ; c'est par ailleurs la plus inéquitable ; et elle condamne le français, et, avec lui, toutes les langues d'Europe, sauf l'anglais, à la provincialisation. Certains parleraient même d'inféodation, avec toutes les conséquences géopolitiques et culturelles incalculables que cela comporte. » (Grin, 2005 : 105)

La plupart des critiques adressées au rapport Thélot portent sur le fait que la langue de communication internationale préconisée par le rapport serait en fait un anglais appauvri, que certains qualifient de « globish ». Le Global English est une forme allégée d'anglais, limitée à 1500 mots, avec une syntaxe et une grammaire élémentaires. Cette forme internationale d'anglais s'est imposée notamment dans le monde des affaires.

Pour les adversaires du globish, cette forme d'anglais « appauvrie » pourrait ouvrir une faille dans le système de défense du français. Le fait de conserver l'enseignement d'un anglais non simplifié permettrait, en quelque sorte, au français de continuer à rivaliser d'égal à égal avec l'anglais. Pour certains Français, le fait de permettre à son « meilleur ennemi » de modifier les

règles du jeu pourrait participer de l'affaiblissement du français, comme si le français, langue de culture, ne pouvait rivaliser qu'avec l'anglais, langue de culture.

Les partisans du globish soutiennent, eux, que l'un des avantages de cette nouvelle forme d'anglais serait de permettre de converser efficacement avec les anglophones mais aussi et surtout avec les non-anglophones. L'un des défenseurs du globish, Jean-Paul Nerrière[1], ancien vice-président d' IBM Etats-Unis, déclare[1] que le globish pourrait permettre au français de conserver une place enviable face à l'anglais, en maintenant une diffusion de qualité et de prestige, en soutien de sa culture. L'idée étant aussi que le globish demeurerait la meilleure méthode pour lutter contre l'impérialisme linguistique et culturel véhiculé par l'anglais. On voit que le globish a ses détracteurs mais aussi ses partisans, et que, suivant où l'on se situe, le globish peut apparaître soit comme le sauveur, soit comme celui qui va donner le coup de grâce au français. Il apparaît que la question de l'anglais dans le domaine scolaire devrait s'attacher à interroger non pas quelles formes l'anglais devraient avoir mais bien plutôt quelles fonctions il occupe. De plus, l'intérêt de cette émergence du globish est que cela nous renseigne, encore une fois, sur le système représentationnel existant en France quant aux langues en général, et à l'anglais en particulier. J'ai signalé que l'anglais est devenu, dans certains cas, un instrument de sélection et que la généralisation de l'apprentissage de l'anglais est aujourd'hui écrasante ; avec le globish les Français semblent engagés dans une telle relation avec l'anglais qu'ils semblent ne pas pouvoir envisager d'apprendre la langue autrement que sous une forme simplifiée. De plus, le terme même de globish nous renseigne aussi sur les intentions que l'on peut trouver derrière la langue : il ne s'agit plus d'apprendre à bien maîtriser une langue mais plutôt d'être en phase avec le reste du monde entier en armant les petits Français d'un anglais nécessaire dans le monde du travail globalisé qui semble devoir se mettre en place. Ce qui corrobore l'idée que j'ai émise à propos du fait que l'anglais est devenu une langue-outil, dont la maîtrise est vue aujourd'hui seulement en lien avec les services qu'elle est censée rendre dans le monde du travail, ce qui lui confère un statut encore plus à part que des autres langues.

Le concept du globish repose sur l'idée qu'il peut exister une seule forme d'anglais décontextualisée dont les termes signifieraient tous la même chose ; pourtant dans les faits, les

[1] Jean-Paul Nerrière a consacré un livre, *Parlez Globish, don't speak English,* à ce que certains qualifient de nouvel espéranto.

choses se passent différemment. Et je pense qu'il existe, sans doute, de multiples formes de globish. Un exemple pour étayer mon propos : chez Renault, l'anglais est utilisé pour accomplir de multiples tâches très formalisées, en particulier, par les ingénieurs. Lors d'un stage, dans le cadre des relations internationales, un ingénieur français et un ingénieur japonais ont pu se rendre compte que les termes anglais que chacun employait ne renvoyaient pas à la même réalité, ce que personne n'avait, jusqu'alors, imaginé dans le cadre très formalisé de l'ingénierie. Il n'existe donc pas un globish mais des globish en lien avec leurs contextes et avec les locuteurs qui les utilisent.

[1] Sur le site http://www.jpn-globish.com

Vers la quatrième partie…

J’ai essayé de souligner, à partir de l’analyse de quelques exemples, que l’anglais en France, aujourd’hui, occupe une place complexe et diversifiée notamment dans le domaine scolaire. L’omniprésence de l’anglais à l’école lui procure un statut différent de celui des autres langues, qui n’a rien à voir avec le statut qui lui est officiellement assigné ; de ce fait, l’anglais a donc acquis un statut qui n’est plus celui d’une langue étrangère au sens strict du terme, ce qui, dans un effet de rebond, participe aussi du caractère incontournable de la langue. Tout cela se passe dans un contexte où, dans le domaine de l’enseignement des langues, l’objectif affiché actuellement est double, à savoir, la valorisation de la précocité de l’apprentissage des langues couplée à la maîtrise d’au moins deux langues étrangères. Concernant l’anglais, mon argumentation était organisée autour de la contradiction existant entre les discours, en particulier officiels, sur la place qu’il convient de ménager à l’anglais et les pratiques, les deux ne s’accordant pas. Dans certains cas, j’ai exposé que la très grande place ménagée à l’anglais doit être considérée comme une forme de « soumission » (Truchot, 2002 : 22) à certaines conceptions que la langue véhicule.

L’anglais, en France, constitue un tissu complexe, diverse et contradictoire. Comme je l’ai exposé les facteurs économiques et culturels ont participé de son haut degré d’insertion en France, ce qui a débouché sur de multiples effets sociolinguistiques. De plus, l’anglais est omniprésent dans les activités scientifiques et techniques, comme langue du commerce et des affaires, il joue un rôle croissant comme langue d'usage dans les médias audiovisuels, ce qui lui confère par là même un statut qui est comparable à celui d’une langue seconde. L’intérêt de cette analyse est de mettre en lumière pourquoi l’anglais, en France, peut occuper des statuts et des fonctions divers, et ce, pour un même individu. L’anglais peut être langue étrangère pour certains, il peut être quelque chose qui ressemble à une langue seconde pour d’autres, langue véhiculaire ou langue de communication … Pour un jeune adulte, l’exposition à l’anglais est souvent plus grande hors de la classe que dans la classe. Je pense tout d’abord à ces élèves ou à ces étudiants qui à l’école – que ce soit au collège, au lycée ou à la faculté – étudient péniblement l’anglais comme une langue étrangère et qui, sitôt rentrés chez eux, se connectent à Internet et naviguent sur des sites en anglais ou jouent à des jeux

vidéo tout en anglais sans que cela leur pose le moindre problème. Je pense aussi à tous les salariés qui ont appris l'anglais de façon scolaire et qui se trouvent chaque jour, de par leur pratique professionnelle (ou même pour leurs loisirs), amenés à utiliser l'anglais pour communiquer et réaliser des taches bien spécifiques en anglais. Il peut s'agir de tâches comme l'envoi de courriels ou des conversations téléphoniques, que ce soit d'ailleurs avec des pays anglophones ou non. Il peut aussi s'agir de tâches plus complexes, et nombreux sont les salariés aujourd'hui qui travaillent « en anglais », comme nous l'avons vu. Comme je l'ai exposé, peu des personnes que je rencontre sont armées pour effectuer différentes tâches en anglais puisque peu y ont été préparées. L'enseignement de l'anglais en France vise la plupart du temps l'acquisition d'une compétence parfaite et globale, alors que de multiples exemples montrent que des objectifs moins ambitieux permettraient d'être mieux préparés. Il est bien évident que la passation du test TOEIC n'arme pas un salarié à accomplir efficacement des tâches en anglais.

Au cœur de cette diversité, comment s'organise un enseignement universitaire de l'anglais ? Les apprenants d'anglais au niveau universitaire se répartissent en deux grandes catégories, les « spécialistes » d'anglais et les « non-spécialistes » : l'intérêt de ce corpus réside dans le fait que les deux styles d'apprenants n'ont ni les mêmes parcours, ni les mêmes compétences, ni les mêmes besoins linguistiques. Je considère que le fait qu'ils ne proviennent pas du même environnement linguistique les inscrit dans un rapport différent à la langue et aux langues et je vais, dans les lignes qui vont suivre, m'intéresser à ces deux différents groupes d'apprenants et aux modalités d'enseignement qui leur sont liées. Décrire les méthodologies en vigueur pour ces deux groupes d'étudiants me conduira à m'intéresser aux conceptions éducatives d'un apprentissage linguistique efficace. Je présenterai aussi les résultats obtenus lors des enquêtes et des questionnaires à propos des représentations de la langue maternelle, de l'anglais et des langues étrangères ainsi qu'aux représentations du bi/plurilinguisme. Mon analyse tournera autour de trois grandes questions :

- Comment les étudiants interprètent-ils le contexte dans lequel ils se trouvent ?
- Les représentations de l'apprentissage sont-elles identiques ou différentes chez ces deux groupes d'apprenants ?
- Comment, en favorisant une tendance plutôt qu'une autre, une tendance normative ou une tendance communicationnelle, les représentations des étudiants s'en trouvent-elles modifiées ?

Quatrième partie
Les représentations des langues et de leur apprentissage : une étude en contexte universitaire.

« Marullinus, mon grand-père, croyait aux astres. [...] Ce provincial ignorait le grec, et parlait le latin avec un rauque accent espagnol qu'il me passa et qui fit rire plus tard » (Yourcenar, 1977 : 39). **« J'avais conservé mon accent de province : mon premier discours au tribunal fit éclater de rire »** (Yourcenar, 1977 : 49).

J'ai, dans les chapitres précédents, écrit que l'anglais, en France, n'est pas une langue comme les autres, ce qui m'a conduite à réfléchir au degré d'insertion, aux différentes fonctions,

usages et pratiques ainsi qu'aux représentations de l'anglais en France. Forte de ces analyses, je vais aborder la quatrième partie de mon travail. Les apprenants d'anglais au niveau universitaire se répartissent en deux grandes catégories considérées comme des spécialistes d'anglais et des non-spécialistes. L'intérêt de ce corpus réside dans le fait que les deux groupes d'apprenants n'ont ni les mêmes parcours, au moins partiellement, ni les mêmes compétences, ni les mêmes besoins linguistiques. Je considère que leur rapport à la langue, de même que leurs pratiques, qui diffèrent par certains aspects, peuvent les inscrire dans un rapport différent aux langues. De plus, les deux groupes d'étudiants se voient proposer des enseignements linguistiques différents. Comme j'ai déjà eu l'occasion de le dire, les spécialistes se voient proposer un apprentissage plus formalisé, alors que les non-spécialistes se voient proposer un apprentissage plus communicationnel, pour reprendre une distinction de type « fluency/accuracy ». Décrire les méthodologies en vigueur pour ces deux groupes d'étudiants me conduira à m'intéresser aux conceptions éducatives d'un apprentissage linguistique jugé efficace. Je présenterai aussi les résultats obtenus lors de mes enquêtes à propos des représentations de la langue maternelle, de l'anglais et des langues étrangères ainsi qu'aux représentations du bi/plurilinguisme. Mon analyse tournera autour de trois grandes questions :

- Comment les étudiants interprètent-ils le terrain qui est le leur (sachant qu'ils font, eux-mêmes, partie intégrante du terrain[1]) ?
- Les représentations de l'apprentissage des langues sont-elles identiques ou différentes chez ces deux groupes d'apprenants ?
- Peut-on faire l'hypothèse de deux « postures » ou « profils » d'apprentissage différents en lien avec les représentations et les pratiques de ces deux groupes d'étudiants ?

[1] Tel que je l'ai défini dans la deuxième partie de mon travail.

Chapitre neuf - Profils linguistiques et rapports aux langues

Les parcours linguistiques et d'apprentissage peuvent être étudiés en s'intéressant aux biographies langagières des apprenants spécialistes et non-spécialistes. Je m'intéresserai dans un premier temps aux réponses obtenues à propos de la langue maternelle, ce qui me donnera l'occasion de m'intéresser aux définitions de la langue maternelle en France et de m'interroger sur les conceptions qu'elles révèlent. Je continuerai mon étude des profils linguistiques en m'intéressant aux langues apprises par les étudiants ainsi qu'aux motivations exprimées quant aux choix des langues ; occasion me sera ainsi donnée de traiter spécifiquement du rapport à l'anglais des étudiants. Je vérifierai dans un premier temps si les représentations de l'anglais de mes deux types d'étudiants s'accordent, puis si elles sont en adéquation avec les représentations les plus courantes de l'anglais[1] ou si elles diffèrent par certains aspects. Il est maintenant temps de commencer l'exploration de mon enquête. Avant toute chose, je tiens à préciser que les chiffres présentés résultent de l'addition de résultats sur un nombre relativement réduit de personnes situées en un même lieu, ils représentent donc des tendances plus que des chiffres représentatifs.

9.1 La langue « maternelle »

Je commencerai par m'intéresser aux réponses obtenues lors de l'enquête quant aux représentations de la langue « maternelle ». Pour ce faire, je comparerai les réponses fournies par les spécialistes et par les non-spécialistes en regardant les éventuelles similitudes ou différences. A l'issue de cet exposé, j'écrirai que le qualificatif de « maternel » est loin d'être évident ; de plus, la définition la plus communément admise en France ne tient pas compte des fonctions sociales et identitaires de la langue.

[1] Telles que développées dans la troisième partie de mon travail.

9.1.1 La langue « maternelle » : une définition monolingue

Dans la première partie de mon travail, j'ai décrit la façon dont la France s'était, très tôt, constituée en un Etat centralisé et comment cette centralisation politique s'était accompagnée d'une centralisation linguistique[1]. La langue est devenue une affaire d'Etat lorsqu'il a fallu doter la « République une et indivisible » d'une langue nationale, ce qui n'était pas conciliable avec le morcellement linguistique. Le ciment social et politique de la France est aussi passé par l'enseignement de la langue nationale, le français. A l'école, ce sont les grandes lois scolaires de la III^{e} République qui avaient pour objectif l'éradication des dialectes et l'établissement du français comme langue maternelle pour tous les petits Français[2]. Autre trait de l'enseignement, la base du système scolaire reposait aussi sur deux piliers : la grammaire et l'orthographe. La connaissance de la bonne orthographe était obligatoire pour l'accession à tous les emplois publics, elle devint alors un marqueur social. C'est ainsi qu'en France l'école « a joué et continue de jouer un rôle d'unification nationale » (Coste, 1991 :170), et c'est aussi ainsi que « l'unité linguistique se présente comme un puissant levier de cette unification » (Coste, 1991 :170). On voit alors comment un dispositif représentationnel à plusieurs niveaux a pu se mettre en place :

- la langue de la République française est le français ;
- la langue maternelle de tous les petits écoliers français est le français ;
- la diversité linguistique est anti-républicaine ;

---

[1] Même si la langue officielle a été fixée depuis 1539 avec l'ordonnance de Villers-Cotterêts, c'est véritablement à la Révolution qu'une politique offensive de la langue a été lancée.

[2] Un exemple couramment donné pour illustrer la politique d'unification linguistique menée en France est celui de l'interdiction qui était faite aux petits Bretons de parler. Surpris en train de parler breton, le petit Breton était puni et humilié, on lui plaçait autour du cou soit un sabot, soit un morceau de bois. La dénonciation d'un camarade levait la sanction, le camarade repassait alors le morceau de bois à son camarade. Le but était alors de s'en débarrasser avant la fin de la journée et de ne pas rentrer à la maison avec l'objet autour du cou ! Il est d'ailleurs fréquent d'associer l'interdiction de parler breton à celle de cracher par terre, cette interdiction aurait était faite dans les classes de la III^{e} République par voie d'affichage. Pourtant Fãnch Broudic (Broudic, 2001 : 363-370) a exposé, dans ses travaux, que si l'interdiction de parler breton existait bien, la fameuse affiche, elle, n'a jamais existé. Selon Fãnch Broudic (Broudic, 2001 : 367) on ne retrouve trace que d'une affichette qui en breton disait ceci : « Ali. Difennet mad eo crachet, ha taolet traou louz, plusk kistin, bars e Sall da bourmen, didan boan da veza laket dustu meaz ». L'auteur la traduit par : « Avis. Il est rigoureusement interdit de cracher, et de jeter des saletés, des péricarpes de châtaignes, dans la Salle des pas perdus, sous peine d'être immédiatement expulsé ».

- bien maîtriser le français, c'est maîtriser un ensemble de règles orthographiques ainsi que leurs exceptions.

Le modèle idéologique « un pays = une langue » est un modèle représentationnel qui participe des représentations de la langue maternelle. En France, pays de tradition centralisatrice[1], la question de la langue maternelle semble donc tomber sous le sens et la définition de la langue maternelle comme langue nationale est, très largement, admise par tous les citoyens français comme une évidence. A ce sujet, Véronique Castellotti (Castellotti, 2001b : 20) écrit que, généralement, en France, lorsque l'on interroge des interlocuteurs à propos de leur langue maternelle, on obtient « une réponse immédiate, formulée sans hésitation »[2]. Dabène, elle, écrit à ce propos :

> « Dans la plupart des cas, en fait, ce qui est présenté comme discipline d'enseignement "langue maternelle "est en fait la langue nationale de l'Etat qui régit le système éducatif. » (Dabène, 1994 : 9)

Dans l'actualité[3], le cas des sans-papiers illustre cette tendance, encore actuelle, qui consiste à considérer, le plus souvent, la connaissance de la langue française comme condition préalable d'intégration à la nation. La proposition de Nicolas Sarkozy, alors ministre de l'Intérieur, d'accorder une autorisation de séjour sur le territoire aux enfants de sans-papiers nés en France s'accompagnait de la demande d'une preuve d'intégration qui était que les enfants ne devaient parler que le français. A l'époque, Nicolas Sarkozy a déclaré lors de l'ouverture au Sénat des débats sur la loi Immigration et intégration :

> « Lorsqu'un enfant étranger est né en France ou qu'il y est arrivé en très bas âge, qu'il est scolarisé en France, qu'il ne parle pas la langue de son pays d'origine, qu'il n'a aucun lien avec ce pays, il serait très cruel de l'y reconduire de force. Les attaches de cet enfant sont en France et son départ serait vécu comme une véritable expatriation, un déracinement. » (Suply, 2006)

[1] Thème que j'ai développé dans la première partie de ce travail.
[2] Véronique Castellotti se base sur les réponses obtenues aux questionnaires qu'elle distribue à ses étudiants.
[3] De l'hiver 2007-2008.

Thierry Mariani, rapporteur du projet de loi sur l'immigration choisie à l'Assemblée nationale, lorsqu'il précisa le champ d'application de la mesure, déclara que la connaissance du français était une condition d'intégration:

> « [...] les familles qui pourront bénéficier de ce droit exceptionnel au séjour seront celles dont les enfants sont présents en France depuis deux ans ou ayant un enfant né en France ou arrivé en France en très bas âge, scolarisé depuis au moins une année scolaire dans l'enseignement obligatoire, ne parlant que le français et n'ayant plus de lien avec son pays d'origine. » (Mariani, 2006)

En France, la désignation de la langue maternelle est porteuse d'une idéologie forte qui illustre le poids des représentations sociales. Forte de ces constatations, je vais présenter, dans les lignes qui vont suivre, les résultats de mes enquêtes sur les représentations de la langue maternelle de mes étudiants en les considérant comme des traces du système représentationnel existant en France.

9.1.2 Les résultats de l'enquête

En France, la désignation de la langue maternelle est porteuse d'une idéologie forte qui est renforcée par son caractère d'évidence. Après analyse des questionnaires, il en ressort que les étudiants spécialistes et non-spécialistes se déclarent tous majoritairement de langue maternelle française. Seule petite exception, on remarque que chez les non-spécialistes un étudiant (de l'Institut d'écologie appliquée) déclare être de langue native[1] française mais aussi de langue native arabe. Le fait d'employer le terme de langue « native » me permet de souligner que l'on n'est plus forcément dans le rapport langue maternelle, langue nationale. Quand on se penche sur l'évaluation faite par l'étudiant de ses compétences dans la langue arabe on voit qu'elles sont fortement minorées. Les résultats obtenus montrent un coefficient médiocre attribué, par l'étudiant, à ses compétences en écriture et en lecture et un coefficient encore plus médiocre en expression orale et en compréhension. L'étudiant déclare lire et écrire mal (coefficient C) mais parler et comprendre encore plus mal (coefficient D).

[1] Selon la terminologie utilisée dans le questionnaire.

Une des explications possible est que l'étudiant, dans le contexte scolaire français idéologiquement très marqué, ne souhaite pas valoriser ses compétences en arabe. Alors que cet étudiant a quitté l'Université, j'ai pu, grâce un message électronique en savoir plus sur son parcours linguistique. L'étudiant, dans sa réponse électronique, déclare que sa langue maternelle est l'arabe, ce qui constitue un changement par rapport à la réponse fournie dans le questionnaire où le français apparaissait aussi comme sa langue maternelle. L'étudiant déclare être de langue maternelle arabe mais se contredit en déclarant avoir deux langues maternelles (question 3). Le fait que l'étudiant déclare, tour à tour, être de langue maternelle française puis de langue maternelle arabe montre que l'étudiant est fortement imprégné des représentations qui considèrent la langue maternelle sur un mode unilingue. Mais dans le même temps l'étudiant déclare qu'il est possible d'avoir deux langues maternelles ! La définition de la langue maternelle fournie par l'étudiant concerne la primauté dans l'ordre d'acquisition (ou la langue maternelle comme « première occupante du terrain ») (Dabène, 1994 : 8), mais concerne aussi la langue utilisée le plus souvent ! L'étudiant écrit ainsi : « C'est la langue de base qu'on a pratiqué en premier et qu'on utilise le plus souvent ». Le cœur de l'étudiant « balance » entre ses « deux » langues maternelles :

> « [...] j'ai vécu mes premier 12 ans en Afrique où ma langue maternelle était le français et ensuite j'ai vécu le reste de ma vie au Liban ou je n'ai pratiqué que de l'arabe jusqu'à l'âge de 22 ans. Alors laquelle est ma langue maternelle ? Celle que je pratique souvent ou celle que j'ai apprise plus à l'école, au collège et à l'université ? »

Il exprime[1] à nouveau ce sentiment dans la suite du message qu'il m'a envoyé :

> « J'avoue être perdu vu que mes parents m'ont toujours parlé en français et en arabe. Mes études de départ étaient en français puis en arabe et français. Alors comment je peux partager un seul cerveau avec une seule mémoire entre deux langues ? »

Cet étudiant semble ne pas s'autoriser à déclarer deux langues maternelles, ce qui montre que la terminologie de « langue maternelle » n'est adaptée qu'à une situation monolingue. Il

[1] En lisant cet étudiant je pense à Tahar Ben Jelloun : « Pourquoi la cave de ma mémoire, où habitent deux langues, ne se plaint jamais ? Les mots y circulent en toute liberté, et il leur arrive de se faire remplacer ou supplanter par d'autres mots sans que cela fasse un drame. C'est que ma langue maternelle cultive l'hospitalité et entretient la cohabitation avec intelligence et humour. [...] C'est mieux qu'un simple mélange ; c'est du métissage, comme deux tissus, deux couleurs qui composent une étreinte d'un amour infini » (Ben Jelloun, 2007).

déclare que sa langue maternelle est le français pour ensuite déclarer que sa langue maternelle est l'arabe. Le fait que cet étudiant hésite à s 'accorder deux langues maternelles est aussi, sans doute, dû à la formulation employée et à la manière dont la question était formulée. Il est aussi possible que face à moi, qui avais été son enseignante, il ait souhaité valoriser sa connaissance du français, pour ne pas afficher de différence avec ses camarades à l'école.

Pour en revenir à l'enquête plus générale, et comme nous l'avons vu, les étudiants se déclarent tous majoritairement de langue maternelle française, pourtant, en regardant avec attention, on se rend compte que les choses ne sont, sans doute, pas si simples : je vais m'arrêter un instant sur les résultats obtenus à la question 2, « j'utilise les langues suivantes ». Je remarque le cas de deux étudiants spécialistes :

- un étudiant déclare utiliser le portugais depuis 19 ans ;
- un étudiant déclare utiliser le néerlandais depuis 19 ans.

De plus, dans le tableau un (annexe 16) on peut noter que trois autres locuteurs disent parler trois langues non étudiées en contexte scolaire : le breton, le polonais et le suédois.

Je fais l'hypothèse, sans avoir pu le vérifier directement auprès des étudiants, que ces deux étudiants sont sans doute de langue familiale portugaise et néerlandaise, pourtant cela n'est jamais dit aussi clairement dans les questionnaires. Mon enquête est révélatrice du fait que les étudiants ne se sentent pas autorisés à parler de leurs connaissances plurilingues, dans un contexte institutionnel qui ne considère comme dignes d'intérêt, encore très généralement, que les acquisitions faites de manière scolaire. A ce sujet Daniel Coste dit que dans l'institution scolaire :

> « Les acquis langagiers antérieurs, les expériences et les représentations d'apprentissage linguistique ne sont pas opératoirement pris en compte dans les programmes, les supports d'enseignements et les démarches pédagogiques [...]. » (Coste, 1991 : 171)

De plus, lorsque les étudiants ont été interrogés lors de l'enquête, ils ne connaissaient pas les orientations de l'enquête et, peut-être, pensaient-ils avoir seulement à s'exprimer sur leur connaissance de l'anglais et du français. Je écrirai, un peu plus loin, que le cadre assez formalisé de l'enquête mais aussi la façon dont les questions étaient formulées a pu participer de l'orientation des réponses faites par les étudiants.

Intéressons-nous maintenant aux réponses obtenues quant aux compétences en langue maternelle telles que les étudiants se les représentent ; mon questionnement porte sur les différences d'appréciation entre spécialistes et non-spécialistes.

9.1.3 Les compétences en langue maternelle

J'ai interrogé les étudiants sur leurs perceptions de leurs compétences en langue maternelle. Il s'agissait pour moi de vérifier si, en tant que natifs, ils se considéraient comme plus ou moins compétents dans tous les domaines, ou seulement dans certains domaines particuliers. Je remarque une plus grande instabilité par rapport à la maîtrise du français chez les non-spécialistes. Le tableau ci-dessous reprend les principaux résultats obtenus dans les tableaux 2 et 3 de l'annexe 16.

Tableau 11 :
« Je connais les langues suivantes : langues natives (N) et langues apprises (A). Pour chaque langue, cochez si vous la parlez, écrivez, comprenez, lisez, et évaluez vos compétences en classant à l'aide de A, B, C ou D. »

	Spécialistes	**Non-spécialistes**
Parler	92%	82%
Ecrire	92%	70%
Comprendre	98%	68%
Lire	68%	68%

En ce qui concerne les spécialistes, si l'on observe les résultats obtenus c'est la compréhension qui est considérée comme la mieux maîtrisée. « Parler » et « écrire » sont considérés comme bien maîtrisés aussi. Ce sont des résultats assez conformes aux déclarations que l'on peut attendre d'étudiants « natifs » de la langue, c'est-à-dire qu'ils se considèrent comme très compétents en français. De plus, et comme je l'ai déjà évoqué, le cursus proposé aux spécialistes les amène à avoir une réflexion métalinguistique, ils travaillent constamment avec les deux langues. Ces résultats confirment l'idée selon laquelle un étudiant engagé dans un cursus linguistique se sent plus sûr de lui. Par contre, les résultats obtenus quant à la lecture sont plus surprenants : seulement 68% des étudiants déclarent maîtriser la lecture. Il

me faut préciser que, rétrospectivement, la formulation de la question m'apparaît avoir créé quelques problèmes. La lecture, par exemple, peut-être sujette à caution. En l'absence de précision sur ce que j'entendais par « lecture » les étudiants ont pu interpréter cet item de différentes façons : il pouvait, tout aussi bien, s'agir de lecture pour des loisirs, de lectures de magasines, de romans, de lecture de textes spécialisés, ou de textes littéraires… Il apparaît donc que l'imprécision des différents items proposés a pu, aussi, influencer les réponses fournies par les non-spécialistes qui, de façon très surprenante, déclarent avoir des compétences moyennes (aux 2/3) pour trois des quatre compétences proposées : comprendre, lire et écrire. L'item « compréhension » était aussi trop général pour que les étudiants sachent précisément à quoi il renvoyait. Il pouvait tout aussi bien s'agir de compréhension orale ou écrite, de compréhension de textes spécialisés ou de l'écoute de la radio ! Quant à l'item « écrit » il était aussi bien trop général. Quoi qu'il en soit, les résultats obtenus montrent que les non-spécialistes sont sans doute un peu plus insécurisés par rapport à leur compétence à l'écrit. Pendant les cours, certains expriment d'ailleurs leurs difficultés en français et parlent de leurs difficultés en orthographe. Ils n'hésitent pas à plaisanter d'éventuels mots français utilisés en cours qu'ils ne connaissent pas. Les étudiants non-spécialistes interrogés sont majoritairement des scientifiques (IMA+IBEA), leur cursus propose moins de cours où ils travaillent la langue française que les spécialistes (ou les non-spécialistes ISCEA). De plus, dans une tradition scolaire comme celle de la France qui continue à catégoriser les étudiants selon qu'ils sont « matheux » ou « littéraires », il est probable aussi que ce genre de catégorisations ait encore du poids sur les représentations que certains étudiants « non-littéraires » se font de leurs compétences en français. Comme je l'ai évoqué, dans la deuxième partie de mon travail, le questionnaire n'était là que pour me permettre d'établir une sorte d'état des lieux. C'est donc dans les entretiens qu'il m'aurait fallu revenir sur ces questions de langue maternelle « avouée et inavouée ». Malheureusement, une certaine inexpérience méthodologique ne m'a pas permis de me rendre compte des questions qu'il aurait été primordial de poser et j'ai éludé, dans les entretiens, les questions portant sur les compétences des étudiants en langue maternelle.

J'ai, dans les lignes précédentes, décrit le fait que les étudiants ont majoritairement déclaré que leur langue maternelle est le français alors que certains indices laissent à penser que, dans la réalité des faits, certains d'entre eux ont, sans doute, une ou plusieurs langues maternelles. Lors de mes enquêtes, il m'aurait été possible de contourner le problème en parlant de « langue familiale » pour désigner la langue parlée dans le contexte de la famille et de

« langue principale de socialisation » pour désigner la langue considérée comme étant commune à tous les individus. En contexte scolaire, dans la classe, les étudiants ne sont pas sentis autorisés à parler de leurs pratiques linguistiques plurielles. Comme je l'ai dit précédemment, la langue des écoliers français c'est le français. La langue maternelle semble donc souvent vécue, par les deux groupes d'étudiants, comme répondant à une définition univoque et unilingue. Pourtant les choses ne sont pas si simples et c'est la raison pour laquelle je parlerai de « langue familiale » et de « langue de socialisation ».

9.1.4 La langue « maternelle » : une définition composite

Certaines de mes constations montrent que la définition de la langue maternelle semble tomber sous le sens en France et que les étudiants interrogés se déclarent tous majoritairement monolingues de langue maternelle française. Pourtant, la notion de langue maternelle n'est pas dénuée d'ambiguïtés. De façon surprenante, cette question est apparue de façon assez récente dans le champ de la didactique. On se souvient de l'étude de Jean-Didier Urbain, en 1982, intitulée *La Langue maternelle, part maudite de la linguistique ?* L'auteur signalait à l'époque à quel point cette notion est paradoxale.

Tout d'abord, la langue maternelle comme langue de la mère, est un critère souvent invoqué. D'ailleurs, dans beaucoup de langues européennes la même image est employée : *mother tongue* en anglais, *lengua materna* en espagnol, *lingua materna* en italien, *Mutter-sprache* en allemand… Pourtant, cette définition a ses limites et ne peut s'appliquer qu'à des situations sociolinguistiques simples. Dans beaucoup de situations sociolinguistiques et dans certains contextes, le fait d'associer langue maternelle et langue de la mère n'a aucun sens. En effet, le caractère exclusif de l'interaction entre la mère et l'enfant n'est pas forcément une règle universelle. Moore (Moore, 2006, 103) illustre à l'aide de différents exemples la difficulté à désigner la langue maternelle d'un individu plurilingue, même quand son groupe d'appartenance semble pouvoir se rattacher à une langue particulière. Moore insiste sur le fait que :

> « [...] Les représentations circulantes à propos de la langue maternelle d'un locuteur amalgament pourtant souvent des critères qui relèvent du mode d'acquisition de la langue et d'autres, qui décrivent son degré de maîtrise, en considérant simplement que la première langue acquise est aussi celle dans

> laquelle on développe un niveau supérieur de compétences (et, donc, celle que l'on considère comme maternelle). » (Moore, 2006 : 105)

En Afrique[1], par exemple, les couples linguistiquement mixtes sont légion et les enfants n'héritent pas nécessairement de la langue de la mère. Leur langue première est parfois celle du père, parfois celle de la mère, mais plus souvent celle qui domine socialement. Véronique Castellotti remarque ainsi que dans certains cas :

> « [...] il existe des contextes où la mère parle à l'enfant une autre langue que la sienne : celle du père, dans certaines tribus amazoniennes[2] par exemple, ou encore celle du pays d'accueil dans certaines familles migrantes. » (Castellotti, 2001b : 21)

A contrario, la langue maternelle revendiquée peut l'être sans pour autant que la maîtrise de la langue soit existante. Ainsi certains travaux ont montré qu'en France, aujourd'hui, le parler des enfants de l'immigration se différencie nettement de celui de leurs parents. On voit avec cet exemple que la langue maternelle peut être « imaginée », « fantasmée » (Moore, 2006 :107), elle occupe donc alors une fonction identitaire. Dabène parle, elle, de « langue revendiquée » (Dabène, 94 : 27).

La transmission des langues peut être un phénomène plus social que familial. Dans les sociétés plurilingues, la transmission des langues des parents n'est pas automatique. Pour la France, on pense à des situations comme celle du pays catalan, de la Corse ou de la Bretagne où l'on peut assister à des ruptures dans la transmission des langues. Alors que je débutais ma carrière d'enseignante, je me souviens d'un collégien en grande difficulté scolaire dont la mère, d'origine portugaise, avait souhaité qu'il suive des cours de soutien scolaire. Le garçon avait tout particulièrement des difficultés en français, ce qui inquiétait beaucoup sa mère qui le vivait comme un échec personnel. Le jeune homme faisait beaucoup d'erreurs calquées sur le portugais. Lors d'une rencontre avec la maman qui souhaitait en savoir plus sur les progrès scolaires de son fils, je m'étais alors permis d'évoquer la langue maternelle du

[1] Dans son étude sur les langues en Afrique sur les marchés, Calvet montre que la conception de la langue maternelle est différente de ce qu'elle peut être ailleurs. Ainsi, dans une fratrie, la langue maternelle des frères et sœurs peut varier suivant différents critères : l'ordre d'arrivée dans la fratrie, etc. (Calvet, 1992)

[2] Cas extrême cité par Sorensen et Jackobson. Ainsi Dabène écrit : « du fait des mariages exogamiques et de l'hétérogénéité linguistique des différents groupes, chaque femme doit obligatoirement apprendre et parler à ses enfants la langue de son mari en sorte que la notion de langue maternelle comme langue de la mère n'a strictement plus aucun sens » (Dabène, 1994 : 10).

jeune homme. Sa réaction fut assez violente : elle me dit qu'il était hors de question d'évoquer le fait que le portugais était la langue maternelle de son fils et qu'elle avait toujours fait très attention à lui parler français et que « tout ça, c'était des choses oubliées ». « La langue maternelle de mon fils c'est le français, un point c'est tout », déclara-t-elle ! On voit que dans le conflit entre le français, langue de prestige, la langue de toutes les chances pour son fils, et le portugais, langue peu valorisée en France, la maman avait fait le choix de dire (à la place de son fils d'ailleurs) que son enfant ne parlait pas portugais.

Un autre critère très souvent invoqué est celui de la primauté dans l'ordre d'acquisition, comme j'ai pu le voir, dans les lignes précédentes, avec l'exemple de mon étudiant non-spécialiste.

La langue maternelle est aussi très souvent associée à un autre critère, qui est celui de la langue acquise naturellement **:** le mode d'acquisition participerait alors d'un degré de compétence dans la langue très élevé. Mais, là encore, cette définition a ses limites, dans le sens qu'elle entraîne des présupposés selon lesquels la première langue acquise serait la mieux connue et la mieux maîtrisée. Pourtant, l'examen de quelques exemples démontre la non-véracité de ce critère, et lorsqu'un locuteur n'est pas en contact pendant de nombreuses années avec sa langue maternelle, celle-ci n'est pas nécessairement la mieux maîtrisée. Un exemple tiré de la vie quotidienne : un ami, dont la mère est anglaise et le père français, a vécu les premières années de sa vie en Angleterre, puis sa famille s'est installée en France. On peut donc considérer que la langue maternelle de cette personne est l'anglais, pourtant le garçon parle si mal anglais qu'il est impossible d'imaginer un seul instant que sa langue maternelle soit l'anglais. Il arrive que l'on refuse une langue pour mieux oublier l'identité de ses origines.

Comme je viens de l'écrire, dès que l'on se penche sur la question de la langue maternelle, une définition simple n'est pas possible. Il faut garder à l'esprit que pour parvenir à une définition décrivant des situations sociolinguistiques complexes il n'est pas possible de faire l'impasse sur les fonctions occupées par la langue, sur les attitudes des locuteurs. De même qu'il faut garder à l'esprit que la majorité des Français vivent dans des situations plurilingues. Pour Louise Dabène, la langue maternelle c'est « celle dans laquelle s'est organisée la

fonction langagière elle-même » (Dabène, 1994 :15). L'intérêt de cette définition est de souligner que, ce qui est primordial, c'est bien la langue principale de socialisation, ce qui ne préjuge en rien ni des conditions d'acquisition, ni de la compétence du locuteur dans la langue, ni encore des conditions d'emploi de celle-ci. De plus, cela peut s'appliquer aux langues acquises simultanément et de façon précoce[1]. C'est la raison pour laquelle je parlerai de langue « familiale » et de langue « principale de socialisation ». Le terme de langue « maternelle » apparaîtra dans ce travail à propos des enquêtes menées, puisque c'est le terme que j'avais employé dans les questionnaires.

Après ces considérations sur la langue maternelle et sur les perceptions que les étudiants ont de leurs compétences dans la langue, la question qui se pose alors est de savoir comment les résultats s'organisent pour les langues étrangères apprises par les étudiants. Quelles motivations expriment-ils quant aux choix des langues, en général, et de l'anglais en particulier ? Ont-ils une vision aussi monocentrée et unilingue que celle que j'ai pu décrire à propos des résultats obtenus concernant la langue maternelle ?

9.2 Les langues étrangères apprises : entre « le cœur et la raison »

Quelles langues étrangères sont apprises par les deux types de public ? Les réponses obtenues aux questionnaires et lors des entretiens vont me permettre de répondre à cette question. Quelles sont les différentes motivations exprimées quant aux choix des langues, en particulier concernant l'anglais ? Cette étude sera complétée par une observation des réponses fournies par les enseignants.

[1] Pour Calvet (Calvet, 1999b : 101) d'ailleurs, il n'y a pas de langue maternelle mais des langues « premières ».

9.2.1 Panorama des langues étrangères

J'ai, dans les questionnaires distribués en classe, interrogé les étudiants sur leur parcours linguistiques et reproduit dans le tableau ci-dessous les réponses obtenues quantitativement quant aux nombres de langues apprises.

Tableau 12 :
« Je connais les langues suivantes : langues natives (N) et langues apprises (A). Pour chaque langue, cochez si vous la parlez, écrivez, comprenez, lisez, et évaluez vos compétences en classant à l'aide de A, B, C ou D. »

Langue	**Nombre de locuteurs spécialistes**	**Nombre de locuteurs non-spécialistes**
Anglais	50	51
Espagnol	33	37
Allemand	30	14
Latin	14	15
Chinois	9	0
Néerlandais	9	0
Italien	9	2
Russe	9	0
Arabe	5	1
Japonais	4	0
Breton	1	0
Polonais	1	0
Portugais	1	0
Suédois	1	0

Rétrospectivement, il m'apparaît que la question qui interrogeait sur « les langues apprises » était formulée de façon trop ambiguë. En effet, il m'aurait fallu interroger les étudiants en précisant si je souhaitais que les étudiants répondent par rapport à un apprentissage scolaire ou par rapport au fait que les langues étaient pratiquées à un moment ou un autre par les étudiants. Il apparaît, néanmoins, que les étudiants spécialistes sont engagés dans des apprentissages linguistiques beaucoup plus diversifiés que les étudiants non-spécialistes. Je remarque que les résultats obtenus concernant l'ordre d'importance sont en conformité avec ceux concernant la situation nationale (tels que présentés dans la troisième partie de mon travail), à savoir :

- que l'anglais est la première langue apprise par les étudiants (qu'ils soient spécialistes ou non-spécialistes) ;

- que l’espagnol est la deuxième langue la plus apprise par les étudiants. Les écarts entre spécialistes et non-spécialistes sont faibles quant à l’apprentissage de l’espagnol mais les spécialistes sont, tout de même, plus nombreux à déclarer apprendre l’espagnol (37 locuteurs non-spécialistes contre 33 locuteurs spécialistes) ;
- que les spécialistes sont plus nombreux à apprendre l’allemand (30 spécialistes contre 14 non-spécialistes). Mon hypothèse est que les représentations de l’allemand, langue difficile, réservée aux forts en thèmes et « aux bons en langue » jouent encore probablement dans les choix des langues opérés par les élèves.

Petite remarque : je suis surprise par les résultats obtenus pour le latin, dans le sens que je ne pensais pas que les étudiants étudiaient autant le latin, surprise aussi par le fait que les étudiants (qu’ils soient spécialistes ou non-spécialistes) ont autant étudié cette langue et la citent. Le choix de l'option latin a longtemps été une affaire d'excellence scolaire ; aujourd’hui choisir le latin est une stratégie d’évitement des classes « ordinaires ». De plus, je peux aussi avancer l’idée que le choix du latin relève d’une affiliation catholique.

Chez les spécialistes, il y a quatre autres langues qui sont apprises par les étudiants (par ordre décroissant) :

- le chinois, l’italien, le néerlandais, le russe, (avec 9 locuteurs à chaque fois) ;
- puis l’arabe (5 locuteurs) et le japonais (4 locuteurs).

A l’époque où l’enquête a été faite, le choix du chinois était encore minoritaire, quatre ans plus tard, le chinois est la langue majoritairement choisie par les étudiants comme L3 ; j’aurai l’occasion de revenir sur ce point un peu plus loin.

L’exploration des langues apprises conduit ensuite à s’intéresser aux motivations exprimées par les étudiants quant aux choix opérés. On peut en effet s’interroger sur ce qui motive un étudiant à faire le choix d’une langue à l’exclusion d’une autre. Je regarderai aussi les motivations exprimées par les enseignants quant aux choix des langues faits par leurs étudiants. Je pourrai ainsi comparer les différences ou les similitudes de perception entre ce que les étudiants déclarent et ce que les enseignants perçoivent de ces choix.

9.2.2 Le choix des langues : le point de vue des étudiants

J'ai pu recueillir dans les questionnaires ce que les étudiants déclaraient quant à leurs motivations à apprendre les langues. En effet, la phrase 3 du questionnaire « J'aimerais absolument apprendre les langues suivantes » invitait les étudiants à parler de leurs motivations en se justifiant. Je propose tout d'abord un tableau de synthèse à partir des réponses obtenues aux questionnaires mais aussi dans les entretiens et regroupant les thématiques :

Tableau 13 :
« Motivations à apprendre une langue »

Langue	Motivations des spécialistes	Motivations des non-spécialistes
Allemand	A: « En fait, je ne voulais pas du tout choisir l'allemand, mais c'est qu'au lycée, je n'avais pas le choix. On était obligé de prendre allemand, je voulais prendre russe, mais pour prendre la LV3, c'était obligatoirement l'allemand. Donc, j'ai pris l'allemand et j'ai suivi le cursus. Je voulais changer et on nous a dit qu'il manquait énormément de germanistes, et donc qu'il fallait plutôt, que quand on avait une troisième langue, il fallait la garder plutôt que d'essayer de la changer et puis d'en prendre une autre, une langue rare degré initial, en arrivant à la fac. Donc, j'ai gardé. Je ne sais pas si j'ai bien fait, mais bon. Je pense que c'était mieux dans un sens de garder une langue que j'avais déjà, où j'avais déjà acquis certaines bases. »	
Arabe	« Sa belle calligraphie. » « L'arabe, pour s'ouvrir sur le monde. »	« [...] l'arabe, depuis un voyage au Maroc. »
Breton		« [...] le breton, ma famille vient de là-bas et j'aimerais pouvoir parler avec les anciens. »
Chinois	« Parce que c'est une langue rare et c'est pour plus tard en fait, professionnellement, c'est plus intéressant d'avoir une langue rare plutôt que d'apprendre l'italien ou l'allemand qui sont moins valorisantes en fait. » « [...] Pourquoi pas le japonais ? Je ne sais pas. Peut-être que le chinois m'intéressait plus et puis la Chine va plus s'étendre dans ces dix prochaines années alors que le Japon a un peu atteint son seuil. Donc, c'est plus facile. » « [...] la beauté du pays et de la langue. »	

Espagnol	« L'espagnol, c'est plus vif que l'allemand » « Et puis l'espagnol/ c'est quand même important/ c'est beaucoup parlé dans le monde et c'est aussi une langue simple. C'est un système simple/ ce n'est pas un système de signes comme le chinois ou le japonais/ où il faut apprendre l'alphabet. »	
Italien	« L'italien c'est une langue chantante. » « [...] l'italien, par mes origines familiales. » « Moi/ il y aurait trois langues : une pour le plaisir/ ça serait l'italien ; une/ le grec/ pour y vivre ; et si j'avais à apprendre une langue vraiment pour mon emploi/ ça serait le japonais/ enfin une langue asiatique. »	« L'italien, c'est une langue chantante et dynamique »
Japonais	« Moi/ il y aurait trois langues : une pour le plaisir/ ça serait l'italien ; une/ le grec/ pour y vivre ; et si j'avais à apprendre une langue vraiment pour mon emploi/ ça serait le japonais/ enfin une langue asiatique. »	
Polonais		« [...] le polonais, je suis entourée de Polonais. »
Russe	« Le russe, pour la culture et pour moi-même. »	

J'ai pu relever différents types de motivations que je vais illustrer par des réponses obtenues dans les questionnaires mais aussi lors des entretiens. L'une des motivations exprimées est celle qui concerne des choix stratégiques ou utilitaires. M. spécialiste déclare ainsi :

> F.L.L. : Ouais et vous étudiez d'autres langues cette année ?
>
> M. : L'espagnol et le chinois.
>
> F.L.L. : Espagnol et chinois. D'accord. Et vous pouvez me dire pourquoi vous avez choisi chinois en troisième langue ?
>
> M. : Parce que c'est une langue rare et c'est pour plus tard en fait, professionnellement, c'est plus intéressant d'avoir une langue rare plutôt que d'apprendre l'italien ou l'allemand qui sont moins valorisants en fait.

Cet exemple montre que les étudiants constituent leur portefeuille linguistique en opérant des choix, qui sont motivés par les représentations qu'ils se font de l'utilité des langues**.** Les étudiants spécialistes font des choix motivés par leur avenir professionnel et par les représentations qu'ils se font du « poids des langues »[1] dans le monde. J'échange souvent, hors de la classe, avec les étudiants, sur leurs « stratégies linguistiques » et il est très intéressant de constater qu'ils font preuve d'un très grand dynamisme dans le choix de leurs langues, n'hésitant pas à faire de leur L2 du lycée leur L1 à l'université, n'hésitant pas non plus à abandonner leur L3 du lycée pour en commencer une autre à l'université. Ces stratégies linguistiques passent par des projets très construits qui amènent très souvent les étudiants à faire le choix d'un séjour long en immersion avant de commencer l'université. Dans ces stratégies linguistiques, l'un des « calculs » fait actuellement est celui qui concerne le choix du chinois. L'une de mes étudiantes m'a confié qu'après avoir décidé de choisir l'espagnol comme L1 (en rétrogradant l'anglais, sa L1 du lycée en L2) elle avait dans le même temps décidé de se consacrer au chinois (sa L3 en intégrant l'IPLV). Pour « mettre toutes les chances » de son côté[2], elle avait pensé partir à Hong-Kong pour étudier le chinois mais son projet a changé d'orientation du fait qu'elle ne parvenait pas à trouver une université enseignant aussi l'espagnol à Hong-Kong. Elle est donc partie au Mexique pendant un an.

Dans le cas du chinois, sa « rareté » lui confère de la valeur. C'est-à-dire que les représentations les plus courantes présentent le chinois comme une langue difficile et peu diffusée en France, et le fait de maîtriser le chinois constitue une gageure linguistique qui peut s'avérer payante dans le monde professionnel. De plus, les représentations des étudiants se constituent à partir des discours habituels sur les langues, discours relayés dans les médias, et portant la plupart du temps sur le poids économique de la Chine. Un peu plus loin l'étudiante déclare :

> « [...] Pourquoi pas le japonais ? Je ne sais pas. Peut-être que le chinois m'intéressait plus et puis la Chine va plus s'étendre dans ces dix prochaines années alors que le Japon a un peu atteint son seuil. Donc, c'est plus facile. »

[1] Le titre est emprunté au colloque *Le poids des langues*, organisé les 25 et 26 septembre 2007 à l'Université de Provence.
[2] Après son bac et avant d'intégrer l'IPLV.

J'ai relaté, dans la première partie de ce travail, que la diffusion de l'anglais s'est faite en l'absence de toute planification linguistique et que c'est la puissance de l'impérialisme économique et politique des Etats-Unis qui a fait le travail et que la langue a suivi. Il me semble que, dans le cas du chinois, nous sommes face au même type de diffusion linguistique : c'est la puissance économique de la Chine qui participe, actuellement, de l'expansion de sa langue. D'un point de vue quantitatif, le phénomène que je commençais à pressentir lors de l'enquête est allé en s'amplifiant. Béatrice Bouvier (Bouvier, 2008) enseignante de chinois et didacticienne du FLE à l'UCO, remarque que depuis quelques années le choix d'une L3 se fait majoritairement sur le chinois ; elle recense ainsi plus de 300 inscrits[1] en 2007-2008. Selon elle, les étudiants choisissent le chinois par une sorte d'effet de halo, c'est-à-dire que la Chine semble être devenue un pays incontournable, porteur de valeurs de modernité, et plus le pays semble présent dans les médias, plus son intérêt semble se renforcer. L'aspect historique est aussi à prendre en compte. Béatrice Bouvier note que les représentations positives qui jouent en faveur de l'apprentissage du chinois sont héritières des idées dominantes au XVIII^{e} siècle qui vouaient alors à la Chine un culte tout entier tourné vers des valeurs associées à la sagesse et à la rationalité (Bouvier, 2008). C'est donc la perspective de pouvoir associer tradition, modernité et utilité, mais aussi une certaine dose d'exotisme qui orienterait les étudiants vers le chinois.

Des motivations concernant la « fragilité » des langues semblent aussi prévaloir lors des choix opérés par les étudiants. En ce qui concerne l'allemand, A. une étudiante spécialiste déclare :

> A. : « En fait, je ne voulais pas du tout choisir l'allemand, mais c'est qu'au lycée, je n'avais pas le choix. On était obligé de prendre allemand, je voulais prendre russe mais pour prendre la LV3, c'était obligatoirement l'allemand. Donc, j'ai pris l'allemand et j'ai suivi le cursus. Je voulais changer et on nous a dit qu'il manquait énormément de germanistes, et donc qu'il fallait plutôt, que quand on avait une troisième langue, il fallait la garder plutôt que d'essayer de la changer et puis d'en prendre une autre, une langue rare degré initial, en arrivant à la fac. Donc, j'ai gardé. Je ne sais pas si j'ai bien fait, mais bon. Je pense que c'était mieux dans un sens de garder une langue que j'avais déjà, où j'avais déjà acquis certaines bases. »

Le choix de l'allemand par cette étudiante a été orienté par les discours tenus dans l'institution scolaire. Le discours tenu à cette étudiante était organisé autour d'une double argumentation :

[1] C'est un chiffre remarquable.

- les choix linguistiques dépendent de contraintes organisationnelles ;
- les discours culpabilisants sur le fait que ne pas choisir une langue « fragilisée » c'est ne pas participer à son sauvetage, à sa survie. Aujourd'hui, dans l'opinion publique et chez de très nombreux linguistes[1], il n'est pas rare d'entendre ce type de discours alarmiste qui s'accompagne d'un discours égalitaire imprégné de l'idée que, lorsqu'une langue disparaît, un pan des cultures humaines[2] qu'elle reflétait disparaît aussi[3].

On peut constater que le choix des langues se fait aussi à partir des représentations habituelles sur des qualités « intrinsèques » des langues, associées à des critères esthétiques :

> « L'espagnol, c'est plus vif que l'allemand. » (Spécialiste)
>
> « L'italien, c'est une langue chantante et dynamique. » (Non-spécialiste)
>
> « L'italien, c'est une langue chantante. » (Spécialiste)

Une étudiante non-spécialiste parlera à propos de l'espagnol de : « la beauté de la langue ». Toujours à propos de l'espagnol, une étudiante spécialiste déclarera que c'est « une langue qui chante, proche de nous ». Concernant la beauté de la langue, j'ai pu relever le même type d'argument pour le chinois :

> « [...] la beauté du pays et de la langue. » (Spécialiste)

A propos de l'italien, un non-spécialiste parlera aussi de « [...] la beauté de la langue ». Ce que confirme aussi l'enquête de Catherine Berger (Berger, 1997 : 295). D'autres arguments

---

[1] Dans *Halte à la mort des langues* Claude Hagège (Hagège, 2000) souligne que vingt-cinq langues meurent chaque année. C'est le même argumentaire qui est développé par Colette Grinevald (Grinevald, 2007) qui déclare qu'il existe des langues prédatrices, au premier rang desquelles se situe, actuellement, l'anglais. L'anglais est présenté par Grinevald comme une langue génocidaire qui serait responsable d'un phénomène que le chercheur qualifie « d'anomie ».

[2] On se reportera au livre *Vanishing Voices* par Daniel Nettle et Suzanne Romaine (Nettle et Romaine : 2000) ainsi qu'au livre de David Crystal (Crystal, 2002).

[3] Pour Calvet, les langues sont faites pour servir les hommes et comme le dit le chercheur de façon provocante : « [...] les langues ne sont pas des bébés phoques » et « [...] il n'y a pas de langues sans êtres humains » (Collectif, 2003 : 49).

esthétiques sont aussi avancés : à propos de l'arabe une étudiante spécialiste parle de sa « belle calligraphie ».

J'ai aussi pu relever des motivations liées à la recherche de satisfactions culturelles et intellectuelles. Le choix de certaines langues se fait à partir de la représentation que l'on a de l'avantage intellectuel que l'on pourrait en tirer. Ces avantages sont souvent thématisés par les étudiants comme l'apport d'une plus grande ouverture d'esprit et ou « un enrichissement personnel ».

> « L'arabe, pour s'ouvrir sur le monde. » (Spécialiste)
>
> « Le russe, pour la culture et pour moi-même. » (Spécialiste)

Après ce rapide tour d'horizon des motivations, une remarque s'impose quant aux choix des langues. Rares sont les témoignages qui parlent d'une expérience directe avec la langue et la culture qui aurait pu motiver le désir d'apprentissage de la langue. On dénombre, tout de même, mais j'insiste, cela est extrêmement minoritaire, la relation d'expériences familiales, ou de contacts avec des langues diverses :

> « [...] le polonais, je suis entourée de Polonais. » (Non-spécialiste)
>
> « [...] l'arabe, depuis un voyage au Maroc. » (Non-spécialiste)
>
> « [...] l'italien, par mes origines familiales. » (Spécialiste)
>
> « [...] le breton, ma famille vient de là-bas et j'aimerais pouvoir parler avec les anciens. » (Non-spécialiste)

C'est une question d'importance puisque je ne peux pas imaginer que l'exposition aux langues soit aussi faible que celle qui est dite. Comment expliquer que des critères « esthétiques » sont plus pris en compte que des critères « d'expérience » ? En ce qui concerne les critères « esthétiques », les propos tenus par les étudiants sont des propos tenus aussi très généralement dans le grand public. Les étudiants ne font là que reprendre les propos les plus généralement tenus sur les langues. Cela tendrait à souligner qu'en contexte scolaire les idées les plus générales sur les langues continuent à circuler sans jamais être discutées et

que tout cela fonctionne sur le mode de l'évidence. Quant aux critères « d'expérience », il me semble que dans le système scolaire universitaire tout apprentissage linguistique autre que scolaire n'est pas ressenti comme un apprentissage « sérieux ». Les langues et leur apprentissage sont encore vus seulement comme des expériences scolaires et les expériences autres des langues sont encore trop souvent tenues hors de la classe.

Après ces quelques lignes sur les motivations exprimées par les étudiants quant aux choix des langues, je vais présenter les motivations que les enseignants, eux-mêmes, perçoivent à travers ces choix. La question étant : les motivations exprimées de part et d'autre concordent-elles ou diffèrent-elles ?

9.2.3 Le point de vue des enseignants

Mon projet initial était de croiser les résultats obtenus quant aux motivations à choisir les langues avec le point de vue des enseignants. J'ai ainsi proposé des questionnaires aux enseignants, le but premier de l'enquête était d'interroger les enseignants qui dispensaient des cours aux spécialistes et aux non-spécialistes afin de recueillir leurs impressions et leurs idées sur l'enseignement dispensé aux spécialistes et sur leurs éventuelles conceptions des différences entre les deux enseignements. Une lettre qui expliquait les buts de la recherche accompagnait le questionnaire. Le taux de participation à l'enquête a été très faible, pour ne pas dire nul, malgré de nombreuses relances faites aux collègues (soit par courrier dans les casiers, soit par courriers électroniques, soit de vive voix). Beaucoup d'enseignants se sont dits débordés, ont argué du fait qu'ils manquaient de temps. Les enseignants se sont, sans doute, sentis observés dans leur pratique – le fait que le questionnaire ait été proposé par la coordinatrice du programme dans lequel ils enseignaient a sans doute participé de cette réticence à répondre aux questions. De plus, les enseignants n'ont pas l'habitude d'échanger sur leurs pratiques. Il n'existe pas de moments de rencontre propices aux débats sur les pratiques méthodologiques. Majoritairement, les enseignants intervenant sont des vacataires, ils ne font que passer dans l'institution ; pour les moins diplômés leur assise institutionnelle et pédagogique est faible, et cette absence de valorisation institutionnelle ne participe pas d'une très grande assurance pédagogique. Quant aux enseignants les plus diplômés, ils ont une légitimité universitaire, et les vacations ne constituent pas pour eux « le cœur » de leur pratique enseignante.

Mais souvenons-nous qu'il existe un autre public enseignant. J'avais aussi distribué des questionnaires aux enseignants de langues « rares », avec lesquels je n'ai aucun contact (voir annexe 4). Il semble que l'effet de distance ait joué puisque les enseignants se sont, au contraire, montrés tous très coopératifs, le taux de participation a été très fort. Je pense aussi que ces enseignants ont apprécié que l'on s'intéresse à eux et à leur avis, chose à laquelle ils ne sont pas habitués institutionnellement. J'ai pu, en dépouillant les résultats, établir le tableau suivant sur les motivations à apprendre les langues de leurs points de vue.

Tableau 14
Motivations à choisir une langue :
le point de vue des enseignants de langues dites « rares »

Langue enseignée	Quel est votre public ?	Motivations du public selon l'enseignant
Arabe	▪ Etudiants, auditeurs libres.	▪ Curiosité et besoin de connaître d'autres cultures.
Chinois	▪ Etudiants, chômeurs, salariés qui ont un lien avec la Chine.	▪ Dans un but professionnel ; ▪ Par curiosité à l'égard de la culture chinoise ; ▪ Par curiosité à l'égard de cette langue peu connue ; ▪ Pour une utilisation probable dans le futur (voyages, affaires).
Hongrois	▪ Etudiants, salariés.	▪ Par curiosité, pour « voire une langue dite différente » ; ▪ Pour le tourisme ; ▪ Pour des raisons professionnelles.
Japonais	▪ Etudiants ▪ Salariés	▪ Pour les mangas, les films d'animation ; ▪ Pour une certaine philosophie de la vie, un certain art de vivre, la fascination de l'extrême orient, [...] l'art de la calligraphie, la cuisine, les arts traditionnels (l'ikebana par exemple), les sports traditionnels (karaté, judo, kendo, etc.), ce qui se traduit par un public masculin de plus en plus important ; ▪ Pour avoir un CV différent et des débouchés professionnels plus larges ; ▪ Pour le plaisir de faire une LV3 différente.
Russe	▪ Etudiants ▪ Salariés ▪ Retraités	▪ Pour la littérature, la cuisine, l'histoire, la découverte du monde slave, de l'Est, l'écriture cyrillique, les amitiés…
Portugais	▪ Des étudiants	▪ Pour certains, c'est la pratique de leur langue maternelle ; ▪ Pour pouvoir parler avec des amis portugais ou de la famille ; ▪ Pour d'autres, le plaisir d'apprendre une troisième langue.
Néerlandais	▪ Des français et des bilingues pour leur apprendre les bases de la langue. Le public est toujours très divers.	▪ Pour retrouver des racines familiales belges ou néerlandaises ; ▪ Pour faire un stage aux Pays-Bas ou en Belgique, intérêt commerciale ; ▪ Langue intéressante (proche de l'allemand).

Ce tableau montre que les enseignants de langues dites « rares » expriment le même type d'arguments que ceux exposés par les étudiants. On retrouve les motivations professionnelles et culturelles comme motivations premières. Pourtant, nous voyons apparaître de façon un peu plus significative des motivations en rapport avec la pratique d'une langue maternelle différente du français, pour le portugais et le néerlandais.

Le titre donné à cette section était « le cœur et la raison ». En effet, les motivations que j'ai pu relever sont de deux ordres :

- elles sont soient motivées par des critères raisonnables dans le sens qu'il s'agit de choisir les langues d'un point de vue utilitaire, en fonction de leur utilité d'un point de vue professionnel, par exemple ;
- l'autre type de motivation concerne des motivations plus attachées à des raisons affectives liées à la satisfaction esthétique ou culturelle que l'on pourrait en tirer.

L'une de mes hypothèses de départ concernant la langue maternelle et les langues apprises était que l'institution universitaire impose une vision très peu plurielle des langues et de leur apprentissage. Les enquêtes menées mais surtout les conversations avec différents étudiants ont en quelque sorte étayé mes présuppositions concernant l'écart existant entre le dire et le faire des étudiants. Ou pour être plus claire, il me semble que les étudiants ont des pratiques très variées en anglais, en particulier, mais que ces pratiques sont très souvent passées sous silence. C'est cette question que je vais continuer à explorer en m'intéressant à ce que les étudiants déclarent sur la façon dont ils ont appris les langues et l'utilisation qu'ils en ont.

9.2.4 Des langues apprises comment et pour quoi faire ?

J'ai exposé que les apprentissages linguistiques des étudiants, spécialistes, en particulier, sont pluriels et que leur choix des langues se fait la plupart du temps en fonction d'idées toutes faites. Il est vrai que quand un étudiant dit que son choix s'est fait parce que telle langue est une belle langue, cela ne relève pas vraiment de la réflexion. J'ai aussi interrogé les étudiants sur leur utilisation des langues en leur demandant s'ils utilisaient les langues en classe ou pour communiquer dans d'autres situations.

En complément des questionnements portant sur les langues apprises, j'ai demandé aux étudiants si les langues avaient été apprises scolairement ou de façon informelle : les étudiants déclarent que les langues étrangères ont majoritairement été apprises de façon scolaire. Que ce soit chez les spécialistes ou chez les non-spécialistes, les chiffres concernant un apprentissage informel sont tout à fait minoritaires. Ce n'est pas un résultat surprenant chez les non-spécialistes, qui sont assez insécurisés en ce qui concerne leur rapport aux langues étrangères, et qui n'ont, sans doute, pas la même expérience de la pluralité que les spécialistes. Mais que les spécialistes déclarent majoritairement avoir appris les langues de façon scolaire est un résultat beaucoup plus surprenant ; en effet, les spécialistes ont une histoire de la pluralité linguistique beaucoup plus riche que celle des non-spécialistes. Sans pouvoir le systématiser, je peux le poser en termes d'hypothèses étayées par des entretiens, des échanges[1] et des rencontres avec les spécialistes qui me parlent de leurs expériences professionnelles à l'étranger, de leurs fréquents séjours dans différents pays, de leurs familles plurilingues et pluriculturelles, toutes choses que l'on tait en contexte universitaire. Je pense que les spécialistes ne valorisent aucunement leur expérience de la pluralité linguistique quand les apprentissages n'ont pas été réalisés dans des conditions formelles d'apprentissage, puisque l'apprentissage informel des langues ne bénéficie d'aucune reconnaissance, ni d'aucune légitimité académique.

Les étudiants déclarent majoritairement avoir appris les langues en classe, mais que font-ils de ces langues ? C'est la question à laquelle je vais répondre en m'intéressant aux résultats obtenus à propos de l'utilisation des langues en classe. Ensuite, je m'intéresserai à ce que les étudiants déclarent quant à leur recours à la langue pour « communiquer ».

Je vais tout d'abord m'intéresser aux réponses obtenues quant à la communication en classe :

- 38 % des étudiants spécialistes utilisent l'anglais en classe contre 84 % des non-spécialistes ;
- 56 % des étudiants spécialistes utilisent l'espagnol en classe contre 49 % des non-spécialistes ;
- 54 % des étudiants spécialistes utilisent l'allemand en classe contre 17 % des non-spécialistes.

[1] Comme celui que j'ai relaté *supra*.

Le premier résultat sur lequel il me semble bon de s'arrêter concerne le fait que les spécialistes déclarent peu utiliser l'anglais en classe (38 %), ce qui est surprenant pour des étudiants engagés dans un cursus linguistique dont l'anglais est la langue principale. Il me faut associer ce résultat avec celui concernant les non-spécialistes : les non-spécialistes (84 %) déclarent utiliser l'anglais dans la classe beaucoup plus que les spécialistes**.** Ce qui est aussi très surprenant. Je peux émettre deux pistes d'analyse :

- Les étudiants spécialistes se voient proposer des activités qui mobilisent peu la langue. Les activités qu'ils se voient proposer sont des activités de traduction ou d'explication en français ;
- Les non-spécialistes se voient proposer des activités et du travail dans la langue, et paradoxalement beaucoup plus que les spécialistes.

Mon hypothèse est que les représentations du recours à la langue étrangère en classe sont différentes chez les spécialistes et chez les non-spécialistes. Les activités proposées à ces deux groupes d'apprenants sont différentes : souvenons-nous que les spécialistes apprennent la langue avec des activités comme du thème, de la version, de la civilisation, alors que les non-spécialistes se voient proposer des activités de communication en classe. Dans la première partie de mon travail, j'ai évoqué le fait que les non-spécialistes se voient proposer des oraux collectifs ainsi que des cours de conversation. Dans ce contexte, il est intéressant de confronter les résultats obtenus pour l'anglais avec les résultats obtenus pour deux autres langues : l'espagnol et l'allemand.

En regardant les résultats obtenus pour l'espagnol, je remarque que :

- 56 % des spécialistes d'anglais déclarent utiliser l'espagnol en classe ;
- 49 % des non-spécialistes déclarent utiliser l'espagnol en classe.

Cela est dû, sans doute, aux représentations de l'espagnol comme langue facile, considérée comme proche du français et donc facile à « baragouiner »[1]. J'ai eu l'occasion, dans la

[1] Qui ne s'est pas amusé à parler « comme » un Espagnol en ajoutant des « o » et des « a » au français ?

troisième partie de ce travail, d'exposer les représentations les plus fréquemment attachées à l'espagnol. De plus, je remarque qu'en espagnol les anglicistes ne sont plus des spécialistes, ils deviennent à leur tour des non-spécialistes. Même si cette explication n'est pas valable pour tous les étudiants, puisque certains me font souvent savoir dans la classe qu'ils se considèrent comme spécialistes des deux langues, on peut dire que, de fait, on ne leur demande pas la même chose, on ne leur propose pas non plus les mêmes activités.

Pour ce qui est de l'allemand :

- 54 % des spécialistes déclarent utiliser l'allemand en classe ;
- 17 % des non-spécialistes déclarent utiliser l'allemand en classe.

Les non-spécialistes utilisent donc moins l'allemand en classe qu'ils n'utilisent l'espagnol. Là encore, les représentations que j'ai eu l'occasion de décrire précédemment ont sans doute leur importance. A savoir, l'allemand langue difficile et langue réservée aux « bons en langues » n'est sans doute pas la langue que l'on imagine la mieux maîtrisée par les non-spécialistes. Il faudrait aussi ne pas négliger la spécificité de la didactique de l'allemand qui est beaucoup plus marquée par une dimension « méta ».

.

Mais qu'en est-il de l'utilisation des langues pour « communiquer » ? :

- 50 % des spécialistes déclarent utiliser l'anglais pour communiquer contre 19 % des non-spécialistes ;
- 24 % des spécialistes déclarent utiliser l'espagnol pour communiquer contre 23 % des non-spécialistes ;
- 2 % des spécialistes déclarent utiliser l'allemand pour communiquer contre 4 % des non-spécialistes.

Rétrospectivement, il m'apparaît que l'item « communiquer » n'était pas suffisamment explicite. J'aurais dû fournir une définition plus précise de ce que supposait cette « communication ». Néanmoins, l'item apparaissait après la communication en classe et a pu être compris comme se rapportant à la communication en dehors de la classe. Consciente de ce problème de définition, c'est en tout cas comme cela que je l'analyserai dans les lignes à suivre.

En observant les résultats obtenus, je fais plusieurs constats. Cette fois la tendance est inverse et les spécialistes, pour moitié, déclarent communiquer plus de façon informelle hors de la classe (50 %) alors que seulement 19 % des non-spécialistes déclarent communiquer dans des situations autres que scolaires. Ces résultats sont à rapprocher de ceux que je présente dans la partie de mon travail intitulée « un discours et des pratiques contradictoires ». Dans cette partie de mon travail, j'expose le fait que, selon moi, l'institution considère de son ressort d'apprendre aux non-spécialistes à communiquer alors qu'elle envisage l'apprentissage de la communication à destination des spécialistes comme n'étant pas de son fait**.** Les spécialistes apprennent à communiquer dans des situations informelles, lors de voyages à l'étranger par exemple… Les résultats présentés ici nous fournissent un premier indice de cette différence de pratiques entre spécialistes et non-spécialistes. L'une des pistes d'analyse serait que, pour les non-spécialistes, l'anglais reste une matière scolaire qui n'est pas utilisée en dehors de la classe. Ce que déclarent les étudiants va d'ailleurs dans le même sens. Dans les entretiens, les non-spécialistes rencontrés associent la communication à une définition très formelle :

> « A. : Communiquer, pour moi, c'est vraiment parler et avoir une vraie conversation. »

Une autre étudiante non-spécialiste indique que la communication est pour elle associée à une maîtrise parfaite :

> « F.L.L. : Vous utilisez l'anglais pour communiquer ?
>
> T. : Non. C'est le but que je recherche mais je ne l'utilise pas pour l'instant. »

Il est d'ailleurs intéressant de remarquer que la définition de la communication telle qu'elle est fournie par les spécialistes, lors des entretiens, est beaucoup plus souple que celle que les non-spécialistes donnent en face à face. On peut ainsi lire :

> F.L.L. : « Alors pour vous, qu'est-ce que communiquer en anglais, par exemple ? »
>
> E. : « C'est arriver à s'exprimer, à assimiler, à comprendre l'autre. »
>
> F.L.L. : « Mhhh, mhhh… »

E : « Et puis, à pouvoir échanger en fait. »

Si je continue l'observation des résultats, l'espagnol est utilisé pour communiquer par presque autant de spécialistes que de non-spécialistes (respectivement 24 et 23 %). Autre élément intéressant concernant les spécialistes, je remarque un mouvement inverse à celui observé pour l'anglais : les spécialistes considèrent qu'ils communiquent plus en espagnol dans la classe qu'à l'extérieur. Les non-spécialistes considèrent plus communiquer dans la classe (49 %) qu'à l'extérieur de la classe (23 %).

L'allemand, que ce soit chez les spécialistes ou chez les non-spécialistes, n'est pas une langue utilisée pour communiquer. J'ai exposé précédemment la spécificité de la didactique de l'allemand et sa très forte tradition « méta ». Cela est dû, sans doute, aux représentations attachées à la langue, langue difficile. Les spécialistes déclarent avoir recours à l'allemand beaucoup plus souvent en classe (54 %) qu'à l'extérieur (2 %) et le même mouvement est observé chez les non-spécialistes, mais dans une moindre mesure (17 % contre 4 %).

Pour résumer, les non-spécialistes, quelle que soit la langue, déclarent communiquer plus dans la classe qu'à l'extérieur de la classe. Quant aux spécialistes, les résultats vont dans le même sens que ceux que je viens de décrire pour les non-spécialistes, sauf en ce qui concerne l'anglais. Voilà qui est surprenant pour des spécialistes de la langue, mais cet indice vient corroborer l'hypothèse que j'ai évoquée précédemment concernant la place de la communication dans le cursus des spécialistes, ainsi que leurs pratiques.

J'ai tenté de brosser un tableau précis des apprentissages linguistiques des étudiants spécialistes et non-spécialistes en m'intéressant aux langues connues et à ce qu'ils déclarent en faire. Je me suis intéressée à la façon dont les étudiants envisagent la communication pour exposer que les étudiants spécialistes et non-spécialistes envisagent la communication en anglais de deux façons différentes et la pratiquent différemment. J'ai aussi comparé les résultats obtenus pour l'espagnol et l'allemand et pu présenter les représentations attachées aux différentes langues dès qu'il s'agit de la communication. Il est maintenant temps de m'intéresser plus précisément au rapport que les étudiants entretiennent avec l'anglais. La très grande présence de l'anglais et les pratiques multiples de l'anglais que j'ai décrites, dans la troisième partie, influencent-elles les représentations des étudiants ? Les étudiants spécialistes

ou non-spécialistes ont-ils un rapport différent à l'anglais ou existe-t-il des points de vue convergents ?

9.3 Un certain rapport à l'anglais

Grâce à différents indices, j'ai souligné, tout au long de mon travail, que l'anglais n'est pas une langue comme les autres. Comment cette spécificité est-elle perçue par les deux groupes d'étudiants ? Je m'intéresserai tout d'abord aux motivations exprimées quant aux choix de l'anglais.

9.3.1 « L'anglais, c'est juste pour l'utilité[1] »

J'ai eu l'occasion de décrire le très haut degré d'insertion de l'anglais en France ainsi que sa très grande présence. On pourrait alors imaginer que les représentations attachées à l'anglais sont aussi diverses que les formes et les fonctions présentes en France. Le tableau ci-dessous reprend les motivations exprimées que j'ai pu relever :

Tableau 15 :
Motivations à choisir l'anglais

Spécialistes	**Non-spécialistes**
« Heu/ je ne sais pas. Peut-être parce que c'est une langue que j'apprécie plus/ qui a été enseignée plus tôt/ mais que/ je pense qui me parle plus du fait qu'elles sont un peu internationales. Mais l'anglais me plaît plus. »	« Utile au niveau international. »
« Et puis/ moi je ne ne voulais pas seulement me borner à l'anglais/ parce que je trouvais que c'était trop restrictif et que c'est vrai que maintenant/ c'est la langue la plus parlée. Donc/ bon/ je voulais quand même avoir un autre panel de langues pour ne pas me borner qu'à l'anglais et puis pouvoir avoir d'autres connaissances/ maîtriser d'autre langues. Je pense que c'était plus bénéfique de pouvoir parler d'autres langues et pas uniquement l'anglais. »	« C'est une langue indispensable.»
« Utile pour pouvoir communiquer dans le monde. »	« C'est une langue très importante. »
« Pour mon avenir, pour ma carrière. »	C'est une langue indispensable.»
	« C'est une langue très importante. »
	« La première langue mondiale. »
	« La première langue mondiale. »

[1] Expression utilisée par une étudiante non-spécialiste dans un questionnaire.

« L'anglais est une langue indispensable. » « La langue la plus étendue dans le monde. » « Pour mon avenir professionnel. » « J'aime entendre parler anglais, les sonorités. » « Langue très importante dans le monde et agréable à parler.»	« C'est la plus utile et la plus utilisée. » « L'anglais, c'est utilisé partout dans le monde. »

En observant les résultats de mon enquête, j'ai été frappée par les représentations attachées à l'anglais, que j'ai choisi de qualifier de « pauvreté » du système représentationnel. Que ce soit chez les spécialistes ou chez les non-spécialistes, l'anglais est décrit selon deux paramètres principaux que nous pouvons retrouver dans les représentations les plus ordinaires et fréquentes sur la langue : l'anglais est une langue internationale et utile. C'est aussi ce que Catherine Berger relevait déjà dans sa thèse il y a déjà plus de dix ans :

> « [...] c'est l'anglais qui obtient les pourcentages les plus élevés, toutes langues confondues, pour ces deux motifs : la langue très répandue et l'utilité pour un emploi futur. » (Berger, 1997 : 298)

Je suppose que cela est dû aux représentations les plus courantes en France : l'anglais est, en effet, le plus généralement décrit comme une langue internationale qui serait incontournable. En contexte universitaire, l'anglais n'est d'ailleurs pas présenté autrement. Les représentations ordinaires ainsi véhiculées fonctionnent comme « un prêt-à-penser ». Pour appuyer mon propos, je citerai quelques-unes des productions que j'ai pu relever dans les questionnaires. Je commencerai par l'anglais, langue internationale :

> « Utile au niveau international. » (Non-spécialiste)
>
> « Utile pour pouvoir communiquer dans le monde. » (Spécialiste)
>
> « C'est une langue indispensable.» (Non-spécialiste)
>
> « C'est une langue très importante. » (Non-spécialiste)
>
> « L'anglais est une langue indispensable. » (Spécialiste)

« La première langue mondiale. » (Non-spécialiste)

« La langue la plus étendue dans le monde. » (Spécialiste)

« C'est la plus utile et la plus utilisée. » (Non-spécialiste)

« L'anglais, c'est utilisé partout dans le monde. » (Non-spécialiste)

A propos de l'anglais, atout d'un parcours professionnel réussi j'ai pu lire :

« Pour mon avenir, pour ma carrière. » (Spécialiste)

« Pour mon avenir professionnel. » (Spécialiste)

Sur une centaine de questionnaires seulement deux questionnaires présentent l'anglais d'un point de vue autre qu'utilitaire :

« J'aime entendre parler anglais, les sonorités. »

« Langue très importante dans le monde et agréable à parler. »

Ces deux citations font écho aux propos les plus fréquemment tenus quant au choix des langues et qui concernent l'aspect esthétique des langues.

L'universalité de l'anglais semble jouer en faveur de son caractère incontournable et le système représentationnel de l'anglais est organisé autour d'une tautologie qui pourrait être formulée de la façon suivante : « l'anglais est nécessaire donc il est utile ». Ainsi à la question 5 : « Il est indispensable de communiquer en… », l'anglais obtient le plus fort pourcentage avec :

- 98 % des étudiants spécialistes qui considèrent indispensable de communiquer en anglais ;
- 90 % des étudiants non-spécialistes qui considèrent indispensable de communiquer en anglais.

Les résultats obtenus fournissent un indice supplémentaire de la perception de l'anglais comme une langue différente de toutes les autres langues étrangères : différente dans le sens que son apprentissage relève d'un caractère d'évidence. En 1997, Catherine Berger notait déjà dans sa thèse :

> « Le caractère qui distingue nettement l'anglais des autres langues et justifie le choix de l'apprendre est son extension. L'anglais est la langue internationale souvent présentée comme la clef de la communication universelle. [...] L'anglais est jugé nettement plus utile que les autres langues à cause de son caractère de langue véhiculaire utilisée bien au-delà du monde anglophone. » (Berger, 1997 : 305)

Ces chiffres sont à rapprocher des chiffres obtenus lors de l'enquête sur les langues en Europe (Eurobaromètre, 2006 : 38) et qui indique que l'anglais est perçu[1] par les Européens comme étant de loin la langue la plus utile à connaître (68 %). Le français (25 %) et l'allemand (22 %) suivent, presque côte à côte, et l'espagnol est quatrième au classement, avec 16 %.

Les chiffres obtenus lors de mon enquête montrent que l'espagnol obtient la deuxième place des langues jugées les plus utiles (36 % de spécialistes, 31 % de non-spécialistes). Remarquons que les non-spécialistes se cantonnent à juger trois langues utiles, à savoir l'anglais, l'espagnol et l'allemand (dans une très moindre mesure avec 8 %). Chez les spécialistes, le chinois (6 %) arrive dans le tiercé de tête des langues utiles devant l'allemand et le japonais à égalité (2 %). J'observe que l'ordre des langues déclarées utiles correspond à l'ordre des langues apprises dans le système scolaire, sauf en ce qui concerne le chinois (pour les spécialistes) : le chinois qui vient prendre la troisième place devant l'allemand alors que l'allemand est la troisième langue apprise par les spécialistes. Cela peut s'expliquer par le fait que les représentations attachées au chinois sont actuellement très positives, ce dont j'ai traité précédemment.

Pour en revenir à l'anglais « langue incontournable », des indices supplémentaires apparaissent quand on regarde les réponses fournies à la question 3. Ainsi à la question « J'aimerais absolument apprendre les langues suivantes », c'est l'anglais qui obtient le plus

[1] Certaines tendances se dégagent ainsi au niveau européen : l'écart entre l'utilité reconnue du français et de l'allemand diminue au fil du temps. En 2001, 40 % des répondants estimaient le français utile et 23 % pensaient de même pour l'allemand. Les pourcentages respectifs en 2005 sont de 25 % pour le français et 22 % pour l'allemand.

fort pourcentage pour nos deux types de public devant toutes les autres langues : 28 % chez les spécialistes et 39 % chez les non-spécialistes. Le pourcentage est supérieur pour les non-spécialistes qui vivent leurs compétences en anglais comme très insatisfaisantes, et qui « aimeraient bien » bien apprendre l'anglais. Cela est quand même très surprenant que des étudiants qui apprennent déjà une langue déclarent de façon aussi majoritaire vouloir absolument l'apprendre ! Peut-être faut-il voir un lien avec le fait que certains étudiants ressentent beaucoup de difficultés à mobiliser leur anglais dans des situations concrètes. Lorsque j'échange avec certains étudiants, mais aussi avec des gens de la société civile, nombreux sont ceux à déclarer ne pas être satisfaits de leurs compétences en anglais et de la façon dont l'anglais leur a été enseigné. Il n'est pas rare d'entendre dire : « J'ai fait dix ans d'anglais et le jour où j'ai rencontré un Anglais je ne savais pas dire un mot. »

Quoi qu'il en soit, l'anglais est très majoritairement considéré comme une langue indispensable par les deux types d'apprenants. L'anglais est aujourd'hui considéré comme une langue absolument incontournable dans de très nombreux domaines évoqués dans la troisième partie de ce travail. Concernant les étudiants, force est de constater que ce n'est pas encore l'expérience directe et éprouvée d'une nécessité impérative de la langue anglaise (en particulier les non-spécialistes) qui leur fait déclarer que l'anglais est nécessaire et utile. Néanmoins, les étudiants savent que le statut de l'anglais en France est tel qu'ils seront amenés à utiliser l'anglais dès lors qu'ils travailleront. Je développerai ces aspects un peu plus loin dans le texte.

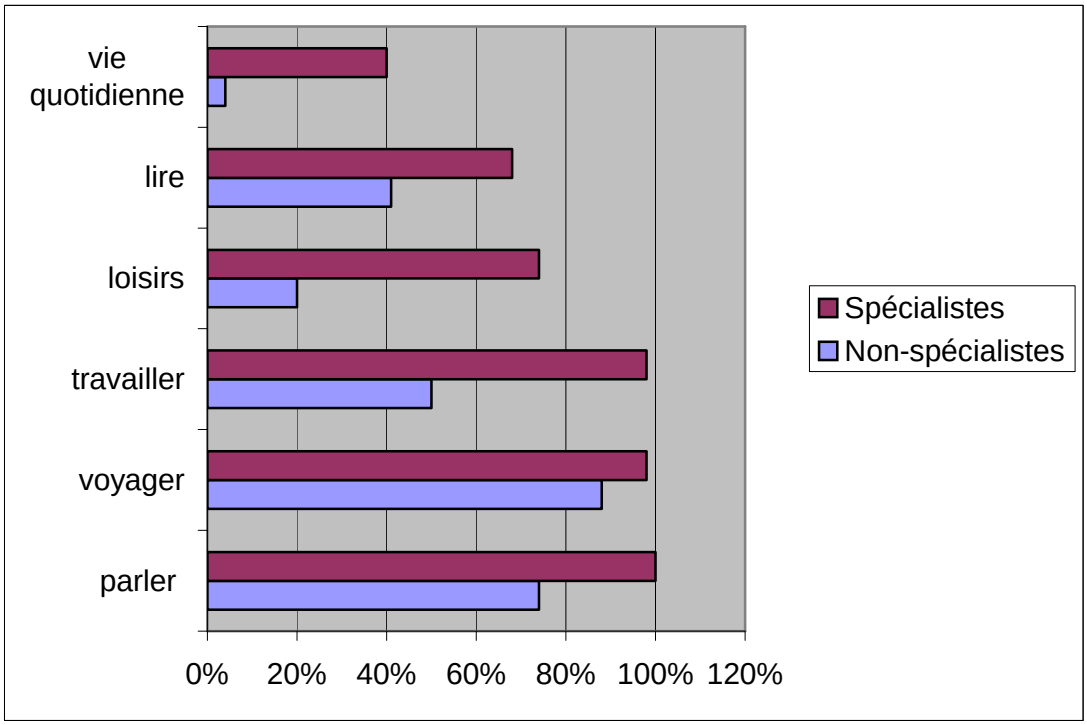
Dans un tel contexte, il est intéressant de regarder les réponses obtenues quant à la façon dont les étudiants déclarent qu'ils utiliseraient l'anglais.

9.3.2 L'anglais pour quoi faire ?

Je vais m'intéresser aux résultats obtenus[1] à la question « J'utiliserai l'anglais … ». Regardons tout d'abord les réponses des non-spécialistes. Je présenterai les résultats sous forme de graphiques pour une plus grande lisibilité.

[1] Je m'intéresse aux résultats notés « 2+3 » qui me paraissent fournir les meilleures tendances.

Graphique 1 : les spécialistes et les non-spécialistes.
Réponses obtenues à la question « J'utiliserais l'anglais pour … »



A propos des items proposés, là encore, il me faut préciser que les catégories n'étaient pas très explicites. En particulier les items « parler » et « vie quotidienne ». Il m'apparaît plus évident, aujourd'hui, qu'il aurait fallu proposer des items plus en lien avec des activités précises que les étudiants seraient susceptibles d'accomplir. C'est la raison pour laquelle il est important de relier les résultats obtenus avec les propos des étudiants relevés en entretien. Comment les étudiants envisagent-ils leur recours à l'anglais ? Quels sont les types d'activité qu'ils imaginent réalisées en anglais ? Existe-t-il des perceptions différentes entre les deux groupes d'apprenants ?

J'ai choisi de lire les résultats obtenus à la lumière de ce que j'ai exposé précédemment concernant la perception de la communication en anglais chez les spécialistes et chez les non-spécialistes. La question posée concernait les projections que les étudiants feraient de leur utilisation de l'anglais (d'où l'emploi d'un conditionnel). La première chose que j'ai remarquée, c'est le fait que les spécialistes et les non-spécialistes considèrent, dans une sorte de tiercé gagnant, que la langue anglaise leur serait utile pour parler, voyager et travailler. Quand on regarde les résultats plus en détail, il est intéressant de remarquer que les spécialistes considèrent que l'anglais leur serait à 100 % utile pour parler. Le fait que les

étudiants déclarent qu'ils utiliseraient l'anglais à 100 % pour parler est en adéquation avec les résultats obtenus pour la communication, qu'ils disent déjà pratiquer en dehors de la classe. Ce qui vient corroborer mon hypothèse selon laquelle les spécialistes considèrent l'anglais comme utile pour la communication avant tout. Les spécialistes considèrent que l'anglais leur serait utile à 98 % pour voyager et travailler. Je pense qu'il est possible d'associer « parler » et « voyager » puisque c'est lors de leurs voyages que les étudiants ont ou auraient l'occasion de « parler ». J'ai eu l'occasion de décrire et de parler de l'omniprésence de l'anglais dans le monde. De multiples témoignages montrent que l'anglais est aujourd'hui la langue véhiculaire la plus répandue. Récemment une stagiaire adulte m'a dit qu'elle souhaitait « se remettre » à l'anglais parce qu'elle allait partir en vacances en Espagne[1] ! Je citerai pour appuyer mon propos ce témoignage recueilli lors d'un entretien en anglais entre étudiants spécialistes :

> « So, who starts? / I know you love to travel, don't you?
>
> Yes, of course. I love travelling and / I have seen the world. (Laughing) //
>
> The same thing for me, yeah. Where did you go exactly? /
>
> I've been several times abroad but for one week only. / I've been twice in England, once in Ireland, one week in Turkey…»

Cet extrait me permet de souligner que les étudiants ont des pratiques linguistiques extrascolaires, qu'elles soient familiales ou qu'elles se produisent lors de voyages. La suite de l'entretien montre que les étudiants ont visité de nombreux pays étrangers.

J'interroge souvent les non-spécialistes sur leur expériences hors de la classe et je remarque que les étudiants non-spécialistes sont, pour la majorité, très peu mobiles et qu'ils ont peu l'expérience des voyages à l'étranger, si ce n'est lors de voyages scolaires. J'ai, en particulier, l'occasion d'échanger avec les étudiants lors de la rédaction d'un travail écrit qui concerne un carnet de bord relatif à un voyage. Bien sûr, cela ne concerne pas tous les étudiants non-spécialistes, mais, chaque année, je remarque que beaucoup d'étudiants non-spécialistes voyagent peu.

[1] J'ai aussi pu échanger avec un étudiant totalement en échec dans son apprentissage de l'anglais et qui au cours de l'entretien m'a dit passer ses étés à travailler pour une banque dans un service où il devait s'exprimer exclusivement en anglais, sans que cela ne lui pose aucun problème !

Le fait que les étudiants considèrent que l'anglais leur serait utile pour travailler est en adéquation avec leurs parcours universitaires. Je rappellerai que la majorité des étudiants vont devenir des enseignants de langue. Les spécialistes considèrent, dans une moindre mesure, que l'anglais leur sera utile à 74 % pour leurs loisirs (20% pour les non-spécialistes). Je sais, pour avoir des discussions avec des étudiants, qu'ils utilisent l'anglais de façon assez régulière pour des jeux vidéo, pour surfer sur Internet ou pour de multiples activités liées aux loisirs.

Les non-spécialistes considèrent que c'est pour voyager qu'ils utiliseraient le plus l'anglais (88 %). Je remarque d'ailleurs qu'aucune activité n'obtient 100 %. On se souvient que les étudiants déclaraient qu'ils communiquaient essentiellement en classe, ils semblent donc avoir le souhait de parvenir à « sortir de la classe » pour parler anglais. Cela est en adéquation avec les propos tenus en entretien. J'ai déjà eu l'occasion de citer T. étudiante non-spécialiste qui déclarait :

> « F.L.L. : Vous utilisez l'anglais pour communiquer ?
>
> T. : Non. C'est le but que je recherche mais je ne l'utilise pas pour l'instant. »

Le fait que seulement 50 % des étudiants non-spécialistes considèrent l'anglais comme nécessaire pour leur avenir professionnel et le fait que le « travail » n'arrive qu'en troisième position sont en adéquation avec la place ménagée à l'anglais dans le cursus des non-spécialistes. La langue apparaît comme « décontextualisée » par rapport aux étudiants et par rapport à leur avenir, professionnel, en particulier. L'anglais n'est pas enseigné aux non-spécialistes dans un but qui leur permettrait d'établir un lien avec les réalités du monde du travail qu'ils vont connaître. J'ai, dans la troisième partie de mon travail, exposé de multiples contextes professionnels ou l'anglais est devenu incontournable. Et s'il est un public qui va être amené à utiliser l'anglais dans le monde du travail, c'est bien celui des non-spécialistes. Les étudiants de l'IMA et de l'IBEA pour lire des documents scientifiques en anglais par exemple, les étudiants de l'ISCEA pour échanger avec des acteurs culturels étrangers… Je remarque, pourtant, que lors des entretiens ces conceptions « massives » s'affinent et certains étudiants verbalisent cette nécessité de l'anglais. Ainsi, T. déclare :

> « T. : Bah, on ne peut rien faire si on ne sait pas au moins parler anglais.

F.L.L. : Hum hum. Au moins l'anglais ?

T. : C'est-à-dire que si on n'a pas cette base-là, on reste chez soi toute sa vie.

F.L.L. : Qu'est-ce que vous voulez dire par « on reste chez soi » ? Professionnellement ?

T. : Professionnellement et même dans la vie. Je pense que pour avoir de bonnes bases dans la vie, il faut avoir voyagé et si on n'est pas capable de dialoguer avec des gens qui nous sont proches, il manque quelque chose. »

Il me semble que l'institution, dans la façon dont elle organise ses cursus à destination des non-spécialistes, aurait là un rôle à jouer. Il s'agirait, avant toute chose, de sensibiliser les étudiants aux réalités du recours à l'anglais dans le monde professionnel. J'échange souvent avec les étudiants non-spécialistes sur la nécessité de l'anglais dans le monde professionnel. Les étudiants s'accordent sur cette nécessité de l'anglais (comme dans l'exemple cité plus haut) mais ne savent pas exactement et précisément comment le recours à l'anglais s'organise, ni quelles compétences il requiert. La découverte de la nécessité de l'anglais se fait souvent lorsque les étudiants, en particulier scientifiques, cherchent à obtenir des stages, c'est-à-dire le plus souvent en troisième année. Le fait de trouver un stage dans une bonne ou dans une très bonne entreprise se fait sur la base d'une bonne ou d'une très bonne connaissance de l'anglais.

En ce qui concerne la lecture, là encore, l'imprécision de l'item est à noter. Il m'apparaît aujourd'hui qu'en étant moins floue cela m'aurait permis d'obtenir des résultats plus fins sur les représentations des non-spécialistes quant à un futur recours à l'anglais. En effet, j'aurais pu préciser « lecture d'articles scientifiques », « lecture de romans » … Je remarque cependant que les spécialistes déclarent qu'ils utiliseront l'anglais pour lire à seulement 68 %, ce qui est assez surprenant là encore pour des futurs enseignants dont on imagine qu'ils seront en contact avec des supports écrits divers. Ces supports écrits divers pourraient être des études d'œuvres, des lectures de journaux ou même des corrections de copies. Voilà, d'ailleurs, des items qu'il m'aurait été possible de proposer dans mes questionnaires. Les non-spécialistes pensent qu'ils « liront » en anglais à seulement 41 %. Pourtant la réalité sera sans doute différente ; là encore j'aurais pu gagner en précision en ayant recours à des items plus explicites ou en leur demandant de proposer des exemples d'utilisations possibles.

C'est « la vie quotidienne » qui obtient le pourcentage le plus faible chez les spécialistes et chez les non-spécialistes. De ces deux publics, ce sont les non-spécialistes (3.92 %) qui considèrent l'anglais comme très éloigné de leur vie de tous les jours. J'ai déjà eu l'occasion de décrire que l'anglais est considéré à la fois comme une langue « proche et lointaine », en particulier chez les non-spécialistes qui entretiennent une relation ambivalente avec la langue anglaise. Je développerai plus en détail les postures d'apprentissage particulières aux spécialistes et aux non-spécialistes, ce qui me donnera l'occasion de revenir sur le rapport à la langue que ces deux types de publics construisent.

Je vais maintenant m'intéresser aux représentions de l'anglais pour en dire plus sur la façon dont cette langue est perçue par les deux groupes d'étudiants. Les représentations attachées à l'anglais sont elles-variées ou monolithiques ?

9.3.3 L'anglais une langue moderne

Lorsqu'on les interroge les étudiants, on voit bien que l'anglais est perçu, avant toute autre chose, comme :

- une langue utile (98 % des spécialistes et 50 % des non-spécialistes) ;
- une langue dynamique (52 % des spécialistes et 34 % des non-spécialistes).

Tous les spécialistes considèrent l'anglais comme une langue utile, et seulement la moitié des non-spécialistes. Sans doute faut-il relier ces résultats au fait que les spécialistes ont déjà des pratiques de la langue, en particulier hors du domaine scolaire. Les non-spécialistes, eux, se représentent que l'anglais leur serait utile mais ils sont dans la projection, ils n'ont pas encore tous des pratiques effectives de la langue.

Quant au dynamisme de l'anglais, la moitié des spécialistes déclare considérer l'anglais comme une langue dynamique alors que seulement un tiers des non-spécialistes considère l'anglais comme une langue dynamique.

Concernant ces deux résultats, on voit que les pourcentages sont les plus forts chez les spécialistes qui ont, sans doute, un contact plus fréquent avec la langue et pas seulement dans

la classe, mais aussi, et cela est un point important, hors de la classe. De plus, ces deux façons d'envisager la langue se doivent d'être reliées aux représentations les plus courantes, sur le fait que l'anglais est une langue incontournable. On se souvient que dans la troisième partie de mon travail, j'ai écrit que la très grande insertion de l'anglais est liée à l'image très positive de modernité attachée à l'anglais. Nous retrouvons ici les traces de ces représentations les plus courantes. Les deux qualificatifs attachés à l'anglais concernent ensuite le fait que l'anglais soit :

- une langue expressive (40 % des spécialistes et 14 % des non-spécialistes) ;
- et une langue concrète (40 % des spécialistes et 4 % des non-spécialistes).

Presque la moitié des spécialistes considère l'anglais comme une langue expressive, alors que seulement 1/7 des étudiants non-spécialistes considère l'anglais comme une langue expressive. Peut-être faut-il relier ces « mauvais » résultats concernant l'expressivité avec l'expression elle-même. Les non-spécialistes, comme je le développerai plus en détail, ne se sentent majoritairement pas capables de bien s'exprimer dans la langue.

En ce qui concerne l'aspect concret de la langue, je remarquerai que près de la moitié des spécialistes considère l'anglais comme une langue concrète, alors que seulement 4% des étudiants non-spécialistes considèrent l'anglais comme une langue concrète. Là encore le faible pourcentage relevé à propos des non-spécialistes me semble devoir être relié au manque de pratiques que les étudiants non-spécialistes ont en anglais. Comme je le précisais *supra* dans le texte, les étudiants ne savent pas concrètement à quoi la langue pourrait leur servir.

Le fait que l'anglais soit considéré comme une langue concrète est aussi à rapprocher des valeurs associées à la langue anglaise. J'ai ainsi eu l'occasion d'exposer que l'anglais est présenté comme une langue concise et simple, dotée d'un système grammatical réduit qui lui permettrait une très grande adaptabilité[1]. De plus, l'anglais est la langue de la technologie.
L'anglais comme une langue rythmée (32 % des spécialistes et 26 % des non-spécialistes) est l'un des poncifs les plus entendus sur la langue, que l'on retrouve en particulier dès qu'il s'agit de parler de musique. Beaucoup pensent, par exemple, que l'anglais serait la seule

[1] Cela a été dit dans la première partie de mon travail.

langue à convenir à la musique rock. Il n'est pas rare d'entendre que l'anglais est la langue la plus mélodieuse qui soit. Ainsi dans un article de *Télérama*[1] pouvait-on lire :

> « Parce qu'ils trouvent la langue de Shakespeare plus mélodique, que la chanson à texte n'est pas leur tasse de thé, des groupes français composent en anglais. A la clé, un écho mondial[2]. » (Chabert, 2008 : 32-34)

Mais le recours à l'anglais est aussi souvent un processus d'évitement du français. Ainsi lors d'une interview à TV7 Pierre-Yves Sourice des Thugs déclarait :

> « C'est pas facile d'écrire en français, alors c'est vrai que l'anglais, bah, c'était quand même plus commode. »

Une dernière remarque : dans mon enquête l'anglais n'est pas considéré comme une langue snob (seulement 2 % des spécialistes et des non-spécialistes). Il semblerait donc que l'anglais apparaisse comme une langue moderne, en particulier, du fait de l'influence de l'américain et des valeurs qui y sont associées, preuve supplémentaire que l'anglais est aujourd'hui, essentiellement, associé aux Etats-Unis.

Je vais maintenant m'intéresser aux perceptions de la facilité et de la difficulté de la langue. La question qui m'intéresse est de savoir si l'apprentissage de cette langue qui apparaît comme incontournable est vécu comme facile ou difficile. Je vais étudier les éventuelles différences entre les réponses fournies par les spécialistes et par les non-spécialistes.

9.3.4 « L'anglais, c'est pas difficile »

Je commencerai par m'intéresser aux réponses fournies à la question 6. La première réponse qui attire l'attention porte sur le fait que 70 % des étudiants spécialistes déclarent que l'anglais est une langue facile[3]. C'est un résultat surprenant puisque habituellement plus l'on

---

[1] L'article a été écrit dans un contexte un peu sensible : pour la première fois de son histoire, le 24 mai 2008, la France présente au concours de l'Eurovision un chanteur français chantant en anglais (Sébastien Tellier). Les commentaires et les réactions n'ont pas manqué.

[2] L'un des arguments développé dans l'article est que de plus en plus de groupes français ont choisi la voie de l'anglais, non pas seulement parce que la langue est mélodique mais aussi et surtout parce que l'anglais leur permettra de s'exporter plus facilement. L'argument économique n'est jamais très loin.

[3] Catherine Berger obtient des résultats similaires : « [...] la facilité d'apprentissage de l'anglais [...] est citée par près d'un tiers des élèves. En contrepartie logique, l'anglais n'apparaît pas comme une

avance dans une langue, plus l'on envisage son apprentissage comme se complexifiant. Mais on peut aussi envisager que, à partir d'un certain niveau, le fait d'être compétent dans la langue fait que les choses deviennent plus faciles … Je remarquerai alors que les étudiants interrogés étaient en première année à l'université, ils venaient donc d'intégrer le cursus angliciste. Il ne faut pas oublier que ces étudiants arrivaient de terminale où ils étaient sans « très bons en langues », c'est d'ailleurs ce qui les a fait choisir de devenir anglicistes. Cette idée est corroborée par une étudiante spécialiste qui déclare dans les entretiens :

> F.L.L.: [...] Alors, dans les questionnaires, les étudiants déclaraient qu'ils trouvaient que l'anglais, ce n'était pas très difficile, finalement, que l'apprentissage de l'anglais, finalement, ce n'est pas très difficile. Qu'est-ce que vous en pensez, vous, aujourd'hui ? On en a un peu parlé tout à l'heure, heu, on a parlé de votre année, heu, vous disiez que vous aviez trouvé ça plus difficile que …
>
> A. : Alors, avant de rentrer, j'aurais dit c'est vraiment simple. Une fois qu'on y est, on ne pense pas à toutes les subtilités parce que finalement, quand on apprend en sixième, on arrive après à la terminale, heu, même après si on se spécialise dans la langue littéraire, parce que moi je sais que j'ai pris une filière littéraire, on voit qu'il y a des gens qui vont faire de la communication, qui vont faire de l'histoire, qui vont faire des lettres, certains vont faire des langues mais tout le monde ne va pas forcément faire des langues. C'est donc obligé d'être à un niveau qui soit adapté à chacun. Donc forcément, ça me semblait plutôt simple, mais on ne pense pas après à toutes les subtilités, aux histoires de prépositions, même des fois les subtilités entre les temps. C'est vraiment quand on arrive à la fac et qu'on commence le DEUG, qu'on se rend que ce n'est pas si facile que ça. Je dirais qu'il y a des points, que moi personnellement, au niveau conjugaison et grammaire, ça ne me pose pas de soucis mais c'est après, dans la tournure ou dans toutes les expressions, là on se rend compte que ce n'est pas du tout du mot à mot.

Que 60 % des non-spécialistes considèrent l'anglais comme une langue difficile n'est pas surprenant. Cela est en adéquation avec la conception de la langue. Remarquons tout de même que cela signifie que 40 % des non-spécialistes ne considèrent pas l'anglais comme une langue difficile. Comme le souligne T. une étudiante non-spécialiste en entretien :

> F.L.L. : D'accord. OK. Maintenant, en ce qui concerne la facilité ou la difficulté de l'anglais, qu'est-ce que vous en diriez ? Qu'est-ce que vous pensez de l'anglais ? Vous pensez que c'est facile ? Que c'est difficile ? Ou qu'est-ce qui vous semble facile ou vous semble difficile ?

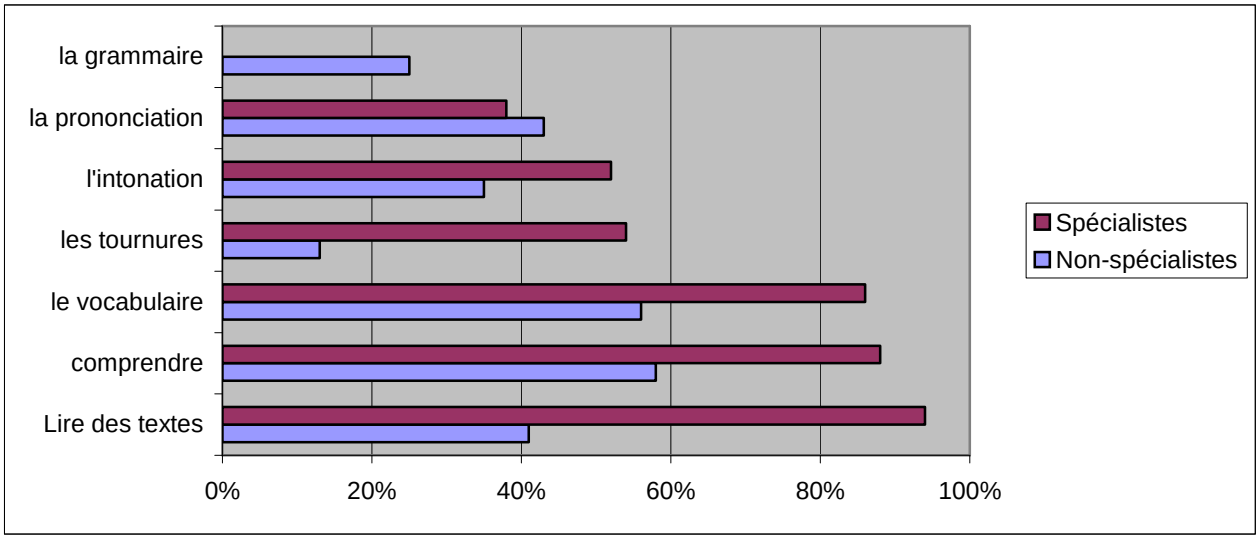
---

langue qui nécessite un grand effort intellectuel au contraire de l'allemand et du latin » (Berger, 1997 : 322).

> T. : Je ne pense pas que ce soit difficile. Mais la facilité, c'est qu'il y a beaucoup de contexte où l'on peut rendre par l'anglais, donc je pense que c'est plus facile d'apprendre l'anglais qu'une autre langue. Euh, maintenant je ne sais pas. Je sais que ….. je n'ai jamais trop réussi à assimiler l'anglais. Je préférerais apprendre par moi-même avec des chansons, des choses comme ça ou même en allant à l'étranger par exemple. Euh, euh mais sinon je ne vois pas de difficultés à apprendre l'anglais.

Le témoignage de cette étudiante est intéressant parce qu'il introduit la notion de « contextualisation » pour l'anglais. L'étudiante associe la très grande présence de l'anglais à la facilité de la langue. Elle confond, sans doute, un peu, facilité et diffusion de la langue. L'intérêt de son témoignage est de souligner que les étudiants ont des idées assez précises sur l'anglais mais que, en l'absence de thématisations précises, ils ne parviennent pas à affiner ces « intuitions » sur les rôles et les places de l'anglais. Voilà encore un exemple du rôle que l'institution universitaire pourrait tenir. Il s'agirait, en effet, de parvenir à s'intéresser aux discours des étudiants pour parvenir à une réflexion didactisée. Mais regardons d'un peu plus près ce que les étudiants pensent de la facilité de la langue. Les questionnaires interrogeaient les étudiants sur ce qui est vraiment facile dans la langue. Pour plus de lisibilité j'ai organisé les résultats dans un tableau :

Graphique 2:
Réponses obtenues chez les spécialistes et les non-spécialistes à la question « Dans l'anglais ce qui est vraiment facile … »



Pour les spécialistes, ce qui concerne la compréhension est jugé le plus facile. Le plus facile c'est de lire des textes, ce qu'ils sont habitués à faire en raison des méthodologies utilisées. La compréhension est jugée facile de même que l'apprentissage du lexique. L'expression orale

est jugée difficile (tournures, intonation, expressions). Pour résumer, l'anglais, pour les spécialistes, c'est facile à comprendre mais pas facile à dire. Il faut garder à l'esprit que les cours d'expression orale proposés aux spécialistes sont, en fait, des cours de correction phonétique. En outre, le plus difficile pour les spécialistes est la grammaire. Le résultat obtenu pour la grammaire chez les spécialistes est de 0%. Ces résultats semblent corroborer ce que j'ai énoncé précédemment, à savoir que l'anglais devient difficile pour les spécialistes parce qu'ils sont avancés dans la langue. De plus, souvenons-nous que la maîtrise de la grammaire en France est considérée comme très importante, elle est, bien souvent encore vécue comme un indice de bonne réussite scolaire. N'oublions pas non plus que, dans le cas des spécialistes, le cadre d'apprentissage de la langue est très formalisé.

Les résultats obtenus montrent que, pour les non-spécialistes, la grammaire apparaît comme difficile mais cependant moins que pour les spécialistes. Cela est sans doute dû au fait que l'étude de la grammaire, dans les enseignements proposés aux non-spécialistes, n'est pas proposée en tant que telle. La grammaire est abordée dans les cours de langues mais, contrairement aux spécialistes, les non-spécialistes n'ont pas de cours de grammaire proprement dits. Pourtant cette question de la grammaire chez les étudiants non-spécialistes constitue une question d'importance et « la maîtrise parfaite de la grammaire anglaise » est l'une des questions qui préoccupent beaucoup les non-spécialistes. Beaucoup de non-spécialistes sont convaincus que la grammaire représente, en général, et pour eux en particulier, une « porte d'entrée » efficace dans la langue. Très souvent, je recueille les confidences d'étudiants non-spécialistes qui déclarent que leur réussite en anglais doit passer par un apprentissage grammatical poussé. Conscients que leur « mauvais anglais »[1] ne correspond pas à la langue correcte que l'institution universitaire attend qu'ils développent, ils expriment, par là même, leur souhait d'être en adéquation avec les attentes scolaires. C'est ainsi que s'exprimant sur les problèmes « en langues » il est fréquent d'entendre les étudiants réclamer quantité d'exercices de grammaire ainsi que l'enseignement de règles[2] qui leur permettraient de revoir « les bases » puisque, pensent-ils, ces exercices devraient leur permettre d'enfin accéder à une bonne compétence en langue. Ainsi je peux régulièrement entendre :

[1] Leur « broken English ».
[2] Si l'on n'accède pas à ce type de demandes, les réactions des étudiants peuvent être « violentes » vis-à-vis de l'enseignant. Ils ont ainsi l'impression de perdre leur temps et de ne pas vraiment travailler, ce qui peut les amener à s'en plaindre aux instances académiques.

> « Il faut absolument que je revoie les bases, j'ai pas les bases. »
>
> « Moi je suis là pour travailler correctement, faire de la grammaire et progresser, mais avant je dois revoir toutes les bases »

Les étudiants sont donc demandeurs des mêmes méthodologies que celles auxquelles ils ont été exposés, des mêmes exercices que ceux qu'ils ont déjà si souvent répétés au long de leur scolarité, espérant qu'ils parviendront enfin à intégrer le fonctionnement des différentes règles de l'anglais[1] et à enfin s'élever vers ce niveau de langue parfait qu'ils ne parviennent pas à atteindre.

L'enquête montre aussi qu'un autre aspect de la langue est déclaré difficile par les non-spécialistes : il s'agit des tournures**.** Dans les représentations les plus courantes sur l'apprentissage des langues étrangères, il n'est pas rare d'entendre dire que savoir bien une langue c'est savoir bien maîtriser les tournures idiomatiques, ce qui relève d'une connaissance lexicale mais aussi et surtout pragmatique et culturelle. Là encore, les réponses des non-spécialistes semblent être en adéquation avec les représentations les plus courantes, ainsi qu'avec les représentations mêmes de l'institution scolaire. Gardons à l'esprit que l'enquête à été réalisée dans un cadre universitaire et que cela a, sans doute, contribué à influencer les réponses des étudiants. La prononciation est dans le trio de tête des difficultés que l'anglais pose aux non-spécialistes. A. une étudiante non-spécialiste, s'exprime sur cette difficulté :

> A. « : [...] Mais, heu, l'anglais, au niveau de la prononciation, c'est difficile. Après, pour heu pour comprendre, enfin, moi c'est juste, le truc qui m'énerve c'est juste quand utiliser tel temps, en fait. C'est tout. Sinon, ça va.
>
> T. : Moi je dirais que l'anglais, c'est facile et qu'il suffit d'apprendre au bon moment. Ouais, peut-être que je ne l'ai pas fait. Mais je dis que l'anglais c'est facile.
>
> F.L.L. : Mhhh, mhhh…
>
> T. : Il faut juste apprendre. »

[1] Pourtant à l'issue de la L1, la majorité des étudiants a toujours les mêmes problèmes et rares sont ceux qui, ayant pourtant « revu les bases », ont accédé à un niveau de langue supérieur.

L’intérêt de cet extrait est qu’il nous montre que lorsque A. commence à exprimer ses difficultés dans la langue, elle est très rapidement interrompue par T. qui, elle, annonce que l’anglais c’est facile et qu’il « suffit d’apprendre ». Il faut garder à l’esprit que les étudiantes s’exprimaient avec moi, une enseignante d’anglais, et que cela a, sans doute, participé de leurs réponses. De plus, dans la tradition universitaire française il n’est pas courant d’exprimer ses difficultés, que ce soit chez les enseignants comme je l’ai déjà évoqué, ou chez les étudiants et aussi entre les étudiants eux-mêmes, comme cet extrait le donne à voir.

Quant à ce qui apparaît comme « facile » pour les non-spécialistes, c’est essentiellement la communication. Les non-spécialistes considèrent que comprendre l’anglais c’est facile (le vocabulaire de même que la prononciation ne semblent pas trop leur poser de problèmes). Je reviendrai sur ces conceptions que les non-spécialistes ont de la langue et de l’aspect communicatif quand je développerai la question de leur posture d’apprentissage. En effet, je vais, un peu plus loin dans ce texte, m’intéresser aux productions en anglais d’étudiants non-spécialistes ; l’étude de ces productions m’amènera à exposer que les non-spécialistes, en situation de communication, déploient très peu d’exigences formelles, ils cherchent à communiquer à tout prix, en passant du français à l’anglais, sans que cela ne pose de problème. Je tiens là un indice des représentations qu’ils se font de la langue : pour les non-spécialistes, communiquer en anglais n’est pas difficile parce qu’ils attachent moins d’exigences formelles à la communication que les spécialistes, ce que j’ai eu l’occasion de décrire un peu plus haut dans le texte. Pour les non-spécialistes, communiquer serait alors synonyme de « se débrouiller ».

En quelques mots …

A l'issue de ces quelques lignes, il me semble pouvoir dire que les choix des langues se font chez les étudiants à partir d'images assez générales et traditionnelles, images que l'on retrouve aussi dans le grand public. A propos des représentations de l'anglais des spécialistes et des non-spécialistes, j'ai parlé de « pauvreté » du système représentationnel dans le sens que les deux groupes d'étudiants considèrent l'anglais comme un objet unifié. Ce que Catherine Berger relevait déjà dans sa thèse il y a maintenant plus de dix ans.

En ce qui concerne l'organisation du cursus proposé aux spécialistes, j'ai souligné que les cours qui leur sont proposés mobilisent peu le travail dans la langue, au contraire des non-spécialistes qui sont amenés à réaliser beaucoup plus d'activités en anglais. Je remarque que les méthodologies auxquelles les étudiants sont exposés semblent influencer des représentations « monocentrées » des langues. Il me semble que les étudiants, dans le cadre de l'enquête, semblent fournir des réponses en adéquation avec le cadre universitaire dans lequel ils évoluent. Pourtant dans les entretiens on ressent qu'il existe un « gisement » de représentations qui ne demande qu'à être exploité, thématisé et didactisé.

De plus, les étudiants s'accordent sur la nécessité de l'anglais, mais les non-spécialistes ne savent finalement pas très bien comment ce recours à l'anglais s'organisera et quelles compétences leur seront utiles. Il me semble que l'enseignement dispensé aux non-spécialistes souffre d'un manque de « contextualisation ». En ce qui concerne les spécialistes, cette « contextualisation » de la langue semble se faire hors de la classe puisque les spécialistes ont sans doute une pratique de la langue « autre » que la pratique scolaire. Cela est aussi à relier au fait que les non-spécialistes, contrairement aux spécialistes, ont peu de pratiques de la langue hors de la classe.

Je vais maintenant m'intéresser à l'apprentissage des langues et aux représentations qui y sont attachées. Quelles sont les conceptions d'un apprentissage efficace ? Quels éléments sont thématisés comme primordiaux pour réussir son apprentissage linguistique ? Quelles sont les

conceptions du bilinguisme et du plurilinguisme des étudiants ? Les deux groupes d'étudiants ont-ils des conceptions différentes sur ces questions ?

Chapitre dix - Les représentations des langues et de l'apprentissage

La question des représentations des langues et de l'apprentissage m'amènera à traiter des cursus à destination des étudiants spécialistes et non-spécialistes puisque je considère que l'organisation des cursus doit être, aussi, considérée comme des indices des représentations que l'institution éducative se fait de la langue et de la façon dont il convient de l'enseigner. Cela fournit aussi des éléments sur la façon dont l'institution considère que les langues, et en particulier l'anglais, doivent être enseignées aux spécialistes mais aussi aux non-spécialistes. Je m'intéresserai aussi à des questions comme le bilinguisme et le plurilinguisme. En filigrane une question sera posée : existe-t-il une prise en compte de la spécificité de l'anglais ?

10.1 Les conceptions éducatives

Je vais m'intéresser à la question des conceptions éducatives car les activités pédagogiques relèvent de traditions d'apprentissage et elles peuvent être vues comme un ensemble de contraintes qui conditionnent enseignants et apprenants et par là même l'apprentissage. Je considère que les cultures éducatives sont l'expression des représentations que les acteurs de la langue se font des conditions qu'ils jugent optimales pour favoriser l'apprentissage. Comme le notent Anne-Claude Berthoud, Laurent Gajo et Cécilia Serra :

> « La culture éducative tout comme la culture linguistique exercent un impact important sur la manière de présenter la langue et, du coup, de se la représenter. » (Berthoud, Gajo, Serra, 2005 : 89)

Je pars de l'hypothèse que les enseignants et les étudiants sont placés au cœur d'un système – à la construction duquel ils participent – dont les contradictions se manifestent dans les discours tenus sur l'apprentissage et sur les matières enseignées. Je vais commencer par m'intéresser aux conceptions de la langue étrangère.

10.1.1 La langue en contexte scolaire

La langue, en tant que discipline d'enseignement, n'est pas un objet comme les autres. Ainsi, en contexte scolaire, l'enseignement de l'anglais – et des autres langues étrangères – est confronté à un paradoxe :

- d'une part, la langue est considérée comme ce que Véronique Castellotti qualifie d'« objet naturel », « d'objet de communication », (Castellotti, 1997a : 227) ;
- et d'autre part, la langue est traitée comme un « objet formel », je cite toujours Véronique Castellotti.

Michel Candelier déclare, de son côté, que la langue étrangère :

> « [...] est un objet naturel, pré-existant à son apprentissage et à sa description. La transformation de cet objet naturel – non fini de surcroît – en objet pédagogique ne va pas de soi [...]. » (Candelier, 1995 : 59)

La langue est donc, à la fois, un objet d'étude mais aussi un objet d'acquisition et l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère, contrairement aux autres disciplines scolaires, présente la spécificité d'être, à la fois, objet d'enseignement mais aussi objet de discours. C'est ainsi que la spécificité de la langue, objet formel et objet naturel à la fois place l'enseignement-apprentissage des langues dans une situation paradoxale où l'on observe un tiraillement entre :

- des méthodologies basées sur la transmission d'un savoir à apprendre ;
- et des méthodologies basées essentiellement sur la mise en place et l'appropriation d'un processus communicatif.

En France, l'enseignement apprentissage des langues est donc tiraillé entre cette « double nature » de la langue. De plus, en France, le rapport entre « naturel » et « formel » est très fortement déséquilibré puisque la France a une tradition métalinguistique très forte[1]. A propos de cette tradition, Véronique Castellotti et Danièle Moore n'hésitent pas à parler de « bain métalinguistique » ; elles écrivent ainsi:

[1] Ce que j'ai essayé d'analyser et d'exposer au cours de ce travail.

> « Ce “bain métalinguistique”, dans lequel les enfants sont immergés tout au long de l’école élémentaire et du collège, devrait logiquement les amener à adopter des conduites réflexives vis-à-vis des apprentissages langagiers en général et à transférer le savoir ainsi acquis lors de l’accès à d’autres langues. Tout se passe comme si, au contraire, cette culture métalinguistique, construite le plus souvent au seul contact et sur le seul appui de la langue considérée comme maternelle (donc “naturelle” et “allant de soi”) les enfermait dans un rapport unilatéral à celle-ci et les empêchait d’élaborer des stratégies globales et transversales. » (Castellotti et Moore, 2005 : 107)

Cette dichotomie débouche alors sur une situation dans laquelle l’enseignement-apprentissage des langues en milieu scolaire est constamment tiraillé entre apprentissage normatif ou communicationnel. En effet, le paradoxe qui se pose à l’institution scolaire est de parvenir à articuler :

- la tradition française fortement « méta » proposée par l’institution éducative ;
- et l’aspiration très largement répandue dans les représentations générales qu’un apprentissage réussi viserait l’acquisition d’un bilinguisme proche de celui du natif.

Et l’on observe que les méthodologies oscillent constamment entre l’un ou l’autre aspect.
Si je rapporte ces considérations à mon terrain d’étude, je remarque que dans le cas des étudiants spécialistes le cursus proposé semble être essentiellement organisé pour doter les étudiants « d’un savoir à acquérir ». Dans le cas des non-spécialistes, le cursus, tel qu’il est proposé, semble plus pensé et construit dans le but de d’aider les apprenants à développer des capacités communicatives.

Véronique Castellotti et Maddalena De Carlo, dans leur thèse, interrogeait déjà la dichotomie qui existe entre ces différentes oppositions, à savoir entre naturel et formel, entre communicatif et métalinguistique :

> « La contradiction entre l’artificialité de la situation[1] d’apprentissage et la réalité de la langue en milieu naturel constitue une spécificité essentielle de

[1] A propos de l’artificialité de la situation scolaire, Véronique Castellotti cite les propos d’un enseignant et écrit « [...] … Un élève français, dans un établissement français, dans une salle de classe française, soudain une porte s’ouvre, un monsieur ou une dame entre, ce sont des Français et hop! il va falloir se mettre à parler une langue étrangère [...] » (Castellotti, 2001b : 51). Voir aussi à ce sujet l’article de Jean-Charles Pochard (Pochard, 1997).

> l'enseignement scolaire des langues, en même temps qu'elle représente un écueil pour les apprenants [...]. » (Castellotti, De Carlo, 1993 : 478)

De plus, comme le soulignent les deux auteurs, ces contradictions peuvent être source de difficultés dans le domaine scolaire :

> « Cette ambiguïté entre les caractères profondément naturels, culturels et sociaux de la langue et les attributs formels dont la revêt la situation scolaire a été soulignée par nombre de nos interlocuteurs comme une spécificité première de leur discipline et une source majeure de difficultés pour les apprenants et pour eux-mêmes. » (Castellotti, De Carlo, 1993 : 479)

Cette dichotomie est source d'incompréhension et ne facilite pas l'apprentissage des langues puisqu'elle n'est jamais verbalisée, elle semble revêtir un caractère d'évidence qui ne peut que renforcer les difficultés d'étudiants, en particulier les moins à l'aise avec les langues. Comme le remarquent encore Véronique Castellotti et Maddalena De Carlo:

> « L'incompréhension de cette dichotomie conduit les différents acteurs à osciller constamment entre deux pôles : atteindre une compétence communicative la plus proche possible de celle des natifs ou au contraire approcher la langue d'un point de vue formel. Ce phénomène constitue pour nous le nœud qui focalise une grande partie des problèmes liés à la situation d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, puisqu'il se reproduit aux différents niveaux d'intervention. » (Castellotti, De Carlo, 1993 : 479)

Il est vrai que les cursus tels qu'ils sont organisés et proposés aux étudiants fonctionnent sur le mode de l'évidence. Pourquoi l'institution (et ses enseignants) ne s'interroge-t-elle jamais sur le fait que les étudiants spécialistes ne se voient pas proposer de cours où ils apprendraient à communiquer ? Pourquoi semble-t-il si évident que les étudiants non-spécialistes n'ont pas besoin de cours de littérature et de civilisation si c'est comme cela qu'il convient d'apprendre une langue ? D'évidence, l'organisation des cursus linguistiques à destination des étudiants repose sur beaucoup de présupposés présentant un caractère d'évidence qui semble ne jamais devoir être remis en cause et qui est, en tout cas, rarement soumis à verbalisations.

Après ces quelques remarques, je traiterai du terrain d'enquête pour voir beaucoup plus précisément comment les choses s'organisent du point de vue des méthodologies mises en œuvre.

10.1.2 Sur le terrain : un discours et des pratiques méthodologiques contradictoires

Les méthodologies en vigueur renseignent sur les conceptions des institutions éducatives quant à l'apprentissage efficace d'une langue et sur les modèles de transmission des savoirs. De plus, les habitudes d'enseignement sont calquées sur les modèles rencontrés par les enseignants au cours de leurs parcours scolaires. Comme j'ai déjà eu l'occasion de le dire, l'enseignement proposé aux spécialistes est très formalisé, les étudiants se voient proposer un enseignement organisé autour de cours de thème et de version, de grammaire appliquée, de traductologie, ainsi que de littérature et de civilisation. Les types de cours proposés sont basés essentiellement non seulement sur le passage constant d'une langue à l'autre mais aussi sur la comparaison entre deux langues. Pour les spécialises, notons aussi que l'apprentissage de la L2 est vécu sur le même mode d'apprentissage que celui de la langue maternelle : il semble que les modes d'acquisition d'une L1 et d'une L2 visent tous les deux à l'acquisition d'une « double norme monolingue » (Castellottti, 2001b : 60), c'est-à-dire qu'en centrant l'apprentissage sur l'aspect « savoir » il est centré essentiellement sur la valorisation d'un aspect métalinguistique.
Il conviendrait aussi, d'ailleurs, de s'interroger sur les images des langues véhiculées par l'institution puisqu'en observant l'enseignement-apprentisage des L3, les langues « rares », on remarque que cette fois ce n'est plus l'aspect « savoir » qui est privilégié mais plutôt l'aspect « usage de la langue » – en effet, les méthodologies utilisées cherchent à reproduire les conditions d'un apprentissage naturaliste. Mais cette démarche, comme les autres, reste une démarche qui n'offre aucune passerelle entre les langues.

Je me suis intéressée à ce que les enseignants de langues dites « rares »[1] déclarent à propos des méthodologies les plus adaptées quant à l'apprentissage de la langue qu'ils enseignent. Mon questionnement portait sur le fait que beaucoup d'enseignants étaient de cultures linguistiques éloignées ; leurs pratiques linguistiques étaient-elles différentes ? Notons que la majorité des enseignants sont des « natifs ». Le but était pour moi d'obtenir une photographie

[1] On se souvient que les enseignants dispensant des cours aux spécialistes et aux non-spécialistes n'ont pas répondu à l'enquête.

des différents profils d'enseignants ainsi que de leurs représentations de l'apprentissage et de l'enseignement des langues.

A la réponse « comment apprend-on efficacement la langue dite "rare" que vous enseignez » j'ai obtenu des résultats que je reproduis dans le tableau :

Tableau 16 : Quelles méthodologies pour les langues rares ?

Langue enseignée	**Origines**	**« Quelle méthodologie pour vos cours ? »**
Hongrois	Hongroise	« Grammaire et civilisation sont inséparables. »
Japonais	Japonaise	« Exercer toutes les compétences en même temps. »
Japonais	Française	« [...] vider son cerveau pour repartir à zéro. » « [...] ne pas réfléchir et comparer sans cesse avec sa propre langue. » « Commencer par l'oral, une grande régularité dans le travail, des échanges avec des natifs et un séjour dans la pays. »
Portugais	Portugaise	« Un savant dosage d'écrit, de grammaire+ oralité, écouté. le thème, grammaire peut rendre beaucoup de services malgré sa mauvaise réputation. Et dès que les bases sont acquises : parler, parler, parler. »
Chinois	Chinoise	« Etre dans un pays qui utilise cette langue officiellement. » « Faire des exercices et essayer de parler, écouter. »
Chinois	Chinoise	« Aller dans le pays, être en contact avec des chinois, baigner dans un environnement culturel. »
Néerlandais	Française/ allemande	« Apprendre la base au début dans un cours et après dans le pays. »

Les enseignants font tous référence à des démarches d'apprentissage traditionnelles, il est ainsi fait référence à des méthodes d'apprentissage que je peux décliner de la façon suivante :

- l'apprentissage par immersion dans le pays et la fameuse référence au bain linguistique, qui, dans les représentations les plus courantes, permettrait de doter les apprenants d'une compétence linguistique « native » tout en l'armant, dans le même temps, d'une compétence culturelle. Dans les représentations classiques, l'idée est très largement répandue que l'apprentissage efficace d'une langue étrangère se fait par immersion, le fameux « bain linguistique », qui constituerait la seule voie d'acquisition d'une langue étrangère.

- L'apprentissage qui consiste à partir de zéro**,** la référence à la tabula rasa : dans les représentations les plus courantes, pour bien apprendre une langue, il faut d'abord

commencer par tout oublier ! Cet argument est très souvent avancé par les étudiants non-spécialistes qui, se considérant en situation d'échec linguistique, sont désireux de trouver une solution à leurs problèmes et sont donc très demandeurs quant à un apprentissage de l'anglais qui leur permettrait de « repartir de zéro ». L'idée étant qu'en parvenant à gommer les mauvais acquis linguistiques, les apprentissages « de travers », il serait alors possible de repartir sur de « bonnes bases ». Cette conviction repose sur l'idée que l'apprentissage d'une langue se fait par le passage d'un état de connaissance vers un stade plus élevé. Chaque année, je rencontre des étudiants non-spécialistes qui me demandent de pouvoir suivre des cours de langue de niveau élémentaire, l'argument étant que, si occasion leur est enfin donnée de « tout reprendre de zéro », ils parviendront, c'est sûr, à réussir « en langues ». Cela s'articule de manière assez cohérente au « bain » linguistique.

- La mise à distance de la langue maternelle **:** il s'agit aussi de réussir à tenir la langue maternelle bien éloignée pour s'imprégner parfaitement et complètement de la langue à apprendre. Le bain linguistique apparaît comme la meilleure façon d'oublier la langue maternelle en la noyant dans le nativisme. Comme le souligne Véronique Castellotti :

> « [...] le pouvoir conféré à ce critère demeure extrêmement prégnant, si l'on songe aux arguments développés notamment par nombre d'écoles de langues et par des responsables pédagogiques faisant valoir la supériorité linguistique des professeurs natifs (aux dépens même, parfois, d'une solide formation professionnelle…). » (Castellotti, 2001b : 22)

- La référence à l'apprentissage cloisonné **:** il s'agit d'exercer toutes les compétences les unes bien à côté des autres, la grammaire d'un côté, le vocabulaire de l'autre, etc… les cours de conversation étant vécus comme des phases d'application de toutes les compétences étudiées en cours.

Ce qui est frappant ici est de constater que les différents enseignants n'ont pas des cultures linguistiques et éducatives très différentes les unes des autres et leurs conceptions de l'apprentissage des langues sont identiques sur bien des points. A savoir qu'elles font toutes référence à un apprentissage linguistique cloisonné où les relations entre les langues sont à bannir. Je reprendrai ici la métaphore développée par Daniel Coste qui compare les

représentations des compétences en langue au modèle des poupées russes. Les compétences de communication sont vécues comme :

> « [...] voisines les unes des autres, plus ou moins en ordre décroissant, avec un fort rapport d'homologie entre elles. En d'autres termes, elles sont idéalement de même exigence. L'idéal d'apprentissage de la L1 consiste à se rapprocher du profil du natif (la plus grande des poupées) et ainsi de suite. » (Coste, 2001a : np)

Ainsi l'apprentissage des langues est vécu sur le modèle de la juxtaposition et de l'addition et ces cloisonnements offrent très peu de souplesse. Il s'agit de « bien séparer les langues » et, comme le déclarent, avec malice, Cordula Foerster et Diana-Lee Simon c'est « une devise qui a "la peau dure" » (Foerster et Simon, 2007 : 313). Il m'a ainsi été demandé au début du programme LNS de réfléchir à une nouvelle organisation qui devrait proposer des demi-journées de cours organisées autour des cours d'anglais, d'espagnol et d'allemand puisque, selon les responsables pédagogiques rencontrés à l'époque, le fait d'avoir un cours d'anglais puis un cours d'espagnol ou d'allemand dans la foulée créait de la confusion dans l'esprit des étudiants. C'est aussi un argument avancé par les étudiants qui, très fréquemment, en cours d'anglais, me font part de leur difficulté à s'exprimer en anglais en injectant des termes soit espagnols, soit allemands ; ce que j'observe est que, chaque fois, les étudiants me parlent de cette confusion, de ce mélange et de leur désir de parvenir à bien cloisonner les langues. On entrevoit alors toute la difficulté à proposer d'autres types de cours, surtout en contexte scolaire où les étudiants sont tenus d'obtenir des résultats. On se rend aussi compte du fait que les réflexions proposées par les travaux concernant le plurilinguisme sont loin d'être entrées dans les mentalités éducatives aujourd'hui.

Pour en revenir aux représentations de l'apprentissage selon les enseignants, j'ai exposé que, chez les enseignants qui ont répondu à l'enquête, il règne une très grande homogénéité dans les conceptions de l'apprentissage[1].

Qu'en est-il des non-spécialistes ? Comme je l'ai évoqué précédemment, l'enseignement proposé aux non-spécialistes est à visée beaucoup plus communicationnelle : les non-

[1] Une question se pose : les enseignants sont-ils « contaminés » par les méthodologies et la culture éducative françaises, du fait de leur présence en France depuis de nombreuses années, ou ces méthodologies ont-elles cours un peu partout dans le monde ?

spécialistes se voient proposer des cours de langue plus généraux, qui ne recourent pas explicitement à la traduction et qui incluent des activités de « conversation ». C'est ainsi que, pour les non-spécialistes, la langue première est conçue comme un élément à bannir de l'enseignement, elle est pensée comme devant être totalement évacuée de la classe de langue à cause de son rôle jugé perturbateur. Un bon enseignement se ferait hors de toute référence à la langue première, et se devrait de reproduire les conditions de la langue en milieu naturel. Je relève là un présupposé intéressant : à savoir que le natif serait fortement (et seulement) monolingue. Chez les non-spécialistes**,** il s'agit alors de recréer les conditions d'appropriation du natif, en tentant d'avoir recours à des simulations de situations authentiques réduisant au minimum la présence de la langue maternelle qui serait responsable des ratés de l'apprentissage dus à des effets de contamination. Cela conduit à une situation et à des demandes paradoxales que j'ai pu constater chez ces apprenants non-spécialistes; deux attitudes sont ainsi fréquemment observées :

- pour certains apprenants, engagés dans un apprentissage dispensé par un enseignant natif, il est très courant de réclamer plus de recours à la langue maternelle, plus « d'explications en français » ;

- alors que pour d'autres, dont les cours sont dispensés par un enseignant de langue maternelle française, il est fréquent de stigmatiser le recours au français que ferait l'enseignant pendant son cours.

J'ai ainsi pu accueillir dans mon bureau des étudiants non-spécialistes qui formulent ce type de demandes. Ces constatations indiquent que la question du recours ou non à la langue première, ainsi que celle des relations langue maternelle/langues étrangères, sont au centre des préoccupations des apprenants, mais le discours tenu par l'institution est inexistant sous une forme académique. De plus, les remarques faites par les étudiants (sur la présence du français dans une classe de langue, par exemple) ne reçoivent aucune attention, sauf pour être vécues comme une critique envers les enseignants ou envers l'institution.

Pour conclure, comme je viens de l'écrire à travers les orientations des programmes, on voit s'établir une conception différente de l'apprentissage et de l'enseignement des langues pour nos deux publics :

- pour les spécialistes, des orientations normatives et traditionnelles sont favorisées ;
- pour les non-spécialistes, des orientations communicatives et immersives sont valorisées.

Je souhaite, ici, insister sur un point qui me semble d'importance en ce qui concerne ces deux types de publics. Il me semble que l'organisation curriculaire telle qu'elle s'organise pour les spécialistes et les non-spécialistes montre que :

- concernant les spécialistes, l'institution ne considère pas de son ressort d'apprendre aux étudiants à communiquer,
- par contre, cette tâche lui revient de droit quand il s'agit des non-spécialistes**.**

En d'autres termes, l'institution attend que les spécialistes apprennent à communiquer, ailleurs, en dehors de la classe, mais les non-spécialistes, pour qui l'institution a des exigences moins académiques, se doivent d'apprendre à communiquer en classe. Ce que j'ai eu l'occasion d'exposer dans la partie précédente de mon travail, lors de mes commentaires sur les résultats statistiques concernant la communication en classe.

Quoi qu'il en soit, pour la majorité des enseignants[1] et des étudiants interrogés, la langue ne serait qu'une un ensemble de règles à acquérir. Ce qui montre que les cultures éducatives des enseignants sont toutes assez proches les unes des autres. L'apprentissage se doit alors d'être suivi d'une autre phase que l'on peut qualifier de phase d'immersion totale. En effet, une première période consisterait à acquérir toute la grammaire et tout le vocabulaire et une deuxième période consisterait à faire un séjour, de « bien tremper dans le bain », phase qui constituerait une sorte de mise en application des connaissances acquises. L'apprentissage d'une langue se ferait donc « étape par étape », il est vécu comme homogène et progressif et non pas comme hétérogène et continu. De plus, l'appropriation de la compétence de communication se ferait ensuite presque automatiquement sans avoir recours à un apprentissage, cette phase d'immersion se définit comme l'apprentissage de la langue maternelle ; il suffit d'être placé dans un environnement linguistique spécifique.

[1] Mais aussi pour la majorité des étudiants comme nous le verrons un peu plus loin.

Quelle place et quel rôle pour la langue maternelle en classes de langue ? L'institution éducative ignore-t-elle la langue maternelle ou l'accepte-t-elle ? Quelles relations entre la langue à apprendre et la langue maternelle ?

10.1.3 La langue dite « maternelle » : attention danger !

Dès que l'on réfléchit aux liens qui existent entre l'apprentissage d'une ou de plusieurs langues étrangères, on doit s'interroger sur le rôle et la place accordée à la langue maternelle. En effet, la place accordée à la langue maternelle en classe est révélatrice des représentations de l'institution quant au processus d'apprentissage d'une langue étrangère ; à l'autre extrémité du spectre, la stigmatisation du recours à la langue maternelle est tout aussi révélatrice des conceptions de ce qu'est l'apprentissage efficace d'une langue. Les représentations « traditionnelles » de l'institution éducative dévalorisent fortement la présence, l'utilisation et le recours à la langue maternelle. Il n'est, en effet, pas rare d'entendre des collègues stigmatiser le recours à la langue maternelle en classe de langue et cette utilisation est le plus souvent vécue comme un symptôme d'incompétence tant chez les enseignants que chez les étudiants. Pourtant le paradoxe est que les méthodologies traditionnelles sont fondées sur la traduction et donc le recours au français, c'est d'ailleurs ce que je soulignais précédemment à propos des spécialistes. Comme le remarque Véronique Castellotti, les représentations et les pratiques d'enseignement sont encore aujourd'hui fortement imprégnées de l'analyse contrastive élaborée par les linguistes Fries et Lado qui abordent la question des langues :

> « [...] à travers une comparaison de leurs systèmes respectifs. [...] Ils proposent donc de mettre en regard le système de la langue étrangère et celui de la langue première, afin d'en déceler les points de ressemblance et les lieux de divergence. » (Castellotti, 2001b : 68-69)

Ce que soulignent Fries et Lado, en soi, ne pose pas problème, mais ce qui est plus gênant c'est de considérer que la langue maternelle a une influence essentiellement néfaste et qu'il convient de l'éviter. Comme le remarque Véronique Castellotti, cette théorie a installé durablement dans les représentations l'idée que le recours à la langue maternelle était mauvais et qu'il fallait, à ce titre, absolument tenir la langue maternelle hors de la classe. Comme l'écrit Véronique Castellotti :

> « [...] cet objectif [...] a permis que s'installe durablement, dans les représentations des enseignants ainsi que dans celle des apprenants, ce qu'on pourrait appeler le "mythe du tout L2" ou le "tabou de la L1". » (Castellotti, 2001b : 69)

Ainsi dans le discours, le recours à la langue maternelle est vécu et décrit comme un obstacle à l'apprentissage et l'institution en vient à se trouver dans une situation où le discours tenu considère qu'un bon cours de langue se fait hors de toute référence à la langue maternelle.

Pourtant, comme je l'ai souligné, chez les spécialistes, la langue première occupe une place et un rôle en étroite relation avec la langue apprise puisque l'apprentissage linguistique proposé aux spécialistes est pensé en constante relation avec la langue maternelle, sous la forme de thèmes et de versions. Ainsi les types de cours proposés sont basés essentiellement, non seulement sur le passage constant d'une langue à l'autre, mais aussi sur la comparaison entre deux langues. Pour former un bon apprenant en langues, le « linguiste parfait », le « futur plurilingue », l'institution éducative utilise des méthodologies dans lesquelles le recours à la langue maternelle est constant. Pourtant, dans les représentations les plus courantes, le bon enseignant se devrait de pouvoir recréer les conditions du nativisme dans sa classe, ce qui serait faire abstraction tout d'abord de la situation d'artificialité de la classe et ensuite du contexte qui établit constamment un travail de va-et-vient entre les deux langues.

En creusant un peu plus, je remarque qu'à l'intérieur même des orientations choisies ils existent des orientations contradictoires dans les modèles de l'institution. C'est ainsi que – et le paradoxe surprend – dans l'institution, et chez les enseignants dispensant des cours aux spécialistes, le recours à la langue première est constamment stigmatisé : un bon enseignant de langue serait un enseignant n'ayant jamais recours au français pendant ses cours, sauf, bien entendu, pour diriger les activités de traduction. Le recours à l'alternance codique est vécu négativement, et l'usage de la langue maternelle dans certains cours est vécu comme un symptôme d'incompétence. J'entends ainsi fréquemment des collègues s'exprimer sur le sujet, stigmatisant tel ou tel collègue dont le recours au français serait trop fréquent, les arguments avancés établissent très souvent un lien entre la compétence de l'enseignant et son fréquent recours au français en cours. Cette question du recours au français n'est pourtant malheureusement jamais « didactisée [1] » et cette question continue à être vécue comme « une épine dans le pied » des enseignants. Pourtant le recours au français dans la classe ne se fait

pas dans n'importe quelles conditions. Dans son travail Véronique Castellotti a exposé comment le recours à la langue maternelle[2] est ritualisé. Elle s'est ainsi intéressée aux fonctions remplies par les changements de langues dans la classe.

Autre paradoxe : pour les spécialistes, l'apprentissage « formel » est privilégié, pourtant les étudiants se voient répéter que c'est l'apprentissage par immersion qui constitue la meilleure voie d'accès à une langue étrangère. Les étudiants et les enseignants sont convaincus que la meilleure voie d'apprentissage est celle du séjour – de préférence long – à l'étranger. Ce qui d'ailleurs n'est pas sans laisser des traces dans les représentations des étudiants qui considèrent en effet que c'est en dehors de la classe qu'ils « communiquent » le plus (ce dont j'ai traité précédemment). Les conditions de réussite d'un séjour à l'étranger excluent toute relation et toute communication et tout échange avec des Français. Ce discours tenu par l'institution lui permet de se dédouaner de ses responsabilités quant à la prise en charge, dans le cursus, de l'enseignement d'activités communicatives. L'institution déplace ainsi hors de la classe, hors de ses murs, le développement d'une capacité communicative. On sait bien que le fonctionnement sur « le mode unilingue » qui préconise que l'élève désactive sa première langue n'est pas nouveau[3]. De plus, l'objectif d'un apprentissage linguistique réussi serait l'acquisition d'un bilinguisme ; on s'interroge alors sur quel bilinguisme et surtout comment peut-il s'acquérir ? Formellement comme les spécialistes ou en reproduisant artificiellement « le naturel » comme chez les non-spécialistes ?

Les orientations méthodologiques dont j'ai pu relever les contradictions à travers les discours tenus pas l'institution sur les modes d'acquisition des langues ainsi que les modes de gestion

---

[1] Expression empruntée à Véronique Castellotti (Castellotti, 1997b).

[2] Dans cet article, Véronique Castellotti rappelle que lors d'une enquête précédente des lycéens déclaraient : « Pour apprendre une langue étrangère, on devrait avoir deux professeurs pour un seul cours : exemple, un prof d'anglais et un prof de français afin de bien savoir grâce au prof anglais, l'accent, comment parler … et grâce au prof français de bien nous expliquer » (Castellotti, 1997b : 405). C'est ce qui m'est arrivé quand, jeune lectrice de français en Hongrie, j'ai dû mener un cours de langue française en présence de l'enseignante titulaire de la classe. La classe se déroulait de la façon suivante : je prenais la parole et j'organisais les différents exercices puis l'enseignante se chargeait de traduire aux élèves ce qui venait d'être dit. C'est-à-dire que, dès qu'une question survenait, elle était posée à l'enseignante hongroise qui se chargeait de me la poser en français pour ensuite transmettre la réponse aux élèves en hongrois ! Il s'agissait en quelque sorte de la mise en scène du locuteur natif et comme le dit Véronique Castellotti il s'agissait bien là non pas de « communiquer » en anglais mais de « savoir » de l'anglais » (Castellotti, 1997b : 405).

[3] Voir à ce sujet l'un des chapitres de l'ouvrage de Véronique Castellotti *La Langue maternelle en classes de langues étrangères* (Castellotti, 2001b :30 - 47).

entre langue à apprendre et la langue maternelle conduisent à interroger les conséquences que ces orientations, en partie contradictoires, peuvent avoir quant aux représentations de l'apprentissage chez ces étudiants et sur les relations entre les langues qui peuvent s'instaurer dans un tel contexte. Outre la question de la présence de la langue maternelle, les étudiants sont imprégnés, du fait de leur parcours, d'un certain nombre de conceptions relativement paradoxales[1] de l'apprentissage et de l'enseignement des langues, dont j'ai essayé de relever quelques traces, par le biais des questionnaires et des entretiens, qui portaient sur différentes caractéristiques de l'apprentissage des langues en général et de l'anglais en particulier.

10.2 Les représentations de l'apprentissage des langues

Comme j'ai eu l'occasion de le décrire dans les lignes qui précédaient, on se représente, ordinairement[2], l'apprentissage d'une langue, dès qu'il s'agit de son efficacité, comme un processus diachronique qui se réaliserait dans un mouvement ascendant avec pour visée l'acquisition d'une compétence proche de celle du locuteur natif. On peut d'ailleurs s'interroger sur cette idéalisation et sur sa consistance : quelle langue désigne-t-on précisément à l'apprenant ? Cette compétence serait atteignable grâce à un empilement de connaissances, via l'acquisition du lexique et de la grammaire ; apprentissage qui se devrait d'être suivi d'un bain linguistique, permettant la mise en application des connaissances acquises. Remarquons que les recherches récentes en didactique des langues qui s'intéressent à l'acquisition d'une langue seconde, par l'interaction exolingue, ont souligné que le processus d'acquisition d'une langue n'est pas un processus rectiligne. Ce qui m'intéresse ici est de savoir dans quelle mesure les différents styles d'enseignement ont pu, ou non, modifier les représentations ordinaires de l'apprentissage des langues chez les apprenants. Pour répondre à cette question, je m'intéresserai aux représentations de ce qu'est un apprentissage efficace pour les deux groupes d'étudiants.

[1] Je parlerai alors de représentations homogènes et stabilisées puisqu'il me semble que les apprenants sont imprégnés des représentations véhiculées par l'institution et par les méthodologies et les discours auxquels ils ont été exposés.
[2] Dans les représentations courantes, chez nombre d'étudiants, mais aussi, encore, chez la plupart des enseignants.

10.2.1 Qu'est-ce qu'un apprentissage linguistique efficace ?

Interrogés sur la manière dont on apprend efficacement une nouvelle langue, les étudiants considèrent majoritairement que :

- c'est le séjour à l'étranger qui est la meilleure voie d'apprentissage (98 % des étudiants spécialistes interrogés ; 88 % des non-spécialistes) ;

- 92 % des étudiants spécialistes considèrent qu'un apprentissage linguistique est réussi si l'enseignant est natif (mais seulement 23 % des non-spécialistes)[1] ;

- l'apprentissage de listes de vocabulaire est important pour 90 % des anglicistes (70 % des non-spécialistes) ;

- l'écoute de la radio (90 % des spécialistes) est aussi importante que le travail du vocabulaire. Chez les non-spécialistes un peu plus de 60 % considèrent l'écoute de la radio comme importante ;

- de façon surprenante, le travail grammatical ne serait important que pour 64 % des étudiants spécialistes (54 % chez les non-spécialistes) ;

- enfin, pour 54 % des spécialistes, il faudrait avoir recours à la langue maternelle (49 % des non-spécialistes interrogés).

En ce qui concerne le séjour à l'étranger, le résultat renvoie à la croyance qui fait que, bien souvent, le séjour à l'étranger semble « paré de pouvoirs miraculeux » (Berger, 1997 : 644). Comme le note Catherine Berger :

> « [...] beaucoup de personnes attribuent au seul contact avec des locuteurs natifs des acquisitions qui ne se produisent que s'il y a une activité intellectuelle suffisante de la part de l'apprenant. »

Comme je l'ai évoqué, le discours tenu aux étudiants (aux spécialistes mais aussi aux non-spécialistes) est qu'ils apprendront correctement la langue en passant un temps suffisamment long à l'étranger. Comme le constatait aussi Catherine Berger : « [...] les élèves font plus confiance aux activités extra-scolaires qu'aux moyens strictement scolaires pour assurer le succès de leur apprentissage » (Berger, 1997 : 329). Les étudiants semblent effectivement accorder plus de confiance aux activités hors de la classe pour se doter d'une bonne maîtrise de la langue. Cela est ainsi confirmé par les 90 % obtenus concernant l'écoute de la radio (chez les non-spécialistes : 70 %.). Faut-il y voir là un symptôme de la non-satisfaction que les étudiants ressentent par rapport aux méthodologies qui leur sont proposées ? Mais ne l'oublions pas, c'est aussi le discours que tient l'institution, ce qui participe donc de la légitimation et de la propagation de ce type de croyance. Pourquoi l'institution tient-elle un tel discours ? Pourquoi l'institution déclare-t-elle ainsi qu'elle est, par certains côtés, faillible ? Y réfléchir serait sans doute riche d'enseignements.

En ce qui concerne le nativisme, on voit bien ce que les étudiants attendent d'un enseignant natif : que celui-ci maîtrise le code et donc qu'il possède la compétence linguistique, puisqu'il est celui qui sait comment on dit exactement – maîtrise linguistique –, mais il est aussi celui qui sait faire apprendre – compétence didactique. On voit aussi comment, dans les représentations des étudiants, l'enseignant natif se substituerait ainsi au bain linguistique quand celui-ci ne peut être réalisé. La référence au séjour par immersion est en effet décrite comme la plus efficace. Citons à cet effet Daniel Coste qui déclare :

> « La langue n'est pas un objet de savoir comme les autres ; elle peut s'acquérir "naturellement" par exposition intensive non guidée, "sur le tas", par immersion, voire submersion. » (Coste, 1997 : 393)

Il est intéressant de remarquer que le pourcentage de spécialistes qui considèrent que l'enseignant doit être natif est très élevé (92 %). L'enseignant natif constitue le « locuteur idéal » qui va leur proposer un modèle à suivre. Pourtant, en entretien, les étudiants insistent sur le fait que la nativité a aussi ses limites. Ainsi, M., étudiante spécialiste déclare :

> F.L.L. : Oui, dans le questionnaire/ j'interrogeais aussi sur le fait que les enseignants soient natifs/ est-ce que ça a une importance pour vous ?
>
> M. : Heu/ c'est important au niveau du / sens de la langue parce qu'on a beau apprendre une langue/ presque être bilingue/ ce n'est pas pareil que quand on y

> est né. Mais peut-être que les natifs sont moins compréhensifs à l'égard des …/ peut-être qu'ils comprennent moins la façon qu'ont les Français par exemple de faire des fautes. Peut-être qu'un enseignant français qui est passé par un enseignement de l'anglais comprendra mieux les difficultés/ saura mieux cerner les difficultés qu'un élève français a.
>
> F.L.L. : Hum hum. Je comprends. Donc/ ce n'est pas parce qu'on est natif qu'on sait enseigner une langue.
>
> M. : Non pas du tout. On peut ne pas être du tout pédagogue/ ça dépend de la personne.

Ce genre de propos est révélateur du fait que les conceptions « massives » se relativisent dès qu'il y a échanges avec les étudiants, cela montre qu'il est alors possible de travailler sur les représentations des étudiants pour les affiner, les commenter et les questionner, ce qui didactiquement, me semble très prometteur.

Le plus intéressant à commenter concerne les non-spécialistes. On se souvient qu'ils sont 88 % à dire qu'il est nécessaire d'apprendre la langue à l'étranger, pourtant ils ne sont que 23 % à considérer que l'enseignant natif leur serait nécessaire pour bien apprendre l'anglais. Les non-spécialistes semblent plus souhaiter du « natif » en contexte « naturel », mais pas dans la classe. Pour quelles raisons ? Sans doute que les non-spécialistes craignent le regard du natif à cause de leur « rapport » à la langue, que j'ai déjà évoqué et que je développerai plus en détail, dans le dernier chapitre de ce travail. Les non-spécialistes sont assez insécurisés en anglais, et peut-être faut-il voir là l'expression de leur insécurisation. Leur interlangue leur permet de se débrouiller entre eux mais ils ne sentent pas prêts à s'exposer et à prendre la parole devant et avec un « natif ». De plus, les étudiants craignent aussi peut-être d'avoir plus de difficultés à le comprendre…

L'apprentissage du vocabulaire est important pour les spécialistes (90 %). Il est vrai que cela correspond aux représentations courantes sur l'apprentissage, connaître beaucoup de vocabulaire permettrait de s'exprimer mieux à l'oral mais aussi à l'écrit, et donc de parvenir à faire des exercices comme le thème et la version. Je me souviens que, lors de mes études d'anglais, il nous était demandé d'apprendre du vocabulaire à partir d'un ouvrage intitulé *Le mot et l'idée.* Nous apprenions alors des listes de mots de façon totalement décontextualisée. Les non-spécialistes considèrent que le vocabulaire est important à (70 %). Les étudiants expriment l'idée que s'ils ont acquis suffisamment de vocabulaire ils pourront enfin parvenir à

s'exprimer correctement, ce qui justement leur pose problème. C'est en tout cas ce qu'ils expriment très souvent lors de rencontres informelles.

Le fait « d'avoir du vocabulaire » serait lié à une forme d'aisance communicative. Pourtant, je peux remarquer que justement l'acquisition du vocabulaire pose problème aux non-spécialistes. Ils ont pour la plupart énormément de mal à se souvenir du lexique étudié en cours. La plupart du temps, les termes leur semblent « étranges » et leur étrangeté est renforcée par la prononciation. Je me suis déjà exprimée sur cette « étrangeté » ressentie face à la langue. Les étudiants ont du mal à se souvenir de l'intégralité des mots, ils ne retiennent souvent que le début du mot (« Madame, on avait vu un mot qui commençait par un M et qui voulait dire « à peine ») ou alors ils intègrent le mot de travers. Occasion peut-être d'affirmer que l'on garde le contrôle sur la langue, que l'on maintient l'anglais à distance : c'est alors un positionnement identitaire, ce que je développerai plus loin dans mon travail quand je m'intéresserai aux postures d'apprentissage.

Les résultats obtenus pour le travail grammatical sont aussi intéressants. Les spécialistes considèrent sans doute (à 64 %) qu'ils n'ont plus besoin d'enseignements très systématiques, ce qui est confirmé par les forts pourcentages obtenus pour les activités hors de la classe. Les non-spécialistes considèrent à seulement 54 % que la grammaire est nécessaire pour apprendre une langue. Pourtant, il convient d'être prudent puisque, lors de mes fréquents échanges avec les étudiants non-spécialistes dans la classe, les étudiants réclament assez généralement de « la grammaire ». Les propos recueillis dans l'interaction renseignent sur le fait que, pour les étudiants, une phase de consolidation plus « formelle » des connaissances (vocabulaire et grammaire) se doit de précéder l'apprentissage par immersion. Ainsi, M., spécialiste, déclare :

> « Pour apprendre efficacement une nouvelle langue, il faut d'abord acquérir une base grammaticale dont on soit sûr, pour ensuite pouvoir passer à autre chose. Et ça marche pareil pour toutes les langues. »

Le recours à la langue maternelle est majoritairement considéré, par la moitié des étudiants, (54 % des spécialistes et 49 % des non-spécialistes) comme nécessaire à l'apprentissage d'une langue étrangère, ce qui signifie que la moitié des étudiants, dans chaque groupe, considère que le recours à la langue maternelle ne devrait pas avoir lieu. J'ai exposé, précédemment, que le recours à la langue maternelle est vécu, majoritairement, négativement alors que

certains enseignements, majoritairement à destination des spécialistes, sont organisés autour du passage constant entre l'anglais et le français. Le fait que les résultats soient aussi peu tranchés laisse à penser que cette question n'est pas résolue de façon ferme et définitive par les étudiants ; les avis semblent partagés comme je l'exprimais à propos du paradoxe dont je traitais *supra*. Là encore, on perçoit toutes les possibilités en termes didactiques que de tels résultats pourraient permettre si l'on prenait en compte les représentations des étudiants.

On comprend aussi, à la lecture de ces résultats, que l'exposition à des méthodologies différentes ne modifie pas sensiblement les cultures d'apprentissage. Que les apprenants soient spécialistes ou non, ils considèrent tous à des degrés divers que c'est l'exposition « naturelle » qui prévaut en matière d'apprentissage linguistique. Je note cependant un conflit entre les tendances naturalistes (séjour à l'étranger et enseignant natif) et les habitudes scolastiques (apprentissage du lexique). Un questionnement surgit alors : les étudiants anglicistes vont, pour la plupart, devenir des enseignants en langue ; dans quelle mesure ne vont-ils pas reproduire dans leurs pratiques leurs propres représentations d'un apprentissage efficace ?

De plus, se profile une question sur laquelle j'aurai l'occasion de revenir et qui concerne les représentations que les deux groupes d'apprenants ont de la langue anglaise. Il me semble que, pour les spécialistes, l'anglais est considéré comme une vraie langue seconde et qu'à ce titre ils ont le désir de l'acquérir quasiment comme des « natifs ». Les non-spécialistes, eux, envisagent la langue anglaise comme une langue étrangère, ce qui peut se lire à partir de leurs représentations de l'apprentissage mais aussi par rapport à leur positionnement « identitaire ». Au-delà de leur apprentissage, j'en viens à me demander quel idéal ces apprenants souhaitent eux-mêmes atteindre en tant que locuteurs de la langue apprise. Là, les opinions divergent davantage entre les deux groupes interrogés sur la bonne maîtrise de l'anglais :

- les spécialistes considèrent que bien maîtriser l'anglais, c'est bien écrire (94 %) et se faire comprendre (86 %) ;

- alors que chez les non-spécialistes, la bonne maîtrise de l'anglais consiste pour 84 % des apprenants interrogés à penser dans la langue (contre 0 % des spécialistes) puis ensuite à bien écrire (70 % des non-spécialistes).

On peut imaginer que cette importance accordée au fait de « penser dans la langue » est liée à une forme d'aisance communicative qui serait celle des locuteurs natifs, aisance difficilement transmise par un enseignement scolaire formel, ce qui est relativement cohérent avec les réponses précédentes concernant le choix de l'immersion et concernant les réponses fournies quant à l'utilisation des langues en classe. Cela vient aussi corroborer l'idée que j'ai émise et qui concerne le fait que les spécialistes envisagent la langue anglaise comme une vraie langue seconde et qu'à ce titre, leur but est d'acquérir des compétences quasi natives.

Comment les étudiants considèrent-ils le bilinguisme ? Les deux groupes d'étudiants ont-ils des visions convergentes ou divergentes ? Cette question est d'importance puisqu'elle va me permettre d'affiner mon hypothèse concernant les divergences de représentations quant à l'anglais chez les deux groupes d'étudiants. On peut alors imaginer que les spécialistes vont accorder une importance primordiale au fait d'être parfaitement bilingue.

Je commencerai par un rappel concernant le bilinguisme, mais aussi le plurilinguisme puisque je vais m'intéresser à ses deux notions en complémentarité.

10.2.2 La définition du bilinguisme : un double monolinguisme

Comme j'ai été amenée à le décrire, en France, l'Etat-nation s'est construit sur la base d'une idéologie monolingue basée sur des valeurs unilingues qui considèrent que le bilinguisme – et le plurilinguisme – porterait atteinte à l'intégrité de la langue maternelle et à l'identité culturelle du locuteur. C'est ainsi que les usages bilingues[1] ont longtemps été stigmatisés[2] et que circulent des idées reçues et des préjugés sur le bilinguisme comme facteur de déséquilibre. Le bilinguisme est encore, quelquefois, considéré comme déstructurant pour l'acquisition du langage et pour la personnalité mais aussi pour la communauté nationale. Dans les représentations les plus courantes, que ce soit dans le grand public ou même encore dans l'enseignement, le bilinguisme est donc couramment associé :

[1] Il n'est qu'à voir le rapport Bénisti (2005). Si l'on en croit le rapport Bénisti, le bilinguisme est le germe de la délinquance car source de difficultés scolaires. C'est en substance ce qu'avance Jacques-Alain Bénisti. En conséquence de quoi, le député UMP propose de forcer les parents et les enfants à parler exclusivement le français à la maison, au détriment de leur langue d'origine.

[2] Tout dépend de quel bilinguisme on parle, être bilingue français-américain n'est pas vécu en France de la même façon que d'être bilingue français-arabe, par exemple.

- au fait de pouvoir s'exprimer et penser sans difficulté dans deux langues avec un niveau de précision identique dans chacune d'entre elles ;

- au fait que les individus authentiquement bilingues sont considérés comme également imprégnés des deux cultures indifféremment et dans tous les domaines.

C'est-à-dire que le bilinguisme est, la plupart du temps, défini comme l'addition de deux monolinguismes.

La délicate question des définitions à donner au bilinguisme a été abordée par de nombreux travaux précurseurs. Pour Bloomfield, dans les années 30, le bilinguisme implique la maîtrise de deux langues à la manière d'un locuteur natif, il définissait donc le bilinguisme comme la maîtrise de deux langues comme si elles étaient toutes deux la langue maternelle. Weinreich[1], dans les premières pages de *Languages in Contact* (1953), définissait le bilinguisme en se fondant sur des critères différents : il prenait en compte l'utilisation et non la maîtrise, il disait ainsi :

> « [...] la pratique d'utiliser alternativement deux langues sera appelée "bilinguisme", et les personnes impliquées seront appelées "bilingues". » (Weinreich, 1953 : 04)

Si les premiers travaux insistaient sur l'idée d'un bilinguisme stable, il convient de distinguer différents degrés dans le bilinguisme – mais c'est une question délicate. Les travaux de Grosjean marqueront une évolution dans le domaine de la recherche sur le bilinguisme. Pour Grosjean, les bilingues varient au moins selon les dimensions suivantes :

- les usages actifs en production écrite ou orale des langues ou usages passifs en compréhension écrite ou orale de certaines langues connues ;

- et l'emploi de langues déterminées selon les situations, les interlocuteurs, les thèmes, les relations sociales et affectives entretenues.

[1] Pour en savoir plus sur Weinreich et les contacts de langues on se reportera à l'article de Louis-Jean Calvet (Calvet, 2003b).

Grosjean[1] décrit ainsi les bilingues comme les personnes qui « [...] se servent régulièrement de deux ou plusieurs langues (ou dialectes) dans la vie de tous les jours » (Grosjean, 1993 :14). Les apports sur les problématiques touchant au bilinguisme doivent aussi une grande part aux travaux de Jacqueline Billiez et de Louise Dabène portant sur les représentations des pratiques langagières des jeunes issus de l'immigration en France ainsi que les travaux de Georges Ludi et Bernard Py (Ludi, Py : 2002).

Ce que l'on doit retenir c'est que l'individu vit avec plusieurs langues ; on conçoit alors qu'il est possible de distinguer des degrés différents de bilinguisme et qu'il n'est pas aisé de mesurer la pratique alternée de plusieurs langues. Il en ressort que le bilinguisme idéal n'existe pas : le bilinguisme est un état fluctuant et la maîtrise des langues en présence est rarement équilibrée, la dominance linguistique chez le bilingue sera changeante au gré des circonstances de sa vie et des situations sociales. Quels sont les résultats de l'enquête ?

10.2.3 Les représentations du bilinguisme et du plurilinguisme : des représentations monolingues

Dans les questionnaires, la question posée était: « vous considérez-vous comme bilingue, plurilingue ou monolingue ? ». Les spécialistes déclarent qu'ils se considèrent :

- monolingues (pour 40 % des étudiants interrogés) ;
- 30 % déclarent se considérer bilingues ;
- 30 % se déclarent plurilingues.

Ce qui frappe, tout d'abord, est le fait que les spécialistes se déclarent, à près de 60%, comme doués de capacités linguistiques développées. Même dans le cadre assez formalisé d'un questionnaire, spontanément, leur auto-évaluation est positive et les spécialistes se

[1] Grosjean a travaillé avec Haugen. A propos de Haugen, Grosjean a déclaré: « Of all the authors on bilingualism, he was, I felt, the most "human" (in the sense that he wrote about the bilingual PERSON) and I tried to follow his example in my book (hence the many first-hand accounts in those boxes). I wanted my book to be comprehensive but especially to give the bilingual's point of view. » Interview consultable sur : http://www.francoisgrosjean.ch/interview_fr.html. Consulté le 10 décembre 2007.

considèrent capables d'avoir des échanges en anglais et aussi dans d'autres langues. Voilà un indice supplémentaire du fait que les étudiants se considèrent comme étant proches d'avoir des compétences de « quasi- natifs » dans la langue, idée que je développais un peu plus haut.

Les non-spécialistes, eux, se déclarent majoritairement monolingues :

- 82% se déclarent monolingues,
- 8 % se déclarent bilingues et
- 4 % seraient plurilingues.

Les non-spécialistes se considèrent comme des locuteurs de l'anglais comme une langue étrangère, disais-je un peu haut dans le texte. Voilà un indice supplémentaire de ce positionnement. Les étudiants se considèrent comme des monolingues qui apprendraient l'anglais. C'est, comme je le disais précédemment, un positionnement identitaire qui fait que le rapport à la langue étrangère s'organise d'une façon tout à fait particulière. J'aurai l'occasion de développer le fait que les représentations de l'anglais des non-spécialistes comme une langue étrangère n'est pas sans conséquence sur leurs pratiques de la langue.

Il m'apparaît intéressant de croiser ces résultats avec ceux obtenus lorsque je proposais aux étudiants de réagir à partir de deux déclencheurs, deux définitions. La première définition correspondait à un bilinguisme « en construction », l'autre définition renvoyait à un bilinguisme « stable ». Je rappelle les deux citations telles que présentées dans les questionnaires :

Définition A :

> « Est bilingue la personne qui se sert régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours et non qui possède une maîtrise semblable et parfaite dans les deux langues. » (Grosjean, 1993 : 14)

Définition B :

> « Le bilinguisme c'est parler, posséder parfaitement deux langues. »

Le dépouillement des questionnaires nous renseigne sur le fait que chez les spécialistes :

- pour 70 % des étudiants, le bilinguisme correspond à la maîtrise parfaite de deux langues (définition B) ;

- seulement 30 % des spécialistes considèrent que le bilinguisme est l'utilisation des deux langues dans la vie de tous les jours (définition A).

Chez les non-spécialistes :

- pour 55 % des étudiants le bilinguisme correspond à la maîtrise parfaite de deux langues (définition B) ;

- seulement 37 % des non-spécialistes considèrent que le bilinguisme est l'utilisation des deux langues dans la vie de tous les jours (définition A).

Je remarquerai que 8% des étudiants non-spécialistes n'ont pas répondu à la question. Faut-il y voir une certaine réserve quant à l'expression de leurs capacités linguistiques ? Est-ce une question qu'ils ne se sont finalement jamais posée et à laquelle ils ne savent pas quelle réponse fournir ?

Il me semble que ces éléments doivent être interprétés de la façon suivante : concernant les spécialistes, quand il s'agit de se positionner par rapport à des représentions stabilisées, la grande majorité des étudiants ne s'autorisent pas à se reconnaître comme bilingues. La plupart des étudiants font le choix d'adhérer aux représentations majoritaires, alors que comme nous l'avons vu, ils s'autorisent spontanément à s'auto-évaluer beaucoup plus positivement. Je remarquerai cependant que, spécialistes ou non-spécialistes, les étudiants retiennent à près d'un tiers la définition de François Grosjean.

Les non-spécialistes, eux, semblent avoir complètement intériorisé les représentations majoritairement dominantes. Pour les non-spécialistes, il semble que les tentatives

d'exclusion de la langue maternelle hors de la classe ainsi que la mise en place d'un système visant à reproduire les conditions du bain linguistique ne débouchent pas sur une plus grande valorisation des compétences en langue étrangère mais que cela débouche, au contraire, sur une grande insécurité linguistique. Le bilinguisme est ainsi vécu en termes « d'incomplétude ». Je citerai quelques extraits de mes entretiens :

> « F.L.L. : Ouais. Euh ! D'accord. Alors, vous déclariez ou aujourd'hui vous diriez que vous vous sentez plutôt monolingue, bilingue ou plurilingue ?
>
> T. : Monolingue.
>
> F.L.L. : Monolingue ?
>
> F.L.L. : Pourtant, vous avez une connaissance de deux autres langues.
>
> T. : Une connaissance, oui. Mais de là à dire que je les maîtrise totalement …
>
> F.L.L. : Hum hum.
>
> T. : Pour moi, je dirais que je suis plurilingue, le jour où je comprendrais des textes entiers en anglais ou quelque chose comme ça.
>
> F.L.L. : D'accord. Vous connaissez des gens bilingues ou des gens plurilingues ?
>
> F.L.L. : Ouais ! Et qu'est-ce qui fait qu'eux le sont et pas vous par exemple ?
>
> T. : Je ne sais pas. Peut-être une pratique plus régulière ou justement le fait d'avoir été dans un pays de la langue. Je pense que la meilleure façon d'apprendre de toute façon, c'est de s'immerger dans le monde où les personnes parlent cette langue. »

Les définitions que les étudiants non-spécialistes donnent du bilinguisme parlent toutes d'une compétence homogène :

> « On ne peut jamais parler une langue étrangère aussi bien que sa langue maternelle. » (ISCEA)
>
> « Maîtriser une langue c'est ne pas faire de fautes » (ISCEA)
>
> « Je connais seulement ma langue maternelle. » (ISCEA)
>
> « Je ne parle pas deux langues tous les jours. » (ISCEA)

> « Je ne connais parfaitement qu'une langue. » (ISCEA)
>
> « J'ai un niveau insuffisant pour être bilingue. » (ISCEA)
>
> « Connaître parfaitement deux langues étrangères discuter avec un Anglais comme avec un Français. » (ISCEA)
>
> « Parler parfaitement deux langues. » (ISCEA)

Ces propos ont été recueillis sur les questionnaires ou lors des entretiens, ceux tenus par les spécialistes sont du même ordre :

> « C'est déjà dur de parler parfaitement sa propre langue. »
>
> « On ne peut pas être parfaitement bilingue. »
>
> « C'est impossible de posséder deux langues parfaitement. »

Notons d'ailleurs qu'en plus d'être décrit comme une compétence « parfaite » ou « stable » le bilinguisme est associé à une notion identitaire :

> « Etre bilingue, c'est avoir une double nationalité, on ne peut pas être bilingue rien qu'en possédant la langue. »
>
> « On ne peut être bilingue que si on est né de deux parents d'origine différente ou si on vit dans un autre pays que celui de sa langue maternelle. »

Ces extraits nous renseignent sur les définitions les plus courantes du bilinguisme : le bilinguisme serait un état parfait de langue qui ne pourrait s'acquérir que par immersion dans le pays de la langue concernée ou dès la petite enfance avec des natifs. Notons d'ailleurs que les représentations du plurilinguisme laissent à voir le même type de conceptions : le plurilinguisme est décrit comme ne pouvant se réaliser que par ce que je qualifierai de « plurilinguisme par immersion ». Ainsi, Alice, une étudiante spécialiste, déclare qu'elle veut apprendre 7 à 8 langues :

> « Si je maîtrise bien les 7, 8 langues que je veux apprendre, et que je suis allée dans les pays, alors je serai plurilingue. »

Pour conclure, il apparaît clairement que le bilinguisme ou même le plurilinguisme sont scolairement, mais aussi dans les représentations les plus générales, édifiés en normes inatteignables. Pourtant le plurilinguisme apparaît comme répondant à une définition beaucoup plus souple que celle fournie à propos du bilinguisme. M. une étudiante spécialiste, déclare ainsi :

> F.L.L. : OK. Heu, alors vous, vous vous sentez monolingue, bilingue ou plurilingue ?
>
> M. : Je fais une licence quadrilingue mais non.
>
> F.L.L. : Monolingue ?
>
> M. : Oui.
>
> F.L.L. : Bien sûr.
>
> M. : Ce n'est pas au bout de dix ans d'apprentissage, en 20 heures par semaine, qu'on peut considérer quelqu'un de bilingue. Il faut avoir vécu dans le pays.
>
> F.L.L. : D'accord.
>
> M. : Au moins longtemps.
>
> F.L.L. : Et plurilingue ? Est-ce que vous vous sentez plus, finalement, plurilingue que bilingue ?
>
> M. : Ouais.
>
> F.L.L. : Ah oui ?!
>
> M. : Oui, parce que plurilingue, je pense que c'est moins étudier une langue à fond. Plurilingue, c'est plus apprendre par petites touches.
>
> F.L.L. : Ah oui. D'accord.

Pour paraphraser Daniel Coste, Danièle Moore et Geneviève Zarate les étudiants ont « l'idéal inatteignable d'un bilinguisme parfait » (Coste, Moore, Zarate, 1997 : 11) et, peut-être, voit-on là se profiler une des explications possibles aux difficultés ressenties par les Français. Comme le souligne Véronique Castellotti :

> « [...] les personnes ayant appris les langues à l'école sont persuadées qu'elles ne sont pas plurilingues, car si elles ont généralement appris les bonnes langues, elles n'ont pas – sauf exception – acquis cette maîtrise complète et parfaite ; elles ne sont donc rien du tout. A moins qu'elles ne soient monolingues, statut finalement assez réconfortant, puisque c'est l'apanage des ressortissants des grandes nations ! » (Castellotti, 2006a : 322)

Les exemples que j'ai donnés ne concernent évidemment qu'un microcontexte, mais ils sont sans doute révélateurs d'une situation beaucoup plus générale. En dépit d'un apprentissage de langues varié, les choix méthodologiques centrés sur la séparation des langues ne semblent déboucher que sur des représentations monolingues de l'apprentissage des langues chez les étudiants ; certains, ne l'oublions pas, sont de futurs enseignants de langue. De plus, ce travail tend à illustrer que les choix méthodologiques faits dans les contextes que j'ai étudiés ne permettent pas de doter les apprenants des outils nécessaires à la construction d'une compétence plurilingue (Coste, Moore, Zarate, 1997). Comme l'ont écrit Véronique Castellotti et Danièle Moore, ce n'est pas un plurilinguisme scolaire ou initial qui permet le développement d'une compétence plurilingue mais bien plutôt :

> « [...] des modes de gestion des répertoires (individuels et collectifs) et l'aménagement d'un type de cadre didactique [...]. » (Castellotti et Moore, 2005a : 128)

Il conviendrait donc, pour parvenir à « un déplacement des représentations dominantes » (Coste, 1998 : 268), de réfléchir en termes de valorisation du répertoire plurilingue des étudiants en travaillant sur les contacts de langues ; il conviendrait aussi de sensibiliser les étudiants à l'existence de la variation et de l'hétérogénéité en langues étrangères mais aussi en français. Il s'agirait alors de reconsidérer le rôle joué par la langue maternelle, non plus envisagée comme un élément perturbateur mais plutôt envisagée comme un élément essentiel du répertoire plurilingue. Comme le soulignait l'équipe *A travers les langues et les cultures*[1] qui s'est donné pour tâche d'élaborer un référentiel de compétences pour les approches plurilingues et pluriculturelles :

> « Pour progresser vers ce plurilinguisme, la didactique des langues doit viser le développement par les apprenants de "compétences plurilingues et pluriculturelles", qui ne consistent pas, (toujours) selon le Cadre européen commun, en "une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues" mais bien en une "compétence plurilingue et

[1] Candelier Michel et al.. (2007)

pluriculturelle” qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition ». (Candelier, 2007 : 4)

En quelques mots …

Les résultats recueillis laissent à penser que le système représentationnel des spécialistes et des non-spécialistes est fortement influencé par le cadre dans lequel l'apprentissage se déroule. En ce qui concerne l'anglais, le point le plus intéressant à noter concerne le fait qu'il existe une différence entre les spécialistes et les non-spécialistes dans leur approche de la communication. Les spécialistes considèrent que la communication en anglais s'effectue essentiellement hors de la classe, faisant ainsi écho aux discours institutionnels, aux méthodologies en vigueur, mais aussi à leurs pratiques. Les non-spécialistes, quant à eux, considèrent communiquer essentiellement dans la classe. J'ai ainsi souligné le « malaise » des non-spécialistes vis-à-vis du « natif » que ce soit à l'extérieur de la classe, ou dans la classe. De plus, j'ai pu souligner que les non-spécialistes se définissent essentiellement comme des monolingues. Ces différents éléments m'ont permis d'avancer l'idée qu'il existe une différence de conceptions vis-à-vis de l'anglais entre ces deux types de publics. Pour les spécialistes, l'anglais est vu comme une vraie langue seconde alors que pour les non-spécialistes l'anglais est envisagé comme une langue étrangère. Comment ces représentations des langues et de l'apprentissage des langues, du bilinguisme et du plurilinguisme font-elles écho à des pratiques ou « postures » d'apprentissage qui leur seraient associées ou même opposées ?

Chapitre onze - Postures d'apprentissage : représentations, pratiques et identités

Comment un certain nombre de représentations des langues, du monolinguisme, du bi/plurilinguisme mais aussi de la communication font-elles échos aux pratiques des étudiants ? Comment des représentations de l'anglais, langue seconde chez les spécialistes, et des représentations de l'anglais, langue étrangère chez les non-spécialistes, sont-elles reliées aux différences de « styles » ou de « postures » d'apprentissage chez les deux groupes d'étudiants ? Cette étude sera menée afin de voir comment les représentations et les pratiques influencent les postures d'apprentissage. Un autre questionnement portera sur les possibles liens existant entre les représentations et l'appropriation. Existe-t-il des liens entre les différents « styles » ou « postures » d'apprentissage et la façon dont les étudiants apprennent et parlent l'anglais dans le contexte qui nous intéresse ? Cette partie n'a pas d'autre ambition que de fournir quelques éléments d'hypothèse et quelques pistes d'analyse qui demanderaient à être explorées de façon plus systématique.

Je commencerai par quelques considérations sur les spécialistes et les non-spécialistes en lien avec les résultats obtenus et commentés précédemment pour décrire les différences de styles d'apprentissage entre les deux groupes d'étudiants. Puis je m'intéresserai aux productions en anglais des spécialistes et des non-spécialistes et je les analyserai en convoquant la notion d'interlangue. Une courte analyse d'un entretien en anglais réalisé par des étudiants non-spécialistes me permettra d'avancer l'hypothèse de l'éventuelle émergence d'un anglais francisé ou anglais de France. Cette hypothèse présentée à un stade embryonnaire pourrait expliquer que l'anglais est aujourd'hui implanté en France de si belle manière qu'il est maintenant possible d'en relever les traces dans certaines productions de locuteurs. Dans un deuxième moment, je m'intéresserai à la reconnaissance et à la production des accents de l'anglais dans une perspective sociolinguistique. En ce qui concerne l'identification des accents de l'anglais, existe-t-il des différences entre les deux groupes d'étudiants ? Dans un dernier temps, je questionnerai l'éventuelle existence d'un accent anglais « à la française » pour interroger les liens existant entre les identités d'apprenants et la façon dont les étudiants s'approprient l'anglais et le parlent.

11.1 Postures d'apprentissage : entre le normatif et le communicatif

Dans les lignes précédentes, je me suis intéressée aux cursus proposés. Concernant les non-spécialistes, l'institution propose un enseignement « dans la langue » avec des activités communicatives. En ce qui concerne les spécialistes, les activités communicatives sont considérées comme devant se faire hors de la classe puisque l'institution invite les étudiants, par différents biais, à apprendre à communiquer hors de ses murs. Quant aux spécialistes, leur histoire de vie et leur histoire linguistique leur permettent d'avoir des pratiques situées en anglais et des pratiques communicatives plurielles, ce que j'ai évoqué précédemment à propos de l'entretien réalisé en anglais par des étudiants. Les spécialistes fournissent d'ailleurs une définition assez souple de la communication. Ces expériences plurielles, ainsi que leur histoire de vie, font que la plupart des étudiants ont un modèle d'apprentissage de l'anglais « quasi-natif ». Mon hypothèse est que l'anglais, pour les spécialistes, est une vraie langue seconde. Pour la majorité des non-spécialistes, qui semblent avoir une expérience de la pluralité plus faible que celle des spécialistes, la communication en anglais est vécue sur un mode ambivalent. La plupart des non-spécialistes envisagent la communication essentiellement associée à des pratiques de classe. Majoritairement, les non-spécialistes, tiraillés entre le désir du « natif » et la peur que la rencontre pourrait susciter, considèrent l'anglais comme une langue étrangère. Dans ce contexte et forte de ces constations, je me suis intéressée aux pratiques en anglais des deux groupes d'étudiants à partir d'entretiens réalisés en anglais. Je tiens à préciser, à nouveau, que les idées que je vais développer ne constituent que les prémices d'une réflexion qui mériterait d'être étayée par des enquêtes plus fournies. Je commencerai par quelques éléments sur l'interlangue, puisque cette notion va me servir à analyser les productions en anglais des étudiants.

11.1.1 L'interlangue des spécialistes et des non-spécialistes

Le concept d'interlangue est décrit par Vogel (1995, 19) comme :

> « La langue qui se forme chez un apprenant d'une langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue cible, sans pour autant qu'elle coïncide totalement avec cette langue cible. » (Vogel, 1995 : 19)

L'interlangue est donc un phénomène propre à chacun et qui résulte de la tension existant à l'intérieur du système linguistique d'un apprenant, l'apprenant cherchant à d'atteindre une organisation linguistique logique en rapport avec les représentations qu'il se fait de la langue apprise. Je considérerai l'interlangue des étudiants comme révélatrice d'un fonctionnement qui me permettra de mettre au jour des traces des opérations cognitives et identitaires en élaboration. L'analyse de l'interlangue des apprenants va me permettre de répondre à des questionnements portant sur l'appropriation linguistique de l'anglais.

Comment les étudiants spécialistes, quand ils s'expriment en anglais, parviennent-ils à associer les dimensions normatives et communicatives auxquelles ils sont exposés de par leur apprentissage scolaire, leurs pratiques, et leurs histoires de vie ?

Comment les non-spécialistes vont-ils « fonctionner » en anglais, eux qui sont soumis à l'anglais dans un cadre essentiellement scolaire ? On se souvient qu'ils définissent la communication comme « facile », sans doute parce que leur exigence formelle est moins grande que celle des spécialistes. Cette idée que la communication est facile est renforcée par les cours qu'ils se voient dispenser dans lesquels on leur propose des activités communicatives où l'aspect interactionnel est privilégié et où l'exigence quant à la correction de la langue est moindre que chez les spécialistes. Mais les non-spécialistes qui, pour la plupart, sont moins en contact avec l'anglais hors de la classe, envisagent l'anglais comme une langue pleine d'étrangeté. Comme je l'exposais dans la première partie de mon travail, l'anglais exerce une fascination, mais la perspective de bien maîtriser la langue est vécue avec défiance. Les étudiants ont des sentiments ambivalents face à l'anglais, et des phénomènes identitaires entrent alors en jeu. Comme je l'ai dépeint, l'inquiétude ou même la fascination ressentie face à la langue peuvent se traduire par un questionnement identitaire, comme si le fait de bien parler anglais participait d'une trahison de son identité française. Ces conceptions trouvent-elles leurs prolongements dans les pratiques linguistiques des étudiants non-spécialistes ?

Je commencerai par analyser un entretien réalisé en anglais par les spécialistes (voir annexe 14). Cet entretien me permet de constater que les spécialistes communiquent très efficacement dans la langue. De plus, les étudiants échangent très facilement, ils plaisantent, se reprennent, ont un vocabulaire très fourni, ils emploient correctement les différents temps grammaticaux, ils procèdent à des ruptures de construction, ils jouent avec la langue. L'analyse de ce court

extrait montre que les étudiants spécialistes interrogés parviennent à articuler de façon optimale les deux paramètres nécessaires à une communication, le communicatif et la correction linguistique normative. Ils réussissent ce que Bange qualifie de « bifocalisation » et dont il fournit la définition suivante :

> « On peut considérer que la communication exolingue a lieu dans les conditions d'une bifocalisation ; focalisation centrale de l'attention sur l'objet thématique de la communication ; focalisation périphérique sur l'éventuelle apparition de problèmes dans la réalisation de la coordination des activités de communication. » (Bange 1992 : 56)

En situation d'échange[1] comme dans le cas décrit ci-dessus, les étudiants sont face à une double tâche qu'ils parviennent à accomplir : ils parviennent à « communiquer » tout en parvenant à « assurer la structure »[2] (Bange 1992 : 56). Cet extrait montre que les spécialistes qui se sont exprimés ont une très grande aisance à l'oral. Je ne peux pas passer sous silence le fait que les étudiants se sont proposés pour réaliser ces entretiens parce que justement ils se sentaient à l'aise pour communiquer du fait de l'habitude qu'ils ont d'échanger avec des étrangers, que ce soit en France ou à l'étranger. Tous les étudiants spécialistes n'ont pas la même aisance. Les résultats que je présente ont valeur d'hypothèse, ils ne prétendent pas décrire un fonctionnement type qui se rapporterait à tous les étudiants spécialistes.

Qu'en est-il des non-spécialistes ? Grâce à un premier exemple dont la transcription est fournie ci-dessous, je vais observer la discussion qui s'est déroulée entre quatre apprenantes non-spécialistes. Les étudiantes devaient « s'exprimer librement » sur un thème travaillé préalablement en cours et qui concernait le voyage/travelling. Je suis consciente que cette consigne pouvait relever de la double contrainte ; je dois préciser qu'elle avait été donnée dans le but de rassurer les étudiants qui se sentaient très insécurisées quant à leur prise de parole en anglais.

---

[1] Ce que Bange qualifie de « communication » (Bange 1992 : 56).

[2] Les étudiants sont d'ailleurs conscients de cette double tâche : à la fin d'une évaluation avec deux étudiants qui n'étaient pas satisfaits de leur prestation, l'un des étudiants déclara « C'est trop dur de parler anglais, il faut faire attention à la fois à ce qu'on dit et à comment on le dit ». Bon exemple de l'attitude réflexive que les étudiants peuvent avoir de leur apprentissage.

Extrait :

1 C1: /So we talk about/

2 P1: /travel/

3 C2: /about travel/ yes/ is the more/

4 G1 to M: /your travel/

5 M1: /yes/ my first travel is in / what's Espagne/ in/ what's/ you know/

6 P2: /in Espana/

7 M1: /in Spain/

8 G2: /Spain/

9 C3: /in Spain/

10 M2: /In Spain/ with my parents/ in Andaluacia/

11 G3: /Si/

12 C4: /yes/ me too/me too/

13 M3: /South of/ the South of/

14 G4: /Spain/ hein/

15 M4: /the South of Spain/ yes/ I went to Spain/

16 G5: /and what did you/ (cherche un mot)

17 C5 : /visit/

18 G6 : /did you visit/ (reprend pour dire la formule exacte)

19 G7: did you visit/ did you do?

20 P3: /did you see, did you eat, did you/

21 M5: /l'Alhambra/

22 P4: /l'Alhambra? /

23 M6: /l'Alhambra it's a/ it's a /the castel/ monument/ yes/

24 P5 : /arab ? / (Demande l'acquiescement)

25 C6: /arab/

26 G8: /arab/

27 M7: /arab/ yes/ and eh/ very very beautiful/

28 C7: /there is a big eh/ arab eh/ arabe quoi/influence/ in Andalucia/

29 M8: /yes/ yes/

30 C8 : /in the Padais? / (Demande l'acquiescement)

31 M9 : /Padeis?

32 C9 : /Padeis/ yes/ (accepte le mot fourni)

33 G9: /Padéis

34 M10: /monument/ garden and/

35 P6: /castle/

36 M11: /in Alhambra/

37 C10: /there is the Majorel garden/ in Andalucia? /

38 C11: /there is many garden with/ eh eh/

39 G10: /water/

40 C12: /water or /

41 M12: /water? / Water? / (Demande l'acquiescement)

42 C13: /water/ yes

43 M13: /yes yes yes I like this trip/

44 C14 : /yes/

Avec ce court extrait, on remarque que les étudiantes non-spécialistes enregistrées déploient très peu d'exigences formelles, elles cherchent à communiquer à tout prix, en passant d'une

langue à l'autre par exemple, en employant tour à tour des termes espagnols ou français conjointement à l'anglais. Claude Truchot, qui qualifie ce type de productions de « discours approximatifs », souligne que « [...] ces productions se caractérisent par une forte instabilité et par la mise en œuvre de stratégies destinées à compenser la rareté du matériau linguistique » (Truchot, 1990 : 271). Les étudiantes non-spécialistes semblent se concentrer essentiellement sur l'aspect communicatif de la langue, elles cherchent à communiquer à tout prix, sans trop se préoccuper de la correction de la langue. Comme me le déclarait récemment une étudiante non-spécialiste quand je l'interrogeais sur la façon dont elle allait organiser la phrase pour exprimer l'idée qu'elle souhaitait transmettre à la classe, l'étudiante déclara : « On verra plus tard, en attendant je dis ce que j'ai à dire ». Cet exemple pourrait corroborer mon hypothèse, concernant une différence de style d'apprentissage entre les deux catégories d'étudiants. Ainsi, mes observations m'ont conduite à formuler l'hypothèse que, du point de vue des processus acquisitionnels, il peut exister deux styles d'apprentissage différents, deux voies d'acquisition, deux « profils » ou « postures » d'apprentissage, qui pourraient correspondre à nos deux types d'apprenants :

- une « posture », celle des spécialistes, en lien avec les attentes de l'institution et leurs propres représentations de la maîtrise de la langue : les étudiants favoriseraient prioritairement la forme langagière « normée » et parviendraient à communiquer efficacement et correctement du fait de leurs multiples expériences extrascolaires ;

- une autre « posture », celle des non-spécialistes, pour lesquels les objectifs universitaires sont plus centrés sur l'aspect communicatif. Pour la plupart, les étudiants ne prêteraient pas trop d'attention à la correction normative de la langue. Pour la plupart, leur objectif est de pouvoir communiquer entre eux dans la classe, c'est sans doute pour cela qu'ils craignent le regard du natif, comme je l'exposais.

Là encore, il me faut préciser que tous les non-spécialistes ne fonctionnent pas de cette façon et certains, bien évidemment, s'expriment de façon très efficace en anglais. L'entretien reproduit à l'annexe 13 montre que les non-spécialistes peuvent aussi s'exprimer assez correctement en anglais. Il existe d'ailleurs dans le programme LNS des cours intermédiaires forts. Les pistes d'analyse évoquées représentent des tendances majoritaires observées.

En analysant plus attentivement les entretiens et grâce aux observations conduites depuis de nombreuses années il me semble possible d'avancer l'idée que :

- le fonctionnement des spécialistes pourrait être qualifié de ce que Bernard Py qualifie de fonctionnement « microsyntaxique » et qui correspond à un fonctionnement normatif très efficace ;

- le fonctionnement des non-spécialistes qui est assez déficient du point de vue de la norme et plutôt centré sur l'aspect communicatif de la langue pourrait être rapproché de ce que Py qualifie de « macrosyntaxe ».

Comme je l'ai exposé, les cours proposés aux spécialistes sont centrés essentiellement sur l'aspect normé de la langue et l'institution universitaire attend donc le développement, chez les apprenants, d'une expression et d'une maîtrise de la langue étrangère relevant d'un mode que Py qualifie de microsyntaxique, c'est-à-dire d'énoncés correctement normés du point de vue de la syntaxe et de l'organisation grammaticale. A propos de la microsyntaxe, Bernard Py dit qu'elle est :

> « [...] beaucoup plus exigeante en ressources formelles : elle a besoin de prépositions, de variantes morphologiques, de pronoms, de règles concernant l'ordre des constituants, etc. » (Py, 2002 : 50)

Pourtant, comme je le constate très couramment dans ma pratique avec les étudiants non-spécialistes[1], le fonctionnement microsyntaxique n'est pas toujours la règle et certains étudiants fonctionnent différemment : on peut alors parler d'une organisation macrosyntaxique. Py donne la définition suivante de la macrosyntaxe:

> « La macrosyntaxe [...] s'appuie en partie (mais pas seulement certes) sur l'expérience pratique, sur le savoir culturel (représentations sociales, conventions, rituels, etc.) et encyclopédique de l'apprenant. Mieux que la microsyntaxe, elle peut se contenter si nécessaire d'une boîte à outils élémentaire : quelques mots ou expressions préfabriquées. » (Py, 2002 : 50)

[1] Ou avec certains adultes en formation continue ou bien encore dans les cours publics.

Comme je l'ai déjà évoqué, l'anglais des non-spécialistes est jugé par l'institution comme non satisfaisant. A ce propos, Bernard Py remarque « [...] les énoncés qui ne sont pas organisés au niveau microsyntaxiqe sont réputés inacceptables » (Py, 2002 : 54).

Le point de vue sur la langue se déplace sur les locuteurs eux-mêmes puisque, par ricochet, les non-spécialistes sont eux-mêmes considérés comme déficients (peu motivés, laxistes, pas doués pour les langues…). Contrairement à ce qui se fait habituellement en contexte scolaire ou universitaire, je ne considère pas la macrosyntaxe comme une dérive par rapport à la norme. Il me semble que l'interlangue des non-spécialistes, qui présente les caractéristiques d'un fonctionnement macrosyntaxique, doit être analysée en lien avec les représentations de l'anglais des étudiants, leurs pratiques et leur identité d'apprenants. De plus, l'interlangue des non-spécialistes doit être considérée comme étant le résultat de leur posture d'apprentissage, et, dans le même temps, comme participant de cette même posture.

Les idées que je viens de présenter ici ne sont que des embryons d'hypothèses. J'ajouterai, cependant, que l'idée selon laquelle le fonctionnement microsyntaxique ou macrosyntaxique est influencé par les représentations des langues et de l'apprentissage des étudiants peut être étayée par une autre piste d'analyse. Mes observations m'ont conduite à remarquer que des étudiants spécialistes peuvent tout à fait fonctionner de façon macrosyntaxique dans une langue étrangère mais de façon micro dans une autre langue étrangère. Sans avoir pu le vérifier dans un travail d'enquête très formalisé, je peux cependant le poser en termes d'hypothèse étayée par des observations conduites lors de rencontres et de discussions avec des étudiants germanistes et hispanistes qui présentaient, en anglais, un fonctionnement de type macro et en allemand (ou en espagnol) un fonctionnement de type micro. Certains étudiants non-spécialistes peuvent très bien fonctionner de façon macro en anglais et fonctionner de façon micro en espagnol ou en allemand. Les pratiques et les représentations que les étudiants se font des langues et de leurs besoins dans la langue semblent, dans ces cas-là, influencer non seulement l'appropriation mais aussi la production en langues. Les représentations que l'on a des langues pourraient influencer la façon dont on parle les langues sans qu'il y ait nécessairement de relation de « cause à effet ». Il y a sans doute des relations subtiles et complexes entre les deux, ce qu'il conviendrait d'étayer par des observations plus approfondies.

Je souhaite continuer mon exploration du fonctionnement linguistique des non-spécialistes en proposant une autre piste d'analyse quant au fonctionnement des non-spécialistes. J'ai en effet insisté sur le fait que le fonctionnement linguistique des étudiants devait être lu en lien avec leurs représentations des langues et de l'apprentissage, j'ai insisté sur le fait que les non-spécialistes ont une posture d'apprentissage très liée à leurs représentations et à leurs pratiques de l'anglais. Leurs pratiques, leurs contacts avec la langue et leurs expériences étant, sans doute, moins pluriels que celles des spécialistes et donc plus cantonnés à un cadre scolaire. Comme l'écrit Claude Truchot :

> « L'apprentissage en situation de langue étrangère favorise le recours à la langue maternelle. En effet, il s'effectue surtout dans un cadre institutionnel, l'école, qui est en général unilingue. » (Truchot, 1990 : 227)

De plus, la plupart des non-spécialistes entretiennent avec l'anglais une relation ambivalente faite de valorisation et de minoration, d'attraction et de répulsion. Les étudiants doivent apprendre l'anglais, mais dans quel but et pour quelles finalités ? Comme je l'ai souvent évoqué, les non-spécialistes sont majoritairement dans une posture de défiance face à l'anglais. La question qui semble se poser aux non-spécialistes semble être celle de la place qu'il convient de ménager à l'anglais. En parlant la langue, ne vais-je pas me trahir moi-même ? Si je parle anglais, que devient ma langue maternelle, le français ? Est-il possible de trouver des traces de ces représentations et des positionnement dans la façon dont les étudiants parlent l'anglais, et donc dans leur interlangue ?

11.1.2 Le monolinguisme et l'approche de la relation langue maternelle/anglais

En étudiant l'interlangue des non-spécialistes, j'ai pu repérer, pour certains étudiants, le fait que certaines erreurs commises le sont avec une assez grande régularité. Certains étudiants semblent avoir du mal à progresser et, dans les cas les plus extrêmes, certains semblent figés dans un état de langue où l'acquisition et la progression semblent, quelquefois, être difficile[1]. Claude Truchot qui s'est intéressé au même type de phénomène signale : « Ces erreurs sont

[1] Louise Dabène et Stéphanie Costa ont décrit un phénomène similaire chez les migrants ; elles écrivaient en 1995 à propos des cas les plus extrêmes : « Chez certains sujets vivant depuis plusieurs années dans un pays étranger, l'acquisition de la langue étrangère semble s'être arrêtée, se figeant en un xénolecte stabilisé, fossilisé» (Dabène et Costa, 1995 : 125).

intégrées de manière stable à un système intermédiaire dont l'évolution semble avoir cessé » (Truchot, 1990 : 294). En y regardant d'un peu plus près, cette interlangue parfois « en panne » semble présenter la particularité de fonctionner comme un système calqué sur le français. Les observations conduites dans la classe pendant plusieurs années ainsi que la régularité avec laquelle les erreurs ont pu être observées me permettent d'émettre l'hypothèse que le fonctionnement linguistique de certains étudiants non-spécialistes pourrait, dans certains cas, être influencé par leurs représentations de la place et du rôle qu'il convient de ménager à la l'anglais en référence à la langue maternelle. Certains non-spécialistes semblent avoir du mal à s'affranchir du système de représentations de leur langue maternelle lorsqu'ils communiquent en anglais. Certains étudiants semblent ne pas parvenir à faire abstraction de la matrice de leur langue maternelle. Bange a écrit à ce propos :

> « La L1 n'est pas seulement, du moins pour les monolingues, *une langue*, elle est *le langage*. [...] elle n'est pas seulement un système de règles permettant de résoudre des problèmes de communication : elle est aussi, et peut-être avant tout, la forme absolue du monde, le système sémantique de référence pour la compréhension du monde. » (Bange, 2002 : 32-33)

Contrairement aux spécialistes, qui, de par leur expérience de la pluralité, comprennent très tôt que la réalité ne se découpe pas de la même façon en anglais qu'en français, les non-spécialistes paraissent envisager l'anglais comme un calque du français. Ceux qui font l'expérience du bi/plurilinguisme comprennent que la réalité ne se découpe pas de la même façon qu'en français. Lors de l'enquête, les non-spécialistes déclaraient se considérer comme majoritairement monolingues. Les non-spécialistes semblent fonctionner comme des « traducteurs sauvages » (Bange, 2002 : 33) de leur langue maternelle en anglais : ils élaborent des correspondances français-anglais, élément par élément et, en bons monolingues, ils pensent que l'anglais fonctionne comme le français, c'est-à-dire qu'il y a « correspondance bi-univoque entre les ensembles » (Bange, 2002 : 33). Danièle Moore et Véronique Castellotti[1] qui ont travaillé sur la perception de la distance et de la proximité entre les langues, ont écrit à propos du rapport à la langue première de certains élèves que

> « Manifestement, leurs tentatives d'élucidation restent étroitement tributaires d'un système de représentation au sein duquel les différentes langues étrangères ne seraient finalement que des transcriptions (au moyen d'écritures

[1] Voir aussi Castellotti, Coste et Moore (2001 : 101-131)

> et de sons divers) de la langue première [...]. » (Moore et Castellotti, 2001 : 181)

C'est bien la relation entre le français et l'anglais qui est en jeu. Pourtant, en contexte universitaire, cette approche continue encore à être négligée, dans le sens qu'elle n'est jamais didactisée. Comme je l'ai décrit, dans les pratiques, le recours au français est courant – pourtant dans les représentations le recours au français est vécu comme un mal. Un relevé d'observations de classe montre que le même type de fonctionnement est à l'œuvre à l'écrit. Je relève des erreurs récurrentes et régulières dans les copies de mes étudiants. Les étudiants ont, par exemple, du mal à envisager le fonctionnement de deux temps essentiels en anglais, à savoir le prétérit et le present perfect. Les étudiants non-spécialistes vont ainsi traduire une phrase comme *Il est allé à l'école hier* par *He has been to school yesterday* et non pas par *He went to school yesterday* comme ils le devraient. Erreur classique aussi chez les non-spécialistes le fait de traduire « Je suis d'accord » par *I am agree.* Tout ce qui concerne l'emploi des articles, en particulier *the* semble pose aussi problème. La syntaxe et l'ordre des constituants sont calqués sur le français, ce qui pose problème pour placer les adjectifs, que certains étudiants n'hésitent pas à accorder… Le but de ces quelques exemples supplémentaires n'est pas de parvenir à faire un relevé exhaustif de toutes les erreurs les plus régulièrement commises mais de fournir quelques exemples significatifs[1].

Ces quelques considérations mériteraient un travail beaucoup plus approfondi ; elles me permettent, cependant, de prolonger la réflexion pour interroger la possible émergence d'un anglais francisé que je qualifierais aussi d'anglais de France en lien avec l'identité des apprenants non-spécialistes. Par identité d'apprenants, je veux parler de leur identité en tant qu'êtres sociaux, des étudiants français en France, engagés dans un cursus d'anglais pour non-spécialistes.

11.1.3 L'émergence d'un anglais de France ?

Ces quelques exemples prélevés dans des productions de non-spécialistes invitent à s'interroger sur l'éventuelle émergence d'un anglais de France. Le fait que les productions des non-spécialistes semblent présenter, dans certains cas, leur propre lexique, leur propre

[1] Pour une analyse très détaillée, voir celle faite par Claude Truchot (Truchot, 1990 : 223-300).

structure et leur propre organisation, ne montre-t-il pas que nous sommes face à l'émergence d'un anglais « à la française » ? Cette hypothèse ne peut être évoquée ici qu'à l'état embryonnaire et il conviendrait de l'étayer par de plus amples observations[1]. Il conviendrait aussi de le constater de manière récurrente, dans un très grand nombre de productions. La première partie de mon travail était consacrée aux relations franco-anglaises, en lien avec la puissance américaine actuelle, ce qui m'a donné l'occasion d'exposer que les relations franco-anglaises ont toujours été empreintes d'une certaine attraction mâtinée de répulsion que je pourrais qualifier « d'idéalisation dénigrée[2] » à la suite de Boyer. J'ai aussi pu comparer la position occupée par l'anglais aujourd'hui avec celle que le latin a occupée à une certaine période. J'ai ainsi pu citer Louis-jean Calvet qui montrait que le latin s'est atomisé en de multiples langues. Je pense pouvoir relier tous ces phénomènes aux observations que je viens de conduire, à savoir que nous sommes, peut-être, dans certains cas, face à l'émergence d'une norme française de l'anglais. Cet anglais de France, en émergence, pourrait être interprété à deux niveaux. D'un certain point de vue, ne faut-il pas voir dans cet anglais francisé la trace d'une résistance à l'anglais en lien avec les représentations historiques et habituelles de l'anglais ? Les non-spécialistes, ne voulant pas succomber à l'anglais, auraient organisé une résistance dont on pourrait lire les traces dans leurs parlers. Ne pas « bien parler l'anglais » apparaîtrait alors comme une forme de résistance à sa domination, ce qu'il conviendrait d'interpréter comme une forme de ne pas laisser-faire. Dans la classe, il n'est pas rare de se moquer gentiment ou méchamment (suivant le climat qui règne dans la classe) de ceux qui « se baladent en anglais » (pour reprendre les propos des étudiants) et de présenter le fait de « mal parler l'anglais » comme une sorte de posture de résistance, ou de défiance comme je l'ai dit précédemment. Mais d'une certaine façon, la possible émergence d'un anglais francisé n'est-il pas aussi la preuve que l'anglais est installé en France ? Mon hypothèse est donc que, si l'anglais est une langue de France, il en existerait des variétés françaises, qu'il conviendrait de relier aux pratiques et aux représentations de la langue en lien avec un aspect identitaire.

---

[1] Claude Truchot s'interroge sur la possible existence de formes « individuelles » ou « collectives » de ces discours approximatifs (Truchot, 1990 : 300).

[2] A propos de la linguistique catalano-occitanne Boyer écrit que derrière le contact des langues on relève une dynamique ouvertement conflictuelle. Lorsque deux langues sont en présence, l'une des langues est considérée comme dominante, l'autre comme dominée. A propos de ce type de représentations, Boyer parle de « dualité estimatoire » : c'est-à-dire que « tout ce qui se rapporte à la langue dominée est à la fois dévalorisé et surévalué » (Boyer, 1991 : 29-30). Ce modèle théorique montre que la représentation du contact entre les langues tend à se figer en deux stéréotypes dont les traits sont radicalement opposés. De plus, les attitudes générées par ce type de représentations sont toutes paradoxales : il y a de la sublimation, de l'idéalisation, de la fétichisation et dans le même temps de la stigmatisation et du dénigrement.

A l'issue de ces quelques lignes, il me semble pouvoir avancer l'idée que les étudiants spécialistes et non-spécialistes ont deux postures d'apprentissage assez distinctes. Sans avoir pu le formaliser avec un nombre d'enquêtes très poussées mais me reposant sur les observations que je conduis en classe depuis quelques années, j'avance l'hypothèse que les étudiants spécialistes ont un profil d'apprentissage normatif et communicatif, ce qui est en adéquation avec leurs apprentissages scolaires mais aussi avec leurs pratiques linguistiques hors de la classe. Je m'interrogeais, dans la deuxième partie, sur le lien existant entre pratiques et représentations et sur leur influence mutuelle. Dans le cas des spécialistes, il me semble difficile de pouvoir établir de façon tranchée si le fait que les étudiants ont, pour la plupart, des pratiques plurielles de l'anglais hors de la classe aient pu influencer leurs représentations de l'anglais comme une vraie langue seconde, par exemple, ou si ce sont leurs représentations positives de l'anglais qui ont influencés leurs pratiques multiples. Il me semble que je trouve là encore, un exemple pouvant corroborer l'idée que j'ai développée précédemment, selon laquelle les pratiques et les représentations s'influencent mutuellement et sont constitutives les unes des autres.

En ce qui concerne les non-spécialistes, la question pourrait être posée dans les mêmes termes. Chez les non-spécialistes, est-ce que ce sont leurs représentations monolingues de l'anglais qui influencent leurs pratiques peu dynamiques de la langue ? Ou est-ce le fait que leurs pratiques sont si peu développées qu'elles influenceraient les représentations de l'anglais, ce qui conduirait les non-spécialistes à envisager l'anglais comme une langue étrangère ? L'idée que j'ai émise concernant l'émergence possible d'un anglais de France se doit, en tout cas, d'être lue en lien avec les représentations de l'anglais des non-spécialistes. Mon hypothèse est que les représentations des langues associées aux pratiques, dans certains cas, pourrait intervenir dans l'apprentissage des langues et dans la façon dont l'interlangue des étudiants se développe. C'est-à-dire que « l'idée » (Eloy, 2003 : 64) que des locuteurs se font des langues participe de la façon dont la langue est parlée par les locuteurs. Voilà qui apporte de l'eau au moulin de ceux qui considèrent que la langue n'est pas seulement un phénomène decontextualisé mais bien plutôt un ensemble de pratiques et de représentations. Le fait que des phénomènes sociolinguistiques entrent en jeu dans l'apprentissage des langues laisse entrevoir des éléments de didactisation possibles pour la classe, comme j'ai déjà eu l'occasion de l'évoquer.

Après avoir tenté décrire, avec quelques éléments d'enquête, que des phénomènes sociolinguistiques entrent en jeu dans la façon dont on acquiert, dont on pratique et dont on parle une langue, je vais compléter cette étude avec une étude de la perception des accents de l'anglais. Concernant l'accent, quelle vision de la norme les étudiants ont-ils ? Quelle est leur vision de la pluralité en anglais ? Les spécialistes sont-ils très ouverts et les non-spécialistes très fermés quant à la variation ? Existe-t-il des différences de perception entre les deux groupes d'étudiants ? En quoi les représentations mais aussi les pratiques des langues influencent-elles la reconnaissance des accents de l'anglais mais aussi et surtout leur éventuelle production ? Je présenterai, dans les lignes qui vont suivre, les résultats d'une enquête menée avec les deux groupes étudiants ; la méthodologie de l'enquête a été présentée dans la deuxième partie de mon travail.

11.2 L'accent anglais : une norme à la française ?

Mon enquête a comporté deux grands moments. Je me suis d'abord intéressée à la définition que les deux groupes d'étudiants fournissent de l'accent anglais. Dans un deuxième temps, je me suis intéressée à des productions en anglais. Concernant la perception de l'accent anglais, mon étude est faite à partir d'une courte enquête menée avec des étudiants spécialistes et non-spécialistes mais aussi avec des apprenants adultes[1]. Cette enquête et les résultats présentés n'ont pas d'autre ambition que de fournir quelques pistes d'analyse qu'il conviendrait d'affiner avec des enquêtes plus poussées.

Je débuterai par quelques éléments introductifs sur l'accent anglais et sur la norme officielle de l'accent anglais en France, en particulier, dans le domaine scolaire. Quel est le discours tenu, le plus généralement, dans le contexte scolaire ? Ce discours comportent-ils des ambiguïtés ? Ces ambiguïtés sont-elles thématisées par l'institution ou, au contraire, les choses fonctionnent-elles sur le mode de l'évidence ?

11.2.1 L'accent anglais : une norme officielle

[1] Apprenants interrogés dans un cours d'anglais municipal public et gratuit.

Dans la première partie de la thèse, j'ai introduit quelques considérations sur l'accent anglais. Pour mémoire, en Angleterre, l'accent est un marqueur social explicite. Un Anglais peut situer socialement son interlocuteur au bout de quelques mots[1]. Je remarque que c'est d'ailleurs le cas dans de nombreux autres pays mais de façon moins explicite qu'en Angleterre. La variété prestigieuse « King's ou Queen's English », celle que l'on appelle aussi « Received Prononciation », n'est parlée que par une très infime minorité de la population. Aux Etats-Unis, il existe bien une norme de référence qui est celle de l'anglais américain du courant dominant aux Etats-Unis, celui des classes moyennes supérieures du Middle West (voir Risna Lippi-Green citée dans Fries, Deprez, 2003 : 99-101). Certains accents et certaines variétés sont dévalorisés : ceux des locuteurs ayant un accent du Sud, ceux des habitants de New-York, et ceux des Afro-Américains[2]. Il existe ainsi en Angleterre comme aux Etats-Unis une norme prestigieuse ; cependant, l'expansion de l'anglais et sa présence sur de nombreux territoires font que, contrairement au français, il existe de nombreux accents de l'anglais reconnus et acceptés. On pense à l'accent des habitants de l'Inde, de l'Australie, d'Afrique du Sud …. je citais alors Claude Truchot parlant, à ce propos, « d'éclatement de la norme » en anglais:

> « [...] cet éclatement de la norme en anglais n'est ni une qualité de la langue, ni une qualité de ceux qui la parlent. C'est en fait une conséquence et non une cause de l'expansion de l'anglais, de sa dispersion à l'échelon mondial, et de l'émergence dans chaque région de standards spécifiques et reconnus. » (Truchot, 1990 : 40)

En France, les représentations de l'accent anglais et les normes en vigueur peuvent laisser penser qu'il existe une norme française de l'accent anglais. Comme il a été dit dans la première partie de ce travail, le RP est la norme de référence en contexte scolaire français. C'est ainsi que, lorsque j'étais étudiante, certaines de mes amies qui avaient vécu de longues années aux Etats-Unis se voyaient pénalisées parce que leur accent n'était pas jugé « correct ». Pourtant, et c'est là que la situation devient paradoxale, on sait bien que certains

---

[1] Comme le remarque Catherine Berger : « Plus on descend dans l'échelle sociale, plus les variantes régionales se font sentir tant dans la prononciation que dans les formes dialectales de la langue » (Berger, 1997 : 112). L'accent anglais le plus moqué est le « Brummie accent », l'accent de Birmingham, certains Britanniques le décrivant comme l'accent le plus désagréable de Grande-Bretagne. Voir à ce sujet :
http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/radio/specials/1728_people_places/page48.shtml

[2] Aujourd'hui aux Etats-Unis, dans le domaine professionnel, les accents asiatiques et hispaniques sont stigmatisés, il s'agit là sans doute d'une discrimination raciale qui ne dit pas son nom.

enseignants dans les facultés d'anglais ont des accents qui ne sont pas « linguistiquement corrects » dans le sens qu'ils ne parlent pas tous avec un accent RP.

Quand on s'intéresse aux questions d'accent telles qu'elles sont envisagées dans des concours comme le CAPES et l'agrégation d'anglais, la lecture des textes officiels nous renseigne sur le fait que la variation semble aujourd'hui plus acceptée[1], ainsi dans la conclusion du rapport de 2006 on lit :

> « Nous tenons à rappeler ici qu'un tel résultat résulte d'une préparation progressive et sérieuse, seule garante d'une prestation finale convaincante. A ce titre, on ne saurait trop insister sur ce qu'a d'indispensable un séjour prolongé dans un pays anglophone. Le jury accepte d'ailleurs toutes variétés d'accents (RP, irlandais, américain, australien...) pour peu qu'elles représentent un modèle authentique et cohérent. Toutefois, une bonne note en anglais oral s'obtient aussi grâce à un travail systématique sur la langue. » (2006 : 153)

Pourtant, cette acceptation de la variation me semble bien récente et je me félicite du fait que des variétés autres ne semblent, aujourd'hui, plus pénalisées. En effet, il y a encore une dizaine d'années, des locuteurs natifs, tels que des Ecossais, des Irlandais, se voyaient attribuer de très mauvaises notes à l'oral de l'agrégation ou du CAPES puisque leur accent n'était pas dans la norme admise. Il convient cependant de nuancer les choses : une étudiante m'a rapporté qu'elle a passé son CAPES d'anglais en 2005 alors qu'elle rentrait d'Afrique du Sud et à la lecture de sa fiche de notation elle pu se rendre compte que son « accent » avait été pénalisé. Elle m'a même rapporté s'être entendu dire par le jury : « On accepte différentes variétés d'anglais, pas de problème, mais pas l'accent cockney, faut pas exagérer, non plus ». Consciente que les choses sont sans doute en train d'évoluer doucement, il est tout de même possible de dire que, jusqu'à très récemment, il a existé une seule norme française scolaire et universitaire de l'anglais. Cette question de la norme acceptable peut aussi être transférée aux Capes ou à l'agrégation de lettres modernes ou classiques où, même s'il n'existe

[1] Cette acceptation de la variation semble aujourd'hui aussi être de mise dans les domaines de la compréhension et de la restitution orales. Ainsi dans le rapport 2006 il est possible de lire : « L'épreuve de compréhension et de restitution orales permet de déterminer les capacités du candidat à comprendre un document sonore en anglais puis à le restituer de façon aussi complète et précise que possible en français. [...]. Aucun accent n'est a priori exclu. Le candidat doit être prêt à entendre différents types d'accents (britannique, américain mais aussi australien, indien, etc.).Les enregistrements sont authentiques et peuvent être tirés d'émissions radiophoniques, de bulletins d'information et ont tous trait au monde anglophone » (2006 :153).

officiellement aucune norme en vigueur pour le français, le fait d'avoir un candidat avec un fort accent du Sud peut constituer un handicap à la réussite du concours.

Les quelques éléments que je viens de présenter concernant l'accent anglais me semblent avoir du sens dans le sens qu'ils sont transférables au contexte dans lequel les étudiants spécialistes et non-spécialistes évoluent. Comme je l'ai exposé au cours de ce travail, il n'est pas rare chez les enseignants de s'exprimer sur l'accent des étudiants ou même sur celui des collègues. Comment les accents anglais sont-ils perçus par les étudiants qui ont participé à l'enquête ? Dans un contexte scolaire et universitaire très peu ouvert à la variation, quelles représentations de l'accent anglais les étudiants ont-ils ? Les étudiants spécialistes et non-spécialistes réagissent-ils de la même façon ?

11.2.2 « Le bon accent anglais, c'est celui du dictionnaire »

Mon enquête sur les accents visait à faire réagir les étudiants avec des échantillons « d'anglais » dans le but d'activer des appréciations ou des jugements sur la variation en anglais. Ce questionnement a son importance puisque l'on se souvient que les étudiants spécialistes considèrent qu'avoir un enseignant natif est très important ; les étudiants non-spécialistes, eux, intimidés par le nativisme dans la classe (et insécurisés par leurs compétences) préféreraient attendre d'être sur le terrain pour « se frotter » à « du vrai anglais ». Mon idée était de parvenir à recueillir des éléments sur la façon dont les étudiants perçoivent et identifient différents accents anglais. Lors de mon enquête, j'interrogeai les étudiants avec une question toute simple qui était : « Le bon accent anglais, c'est quoi pour vous ? ». Dans un deuxième temps, je mettais les étudiants (spécialistes et non-spécialistes) en présence de différents accents de l'anglais (voir description de l'enquête dans la deuxième partie). Les différents parlers enregistrés laissaient entendre des accents de l'anglais dits « standards », et pour d'autres, des traces de parler comportant de l'hétérogénéité. Pour chacun de ces deux groupes d'apprenants, mes questionnements tournaient autour de deux interrogations principales :

- quelles caractérisations sont jugées légitimes ou illégitimes ?
- existe-t-il des variations en fonction de chacun des deux « profils » d'étudiants ?

Quand on interroge les étudiants, on se rend compte qu'il existe une norme théorique de l'anglais. Interrogés sur l'accent anglais, les étudiants se déclarent attachés à une norme : celle de l'accent anglophone tel qu' « il est parlé par les Anglais ». Certains étudiants en fournissent une description précise :

> « Le bon accent anglais c'est celui qu'on ne comprend pas, le vrai accent c'est celui où on mélange la moitié des syllabes, les phrases sont avalées, les mots sont étouffés, ils parlent vite. »

Les apprenants adultes que j'ai aussi interrogés, tout comme les étudiants, confirment que le bon accent anglais est celui qu'ils ne comprennent pas, certains déclarent même :

> « Le bon accent anglais, c'est le plus difficile à comprendre pour nous. »

Une définition plus précise est fournie par C. qui suit les cours municipaux :

> « Le bon accent c'est celui d'un vrai Anglais, d'une personne née en Angleterre et qui a toujours parlé anglais. »

R. (des cours municipaux) fournit une définition encore plus intéressante ; à la question « Qui a un bon accent selon vous ? », la réponse obtenue est :

> «Le bon accent, c'est celui des journalistes de la BBC, celui du dictionnaire, quoi ! »

Cet extrait fournit un bel exemple de la prégnance de la norme écrite même à l'oral. On pense alors à ces enfants qui déclarent parler en faisant des fautes d'orthographe. Pour bien parler anglais il faudrait donc parler « comme dans un livre » et ce livre ne serait pas n'importe quel livre puisqu'il s'agirait du dictionnaire, dont nous savons qu'il constitue pour les Français (avec la grammaire) l'un des piliers du savoir métalinguistique.

Les étudiants, qu'ils soient spécialistes, non-spécialistes (ou mêmes adultes en formation), ont une idée précise de ce qu'est le bon accent anglais, beaucoup s'expriment sur la difficulté à comprendre cet accent. Les difficultés rencontrées sont de différents ordres. Lors des entretiens, la difficulté à comprendre « ce bon accent anglais » est très souvent évoqué. Les différents éléments qui posent des problèmes de compréhension sont :

- le rythme ;
- l'intonation ;
- les liaisons ;
- les mots « mangés », qualifiés de mots « escamotés », beaucoup des témoins interrogés parlent de la « bouillie » que les Anglais ont dans la bouche ;
- les phrases « avalées » ;
- la prononciation « parce qu'elle est différente de l'orthographe » ;
- des critères physiologiques[1] sont même avancés : « Ils n'ont pas le gosier fait comme nous, où en tout cas ils ne s'en servent pas comme nous ».

Autre remarque, une distinction est très souvent opérée entre l'accent anglais authentique, « celui des vrais Anglais » et celui des étrangers. L'accent anglais des étrangers en anglais étant considéré comme plus facile à comprendre :

> « L'accent des étrangers en anglais c'est bien plus facile à comprendre pour nous justement parce qu'il n'y a pas l'accent anglais. Un Français qui parle anglais c'est l'idéal pour nous parce qu'on comprend bien les mots. » (S., des cours municipaux)

Pour les étudiants il semblerait que le summum de l'accent anglais soit celui de l'accent britannique qui apparaît comme « le plus susceptible de servir de modèle à un apprentissage satisfaisant de la langue » (Castellotti, 2006b : 2). Que de telles remarques soient faites par des étudiants n'est pas surprenant puisque, comme je l'ai dit au début de ce travail, une seule norme est, la plupart du temps, valorisée et considérée comme acceptable.. Je remarque que c'est l'accent britannique qui est considéré comme le modèle de référence ; pourtant les résultats de l'enquête montraient que l'anglais est vu comme une « langue moderne » essentiellement associée aux Etats-Unis. Pour ce qui est de l'accent, les étudiants semblent influencés par le discours qui leur est tenu en contexte universitaire. Comment se comportent les étudiants, qui semblent tous très attachés à une forme d'anglais assez normé, quand ils se trouvent confrontés à des variétés différentes d'anglais ? Y a-t-il reconnaissance, acceptation ou rejet de la variation ?

[1] Si l'anglais est si différent du français, les Anglais ne peuvent pas être fait comme nous. Argument qui peut rapidement devenir dangereux.

11.2.3 Le « vrai » accent anglais : une norme fantasmée

Comme nous venons de le voir les étudiants ont des idées assez arrêtées de l'accent anglais. Comment les étudiants perçoivent-ils les différents accents de l'anglais ? Je reproduis le tableau tel que présenté dans la deuxième partie du travail pour une meilleure compréhension des résultats.

Tableau 8 (repris de la page 128) : les accents de l'anglais

Locuteur(s)	**Origine(s) géographique(s)**	**Langue maternelle**	**Langue(s) pratiquées (de ce que je sais)**
Numéro 1	Afrique	Peuhl	Français, apprend l'anglais
Numéro 2	France	Français	Français, apprend l'anglais
Numéro 3	Italie	Italien	Italien, français, apprend l'anglais, l'espagnol
Numéro 4	Etats-Unis	Américain Accent du Nord	Anglais, apprend le français
Numéro 5	Etats-Unis	Américain Accent du Sud	Anglais, apprend le français
Numéro 6	Canada	Anglais	Anglais, apprend le français
Numéro 7	Angleterre	Anglais	Anglais, apprend le français
Numéro 8	Espagne	Espagnol	Espagnol, anglais, apprend le français
Numéro 9	Chine	Chinois	Chinois, anglais, apprend le français

Regardons ce que dit M., spécialiste :

> « M. : Il y avait la fille, je ne sais plus si c'est la troisième ou la quatrième, c'est une Espagnole.
>
> F.L.L. : La quatrième, oui.
>
> M. : Je pense que le dernier, c'était un Français.
>
> F.L.L. : D'accord.
>
> M. : Je pense que la première, c'était une Anglaise.
>
> F.L.L. : Ouais.
>
> M. : Ou quelqu'un qui parlait vraiment bien l'anglais.

A., une spécialiste déclare :

> A. : Bah tout au début, c'était une Anglaise.
>
> F.L.L. : Le tout premier ?
>
> A. : Ouais le premier, non ?

A propos du locuteur anglais, A., spécialiste a déclaré :

> A : On ne comprend rien du tout. Bah, en fait, il n'articule pas.

A propos du locuteur anglais, T., non-spécialiste a déclaré :

> T. : Et il y a aussi celui qui n'articulait pas. Il n'y avait pas du tout d'intonation. Ce n'était pas, soit il maîtrise l'anglais mais pas totalement, on sent qu'au niveau de la construction des phrases, il ne met pas du tout le ton, ou alors je ne sais pas trop.

Deux surprises de taille sont apparues lors de l'exploitation des résultats. Tout d'abord, les étudiants reconnaissent mal les accents, l'Américaine serait une Espagnole, le Chinois serait un Français, l'Africain de langue maternelle peuhl serait … une Anglaise. Deuxième surprise, l'accent anglais présenté comme le seul et unique vrai accent anglais n'est jamais authentifié par les étudiants, et comble de l'ironie, il est même ostracisé par les étudiants qui le décrivent comme dérangeant ! Quant à l'accent français (quand il est perçu), il est considéré comme totalement rédhibitoire, comme si par un effet de miroir, il était totalement insupportable de s'entendre :

> « – D'accord. Donc dans le cas du Français, du deuxième locuteur, vous rejetez, vous n'acceptez pas dans la communauté…euh…
>
> – Ben disons que là c'était un texte qu'il lisait, c'est-à-dire qu'il faudrait entendre vraiment à l'oral. / C'est vrai qu'un texte, enfin je veux dire, mon petit frère il pourrait le lire à la limite / et puis il aurait l'accent français pareil, mais bon. / Nan, je pense que… // »

A., spécialiste déclare :

« F.L.L. : Alors, est-ce que c'est de l'anglais pour vous ? Dans tous les cas ? Est-ce que c'est du bon anglais ?

A. : Bon, alors, j'ai cru déjà reconnaître un Français. Je dirais non. Je peux dire que ça fait la différence entre quelqu'un qui a fait des études d'anglais, quelqu'un qui sait parler anglais et quelqu'un qui ne sait pas.

F.L.L. : Ouais, et les autres, alors ? Qu'est-ce que vous avez repéré chez les autres locuteurs ?

A : Heu, bah, je trouve qu'il y en a certains, ça va, ça passe mieux. »

Avec certains étudiants, on assiste même à des séances d'auto-dénigrement. L'accent français en anglais est vécu comme extrêmement dérangeant. Il est associé à des comportements négatifs, à une attitude laxiste (« ne veut même pas faire d'efforts »). A., spécialiste déclare ainsi :

« A. : Bah, c'est vrai que ce n'est pas évident. Déjà, moi, le Français je le mettrais vraiment à part.

F.L.L. : Ouais. L'accent qu'il a, c'est une barrière ? Ce sera …

A. Bah ouais. Ca fait même, je trouve, personne qui ne veut même pas faire d'efforts. C'est peut-être pas ça, mais qui lit comme ça. Donc, je mettrais le Français à part et puis tous les autres ensemble.

F.L.L. : D'accord, d'accord. Le Français à part, et les autres ensemble. Et qu'est-ce qui fait que vous mettez le Français à part et puis que vous ne l'associez pas à l'Espagnole ?

A. : Parce que je trouve, encore une fois je ne sais pas si c'est parce que je suis française, mais je trouve qu'il y a trop de différences entre l'accent anglais du Français et les autres accents anglais des autres personnes étrangères.

F.L.L. : D'accord.

A. : Il y a une trop grosse différence entre les deux.

F.L.L. : Donc, l'accent de la personne chinoise, finalement, …

A: Bah moi, ça me dérangeait moins que l'accent français. »

Une autre étudiante, R., non-spécialiste déclare :

> « – Y'en a même un j'ai pensé qu'il faisait exprès de parler comme ça parce que c'était…
>
> – Le deux.
>
> – Oui, nan, mais j'ai vraiment, c'était vraiment…un peu exagéré. J'espère que c'est pas des étudiants de la Catho parce que … c'est pas notre métier mais… »

Les étudiants ont intériorisé une définition précise du bon accent anglais, pourtant cet accent anglais est « fantasmé » puisque, comme je l'ai écrit, des erreurs grossières de reconnaissance sont courantes. Dans l'imaginaire des étudiants, le fait « d'avoir un accent » est associé à une mauvaise maîtrise de la langue ; « si tu parles avec cet accent-là, tu parleras mal » – déclarent certains étudiants. Si je me bornais à considérer les accents comme une norme linguistique, je dirais que la difficulté de reconnaissance des accents de l'anglais n'est pas trop surprenante dans le cas des non-spécialistes, puisqu'il serait alors possible de la relier à leur manque de pratiques. Dans le cas des spécialistes, cela serait plus surprenant, dans le sens qu'ils ont des pratiques multiples qui devrait logiquement les conduire à une identification plus aisée des accents de l'anglais, en particulier des accents « natifs ». Le fait de considérer l'accent non plus d'un point de vue seulement linguistique mais sociolinguistique ouvre d'autres perspectives. La difficulté à reconnaître différents accents de l'anglais n'est-elle pas plutôt due à l'absence de valorisation de l'hétérogénéité en contexte scolaire qui exclut toute légitimation de la variation ? J'ai déjà eu l'occasion de souligner l'importance et la prégnance du cadre scolaire quant à la constitution de représentations très normatives, même chez les étudiants spécialistes. Comme le souligne Véronique Castellotti :

> « Si la variation pose problème c'est donc en tant que telle, en tant qu'elle diffère de la norme et non en fonction du type "d'écart" qu'elle révèle. » (Castellotti, 2006b : 05)

Comme nous l'avons vu, à l'aide de quelques exemples, représentations, appropriation et production sont intimement liées. Sans pouvoir le systématiser, les deux groupes d'étudiants ainsi que le groupe d'adultes des cours municipaux semblent présenter le même type de représentations quant aux accents de l'anglais. C'est l'accent anglais qui est décrit comme le « bon » accent anglais, celui qui devrait servir de référence. Les étudiants ne reproduisent-ils pas le discours entendu en contexte scolaire ? Des erreurs sont commises par les deux groupes

d’apprenants, ce qui est surprenant chez les étudiants spécialistes qui, comme je l’ai souligné, sont en contact avec la langue anglaise hors de la classe. Pour les non-spécialistes, les résultats obtenus sont moins surprenants, les étudiants, pour la plupart, sont moins souvent en contact avec différentes variétés d’anglais puisque, comme je l’exposais précédemment, ils ont des pratiques hors de la classe peu variées. Le fait que les étudiants spécialistes ne reconnaissent pas des accents variés de l’anglais alors que dans leurs pratiques ils sont sensibilisés à l’existence de la variation nous montre l’importance du cadre didactique et la prise en charge de ce type de questions en classe. Cela nous montre aussi la prégnance du discours tenu dans la classe sur les langues.

Après cette courte étude concernant la reconnaissance des accents de l’anglais il m’a semblé intéressant de questionner la production des accents, en particulier, en ce qui concerne les non-spécialistes.

11.2.4 L’accent anglais francisé : une posture identitaire ?

J’ai exposé, dans la première partie de ce travail, que les Français sont assez mal à l’aise avec l’accent anglais : les questions d’accent sont vécues soit sur le mode de la dérision, soit sur le mode de l’hypercorrection. J’ai aussi évoqué le fait que les postures d’apprentissage sont à relier à des caractères « identitaires » qui influencent la façon dont on se représente les langues et, probablement, dont on les parle. Pour ce qui est de l’accent anglais, je commencerai par une anecdote. Je peux régulièrement entendre dans la classe des étudiants non-spécialistes avec un « fort » accent français. L’an dernier, j’avais remarqué un étudiant avec un accent français particulièrement marqué. Pourtant, pris isolément cet étudiant connaissait la prononciation de certains mots mieux qu’il ne souhaitait le faire paraître. Interrogé, cet étudiant me répondit que s’il s’appliquait à avoir un accent français aussi marqué en anglais, c’était (sic) : « Bah, parce que je suis français ». En situation d’insécurité linguistique (en classe, certains étudiants cherchent à cacher leurs failles) un étudiant peut choisir de moquer l’accent anglais et ce, dans un double but : anticiper les réactions des autres membres du groupe classe et imposer une représentation de lui-même ; l’accent devient alors un indice d’altérité. En classe, le mauvais accent est mis en œuvre pour déclencher les rires des camarades, cela permet à celui qui l’adopte de jouer sur le registre de l’humour. En mettant les rieurs de son côté, l’étudiant fait passer un discours :

- sur la langue ;
- sur son apprentissage linguistique ;
- sur son respect de l'institution, il sait l'énervement qu'il peut provoquer chez son enseignant ;
- sur son identité.

Quant à l'étudiant « français et fier de l'être » il s'est positionné comme mauvais en anglais et fier de l'être aussi, il a adopté une attitude provocante face à l'institution éducative et face à moi en cherchant à choquer. Comme le remarquent Nathalie Binisti et Médéric Gasquet-Cyrus :

> « L'imitation d'un accent (individuel, social, national, ethnique, etc.) constitue un procédé humoristique universel, mais l'humour possède différents fonctions sociolinguistiques [...]. Rire d'une variété langagière (ou plus précisément de l'imitation de cette variété) induit une catégorisation de la variété en objet risible avec une évaluation positive si cette variété est perçue comme *comique*, négative si cette variété est perçue comme *ridicule*. Les évaluations sont liées aux représentations linguistiques et aux représentations sociales sous-jacentes. » (Binisti et Gasquet-Cyrus, 2007 : 111-112)

Cette imitation de l'accent doit être vue comme un comportement sociolinguistique. Loin de ces attitudes exagérées qui jouent gentiment sur la provocation, ces questions d'accent anglais francisé ne sont pas anodines. Et de la même façon que je peux observer des accents anglais francisés je peux aussi entendre des étudiants qui adoptent des accents anglais germanisés. Ainsi l'un de mes étudiants m'a expliqué que son accent allemand était très fortement marqué en anglais, mais il fallait pouvoir le comprendre puisque l'Allemagne c'était toute sa vie, et que là-bas il se sentait tout à fait bien. Ces questions identitaires ont été traitées par le chercheur Stéphane Beaud. Dans son livre *80% au bac… et après ?* Beaud raconte sa rencontre avec Gundur, jeune élève d'origine turque. Gundur, malgré ses réticences, a choisi des études longues parce que ses camarades et ses professeurs de langues l'y ont fortement encouragé. Gundur rapporte « Ils m'ont dit : "Non, vas-y, t'es bon en langues, débrouille-

toi." » (Beaud, 2003 : 65). Gundur est donc « bon en langues étrangères »[1], pourtant, comme le rapporte Stéphane Beaud, citant Gundur, Gundur n'a « jamais touché à l'Angleterre»:

> « Il n'a jamais séjourné en Angleterre, encore moins aux Etats-Unis, mais cette absence d'immersion dans le pays de la langue ne l'a pas empêché de parler couramment l'anglais ou l'américain. Il a approfondi son anglais chez lui, en autodidacte, en se familiarisant avec l'américain parlé, à l'aide de moyens audiovisuels (TV et magnétoscope). » (Beaud, 2003 : 67-68)

Mais arrêtons-nous quelques instants : quand Gundur déclare n'avoir « jamais touché à l'Angleterre » il parle du fait qu'il ne s'est jamais rendu à l'étranger, dans un pays anglophone. Le fait que Gundur passe son temps à regarder des films en VO fait qu'il « touche » constamment à l'Angleterre et c'est aussi une forme de « bain linguistique ». Gundur, qui fait partie de ces jeunes sans héritage culturel et économique valorisé, n'a jamais pu se payer des séjours linguistiques mais il a deux passions : « Schwarzy » et les rappeurs noirs américains. Comme le décrit Stéphane Beaud :

> « Même s'il n'est pas prêt à tenir un discours entièrement contestataire, on sent bien qu'une affinité secrète relie cette musique de la désespérance et de la révolte de l'univers quotidien de son quartier. La culture noire fonctionne pour lui comme une ressource culturelle mobilisable, comme un exutoire des frustrations qu'il ressent à vivre dans son quartier. Cependant, il est symptomatique que cette passion s'exprime sous la forme d'un discours infrapolitique, comme une façon de s'approprier une autre identité sociale. » (Beaud, 2003 : 68)

L'exemple de Gundur est remarquable du fait que c'est l'aspect identitaire qui a prévalu dans son apprentissage de l'anglais, ce qui fait écho à ma propre expérience d'apprentissage. Gundur s'est forgé une autre identité et cela a des répercussions dans plusieurs domaines de sa vie. Il a ainsi acquis :

- une autre identité scolaire : grâce à sa maîtrise de l'anglais, il est devenu le « fort » en langue ;
- une autre identité sociale, aux yeux de ses parents et de sa communauté, il est celui qui a réussi à faire des études longues (grâce à ses connaissances en anglais) ;

[1] Les langues étrangères constituent son domaine d'excellence. Comme le rapporte Stéphane Beaud : « [...] il a d'ailleurs obtenu au bac les meilleurs notes de sa classe : 13 et 15 an anglais et 14 en allemand » (Beaud 2003 : 76).

- une autre identité à ses propres yeux ; il est fou d'Amérique, il parle anglais comme un rappeur, il a réussi à transcender sa condition. Il se sent un peu américain, c'est son morceau d'Amérique à lui.

Le fonctionnement linguistique de Gundur de même que celui des non-spécialistes se doit d'être lu en lien avec leurs représentations de l'anglais et du français. Les considérations quant à la perception et la production de l'accent anglais en France me fournissent des indices supplémentaires du fait que l'anglais a, dans certains contextes, pris pied en France. Les Français, avec leur anglais francisé, ne se comportent d'ailleurs pas autrement que peuvent le faire les Australiens, les Indiens…. Cet anglais francisé peut être vu comme une victoire des Français sur l'anglais, les Français en imprimant « leur patte » à l'anglais nous disent que l'anglais est sous leur contrôle. Les Français, tout en étant anglophones, pour un certain nombre, font de la résistance en ayant un « mauvais » accent anglais, parvenant ainsi à infléchir l'anglais dans une direction plus en conformité avec leurs représentations de l'anglais[1] et de la place qu'il convient de ménager à cette langue qui vient les « narguer » en venant prendre une place que le français considère comme devant lui revenir. Les Français se sentent menacés par l'anglais au niveau international puisqu'il leur ravit une place que le français a occupée pendant longtemps. Au plan national, les Français se sentent aussi menacés par l'anglais qui participerait de la déliquescence de la langue française. Pourtant cette victoire est loin d'être complète et pourrait apparaître comme étant à double tranchant : cet anglais francisé pourrait être vu également comme un bel exemple de la réussite de l'anglais : l'anglais est là et bien là … Ou comment en résistant on est trahi, amère victoire pour les Français !

[1] Comme l'écrit Claude Truchot à propos, en particulier, des discours approximatifs : « Ces formes d'expression témoignent de la nature du processus de pénétration et d'implantation de l'anglais [...] » (Truchot, 1990 : 300).

En quelques mots …

Après ces quelques lignes sur les postures d'apprentissage concernant les deux groupes d'étudiants, il me semble pouvoir dire que, dans certains cas, l'identité des apprenants configure le rapport à la langue, à son appropriation mais aussi à sa production. J'ai eu l'occasion d'écrire que ce travail de thèse était un travail réflexif qui s'était construit en lien avec mon propre parcours, mes représentations, mes pratiques et mon identité, personnelle ou professionnelle. Dans cette quatrième partie, j'ai essayé d'expliquer que les postures d'apprentissage des étudiants spécialistes et non-spécialistes sont aussi très fortement influencées par ce qui fait leur identité : identités d'apprenants mais aussi identités d'êtres sociaux ayant des pratiques situées hors de la classe. Mais quelles relations entre les postures d'apprentissage et l'identité ? Il me semble que les postures d'apprentissage, en tant qu'elles traduisent des « positionnements » en lien avec les représentations et les pratiques, influencent l'identité et participent de son renforcement, sans qu'il soit possible de déterminer de façon tranchée et catégorique ce qui précède et ce qui en résulte. En d'autres termes, les pratiques et les représentations participent de la construction de l'identité des apprenants, l'identité participant, elle-même, de l'élaboration des représentations et des pratiques.

Quel bilan tirer de cette étude des représentations chez les étudiants spécialistes et non-spécialistes ? Au début de ce travail, l'un de mes questionnements concernait l'éventuelle « expertise » des étudiants, en particulier spécialistes, par rapport à l'anglais. Les résultats présentés montrent quelques différences entre les deux groupes d'étudiants. J'ai émaillé le texte de références au travail de Catherine Berger (1997) sur les lycéens, ce qui m'a permis d'écrire que certaines représentations ont peu évolué depuis 1997 et en passant du lycée à l'Université.

Les résultats présentés montrent surtout que les spécialistes, dans leur majorité, ont une vision de l'anglais comme une langue à la fois différente mais aussi familière – néanmoins leurs représentations, la plupart du temps, sont très monocentrées. Pourtant, et c'est là l'un des points intéressants relevés par nos enquêtes, les étudiants ont des pratiques multiples de la langue, ce qui me conduit à dire qu'il n'y a pas de relation causale entre les pratiques et les

représentations. Les représentations et les pratiques semblent pouvoir interagir mais dans un contexte où elles sont prises en compte et didactisées.

Conclusion - Pour une didactique réflexive et contextualisée de l'anglais

Au moment de conclure cette thèse, la question qui se pose alors concerne l'intérêt de ce travail quant à d'éventuels prolongements didactiques dans les domaines de l'enseignement-apprentissage de l'anglais. Il me semble que plusieurs pistes se profilent et mériteraient d'être explorées.

Il me faut tout d'abord redire que les résultats et les réflexions présentés n'ont pas d'autre ambition que de décrire un microcontexte. Je revendique à la suite d'Anne Feat-Feunteun une certaine « modestie » (Feat-Feunteun, 2007 : 507) dans la recherche et dans les hypothèses formulées. J'espère avoir réussi, un tant soit peu, à expliquer qu'il est possible de faire de la recherche avec une approche réflexive. Ce travail présente la particularité d'avoir été mené à partir d'observations conduites sur le terrain avec un questionnement principal qui portait sur l'interprétation et la compréhension des phénomènes que j'observais, mais aussi auxquels je participais. Cette recherche n'a pas été menée en « surplomb » mais dans une perspective où le chercheur, qui se trouve placé au cœur du système, observe et décrit des phénomènes auxquels il prend part[1], et dans un effet de circularité, qu'ils influencent. Comme le souligne Anne Feat-Feunteun qui parle à ce propos de « dynamique contextuelle », cette approche permet « [...] d'accueillir une multiplicité de remarquables à confronter, à questionner [...] » (Feat-Feunteun, 2007 : 507). En explicitant ma démarche, j'ai cherché à dépeindre la construction de ma posture. Comme je l'ai évoqué, dans la deuxième partie de mon travail, cette démarche réflexive suppose l'exploration d'une dimension personnelle, de la place du « moi » dans la recherche.

Je souhaite revenir sur la notion de « posture » développée à propos du chercheur pour remarquer que cette question de « posture » trouve d'autres échos dans ce travail. Il me semble que l'un des fils directeurs de cette thèse a été de questionner différentes « postures » :

[1] Comme le soulignait Aude Bretegnier lors des journées Dynadiv de mai 2008 : « Cette approche pose la question de la relation au terrain, mais aussi de ce qu'est comprendre et interpréter ».

celle du chercheur, celle de l'apprenant, mais aussi, par ricochet, celle de l'enseignant. J'ai essayé d'exposer que les postures adoptées par les étudiants – en particulier non-spécialistes – sont liées à leurs représentations de la langue et aussi à l'idée qu'ils ont d'eux-mêmes en tant qu'apprenants de cette langue, et que la « posture » des étudiants, peut, dans certains cas, participer d'un affichage identitaire. La question de la posture des étudiants est liée, et sans doute aussi consécutive, aux postures adoptées par les enseignants qui sont les vecteurs de l'enseignement des langues et par le biais desquels certaines représentations des langues transitent et se reproduisent dans un mouvement de co- et de re-construction. Les postures d'enseignants sont aussi liées aux représentations qu'ils se font de la façon dont il convient d'enseigner l'anglais aux étudiants en relation avec les représentations de leur public. J'ai évoqué l'absence de valorisation que le fait d'enseigner aux non-spécialistes pouvait, dans certains cas, représenter pour certains enseignants ou comment les identités d'enseignants se construisent en lien avec leur public (et quelquefois, aussi, en lien avec le type de cours dispensé).

Il me semble que ce travail a mis en lumière le fait que, dans certains cas, les représentations influencent et participent de l'apprentissage des langues. Il y a donc, selon moi, nécessité d'intervenir sur les représentations que les étudiants ont des langues et de leur apprentissage mais aussi de leur identité d'apprenants. Mais comment ? Plusieurs pistes sont à envisager.

J'ai développé assez longuement les notions de contexte, contexte socio-historique et contexte sociolinguistique. Il me semble que la contextualisation, qui peut revêtir plusieurs aspects, représente un intérêt pour la classe. Dans un premier temps, il me semble qu'il conviendrait de mener une réflexion sur quelques aspects historiques de la relation franco-anglaise dans le but de questionner ses conséquences sociolinguistiques. Je rappellerai que les non-spécialistes ne reçoivent aucun enseignement concernant la littérature et la civilisation britanniques et qu'ils sont donc engagés dans l'apprentissage d'une langue qui apparaît complètement « décontextualisée ». J'ai souligné la confusion qui règne dans l'esprit de beaucoup d'étudiants en ce qui concerne l'Angleterre, le Royaume-Uni, et la Grande-Bretagne … Pourquoi ne pas mettre un peu de clarté dans tout cela ? Dans le cas des non-spécialistes, il serait intéressant d'envisager leurs attitudes en classe, les sentiments ambivalents qu'ils peuvent ressentir face à la langue en lien avec leurs représentations de l'anglais et de l'Angleterre. Il conviendrait donc d'amener les étudiants à avoir une attitude réflexive, pour les amener à comprendre certains des processus sociolinguistiques en jeu en ce qui concerne leur apprentissage et leur rapport aux langues. Il s'agirait de montrer aux étudiants qu'ils

n'existent pas en dehors du contexte. Pourquoi, par exemple, un étudiant prend-il un accent français très prononcé quand il parle anglais, qu'indique-t-il de sa relation à la langue, de la « posture » qu'il affiche dans la classe face à ses camarades et face à son enseignant ? Cela pourrait apparaître comme un bon moyen de questionner et de désamorcer le manque de légitimité que certains non-spécialistes ressentent en anglais.

Les réflexions présentées dans ce travail m'amènent à faire le constat de l'importance d'une réflexion sur les langues et leur apprentissage chez les étudiants. Les étudiants, comme je l'ai écrit, ont des idées et des représentations sur les langues, la plupart du temps, très unifiées alors que, dans le même temps, certains d'entre eux ont des pratiques très variées. Comme le souligne Catherine Berger à propos des représentations des étudiants :

> « Dans les représentations que des élèves se font d'une langue qui est aussi une discipline scolaire, objet d'un apprentissage tout au long de la scolarité secondaire, on retrouve nécessairement l'empreinte de l'institution scolaire qui définit les objectifs et les modalités de cet apprentissage. » (Berger, 1997 : 651)

Prisonnier d'un cadre didactique très formel, les étudiants envisagent trop souvent encore les langues à travers le prisme des conceptions monolingues dans lesquelles ils évoluent scolairement. Tout au long de ce travail, j'ai eu l'occasion d'évoquer le fait que le poids de la norme est particulièrement prégnant en France et que la domination du modèle français est encore présent dans l'attitude normative des Français et dans les représentations de ce qu'est le bon français[1], le français correct. Cette représentation normée de la langue se transfère aux langues étrangères et à leur apprentissage, et comme le remarque Didier de Robillard : « Le rapport au français est une matrice qui fait qu'on le transfère sur un autre objet » (Collectif, 2005 : 183). C'est ainsi que dans les contextes scolaire et universitaire français :

- le système normatif est majoritairement favorisé et valorisé, ne serait-ce que par le fait que les examens, et encore plus les concours, sont encore quasi uniquement fondés sur des épreuves formelles normées. En contexte scolaire, la norme prescrite et enseignée est considérée comme la seule norme recevable ;

[1] Il n'est qu'à voir le succès des championnats d'orthographe et autres jeux télévisés (ou radiophoniques) dont le principe repose sur la maîtrise par les candidats de la difficulté de la langue.

- les apprentissages linguistiques des langues étrangères continuent à être envisagés comme devant parvenir à doter les apprenants d'une compétence parfaite, elle aussi unique et normée.

Tous ces paramètres font qu'en France l'apprentissage des langues étrangères est encore fortement influencé par un modèle que Didier de Robillard qualifie de vision « unifiante » de la langue :

> « [...] on a tellement normalisé, uniformisé, homogénéisé en France que maintenant que la norme change, on passe à l'autre norme simplement, [...] on a une telle habitude de la norme et une telle révérence pour la norme, que maintenant que la norme bascule, on y va, puisqu'on a l'habitude de respecter les normes et qu'il y a très peu de gens s'opposent en disant autre chose [...] je me demande si ce n'est pas la logique de la francisation en France, de la francophonisation de la France qui conduit à l'anglophonie. » (Collectif, 2005 : 183)

Comment parvenir à modifier les choses ? Il me semble qu'une réflexion menée avec les étudiants à partir de leurs conceptions permettrait de travailler, commenter, interpréter leurs représentations pour parvenir à les affiner et éventuellement les modifier. Il s'agirait alors de faire entrer un peu de réflexivité dans la classe, l'enseignant n'apparaissant plus alors comme figé dans une posture où il serait le seul à pouvoir s'exprimer sur les langues et leur apprentissage. Les premiers concernés ne sont-ils pas les étudiants ? Preuve de l'importance de cet échange réflexif avec les étudiants : les entretiens et les échanges avec les étudiants pendant lesquels, comme je l'ai écrit, les représentations « massives » des étudiants parviennent à se relativiser et à s'affiner. Preuve aussi les échanges avec les étudiants qui m'ont permis de construire ma réflexion. M'appuyant sur les recherches de Véronique Castellotti et Danièle Moore, j'ai aussi décrit l'importance d'un cadre didactique adapté prenant en compte les relations entre les langues. Cela apparaît d'autant plus nécessaire pour les non-spécialistes qui, de par leur expérience des langues assez peu plurielle, sont moins armés pour construire une relation efficace à l'anglais.

S'intéresser aux représentations reviendrait aussi à questionner les conceptions du bilinguisme, du plurilinguisme et du monolinguisme des étudiants sans jamais perdre de vue le contexte auquel les étudiants appartiennent. La question du nativisme permettrait d'aborder avec les étudiants les questions relatives à l'apprentissage efficace des langues, au bon enseignant de langue, aux questions portant sur le fameux bain linguistique, entre autres… Que ce soit avec les spécialistes ou avec les non-spécialistes ces questions ne sont pas

anodines : pour mémoire, les non-spécialistes semblent craindre le « natif » et ses attributs, dans la classe.

Toutes ces possibilités laissent entrevoir de nombreuses perspectives en termes de formation des enseignants. Les cours de linguistique à l'université sont encore trop souvent des cours théoriques sur les différents courants linguistiques et la sociolinguistique est encore trop souvent vue avec méfiance[1]. Comme l'écrit Louis-Jean Calvet:

> « On note aujourd'hui chez certains linguistes une tendance à considérer la (socio)linguistique comme une science un peu marginale, peu sérieuse, approximative, etc. » (Calvet, 2000 : 81)

Dans une perspective qualitative, il me semble nécessaire que l'institution réfléchisse à ses propres contradictions en matière d'enseignement des langues, ce qui permettrait d'envisager différemment des questions assez souvent vécues sur le mode de l'évidence concernant le bilinguisme, les questions de norme et d'accents … pour ne citer que quelques exemples. Inscrites dans une démarche réflexive, toutes ces questions abordées de manière didactisée permettraient aussi de s'intéresser à la définition du bon anglais et à ce qu'elle traduit de la construction théorique de la norme chez les étudiants. Les questions de norme et de variétés des langues, très rarement abordées en contexte universitaire – tout semble fonctionner sur le mode du non-dit –, permettraient de faire entrer un peu de variation dans la classe de langues. C'est d'ailleurs ce que j'essaie de faire dans la classe, en proposant des exercices d'écoute proposant divers accents de l'anglais. Tenter une didactique de la variation aurait aussi pour but de décrire aux étudiants que l'anglais n'est ni une langue unifiée, ni un objet monolithique, ce qu'il convient de prendre en compte dans les contextes scolaires et universitaires. Ces questionnements, dans un effet de circularité, reviendraient à s'interroger sur ce qu'est une langue. Il serait alors possible de proposer une autre vision de la langue en la considérant comme un ensemble de pratiques et de représentations, ce qui serait alors beaucoup plus en adéquation avec les différents statuts et fonctions de l'anglais aujourd'hui en France. Cette didactique de la variation pourrait aussi trouver des prolongements en lien avec le français de façon à déplacer le regard franco-français sur la langue.

---

[1] Se reporter à l'article d'Isabelle Léglise et Didier de Robillard (Léglise, Robillard : 2003) pour qui la sociolinguistique occupe, encore aujourd'hui, une position instable dans le domaine universitaire. Se reporter aussi à l'article de Méderic Gasquet-Cyrus (Gasquet-Cyrus, 2003) et à la réponse de Jacqueline Billiez (Billiez, 2003 :141-144). Voir aussi Rispail (Rispail, 2003).

Un autre moyen pour intervenir sur les représentations consisterait à s'intéresser aux pratiques : autre façon de « décentrer » le regard que les étudiants portent sur la langue. Je discerne deux types de pratiques : pratiques actuelles de l'anglais, pratiques d'étudiants et pratiques futures, celles de futurs jeunes adultes dans le monde du travail. S'intéresser aux pratiques des étudiants fonctionnerait comme un révélateur[1] de l'intérêt que de telles pratiques peuvent avoir quant à leur apprentissage en anglais. Une telle prise en compte des pratiques parviendrait aussi à modifier le regard que les étudiants portent sur le cadre scolaire lui-même. Comme le souligne Claude Springer : « Ce qui semble fondamental, c'est l'idée que l'école ne peut plus constituer le lieu unique de l'apprentissage des langues. Elle devient un chaînon parmi d'autres [...] » (Springer, 1998 : 37). La question du « pourquoi j'apprends l'anglais ? » et surtout « pour quoi faire? » s'en trouverait, sans doute, revivifiée, puisque s'intéresser aux pratiques permettrait de donner du sens à l'apprentissage. Pratiques d'étudiants donc mais aussi pratiques de futurs jeunes adultes. Je pense alors au public de non-spécialistes qui va être amené à utiliser l'anglais pour certaines tâches précises, comme je l'ai souligné dans ce travail avec quelques exemples. Le fait que les non-spécialistes vont avoir à pratiquer un anglais peu académique fait surgir d'ailleurs plusieurs questionnements.

Est-ce que l'on prend au sérieux, du point de vue de l'apprentissage, le fait que les non-spécialistes vont avoir à pratiquer des variétés d'anglais peu académiques ? Continue-t-on à enseigner « la langue des livres » ou est-ce que l'on prend en considération le fait que l'anglais est devenu une langue véhiculaire professionnelle ? Il me semble que cela passe par le fait de trouver, du point de vue de l'enseignement, un programme différencié d'un point de vue fonctionnel. Pourquoi ne pas partir de ce que les étudiants savent déjà faire en anglais puisqu'ils ont des pratiques situées en anglais ? Pour conduire des apprentissages, n'est-il pas temps de prendre appui sur ce que savent déjà faire les étudiants plutôt que de toujours fonder une pédagogie sur l'inconnu ?

Quant aux spécialistes, comme je l'évoquais à propos de leurs représentations de l'anglais et de l'apprentissage, certains d'entre eux vont devenir enseignants et donc former des étudiants non-spécialistes. Sans réflexion menée sur la façon dont leurs propres apprentissages ont été conduits, les étudiants vont, très probablement, continuer à enseigner la langue comme elle leur a été enseignée, véhiculant et reproduisant le même type de représentations que celles dont j'ai pu modestement faire l'exposé dans ce travail.

[1] Je souligne.

Concrètement, ce travail sur les représentations et les pratiques pourrait s'organiser, dans la classe, sur le modèle du Portofolio européen des langues, mais cette fois pour le supérieur. Sans être un document formalisé, cela pourrait être un document construit par l'enseignant. Chaque étudiant pourrait y inscrire sa biographie langagière, ses pratiques des langues, ce qui permettrait de faire émerger des éléments qui ne sont pas pris en compte dans la classe. J'ai eu l'occasion de parler du fait que certains étudiants avaient, sans doute, d'autres langues familiales que le français mais que cela était tu en contexte scolaire. Les pratiques hors de la classe apparaîtraient et viendraient renseigner efficacement les enseignants, mais aussi les autres étudiants, sur le fait que l'apprentissage de la langue aussi se déroule hors de la classe et que cela représente un intérêt didactique. Le document pourrait ainsi servir à renseigner les étudiants sur les nombreux statuts et les nombreuses fonctions de l'anglais en France à partir de divers matériaux ou témoignages. De plus, une partie de ce document pourrait être consacrée aux représentations des langues et de l'apprentissage. L'enseignant pourrait alors intervenir pour commenter et prendre en charge les différents propos des étudiants. En ce qui concerne les enseignants, un tel document pourrait aussi être élaboré de façon à établir de la transversalité entre les disciplines : pourquoi ne pas établir plus de coopération entre les enseignants de langues différentes ? A un moment où certaines universités se préparent à mettre le CLES en place, est-il raisonnable de continuer à envisager l'enseignement-apprentissage des langues de façon compartimentée ? Ce document pourrait aussi être élaboré dans le but de parvenir à établir plus de cohésion entre les différentes pratiques de classe. Les réflexions faites dans cette thèse à un niveau micro pourraient se révéler intéressantes à niveau macro ; en effet, certaines des réflexions menées dans ce travail pourraient trouver des développements dans la classe.

Quant au CLES, sa mise en place me semble une excellente chose à la condition que son implémentation ne se fasse pas sans réflexion menée sur les enseignements linguistiques tels qu'ils sont proposés aux étudiants et organisés par les enseignants. A la condition aussi que sa mise en place ne se fasse pas dans le but de parvenir à réduire l'importance de certifications telles que celles du TOEIC et du TOEFL.

Il est un autre aspect constitutif des réflexions menées dans cette thèse qui concerne la construction des catégorisations spécialistes/non-spécialistes. Chaque fois que j'ai parlé de ces deux types de publics, j'ai pris garde d'écrire que les résultats obtenus concernaient « certains » étudiants pour souligner que les observations conduites ne concernaient pas la majorité des étudiants. Certains étudiants non-spécialistes semblent avoir une relation difficile

avec l'anglais, mais cela n'est évidemment pas le cas de tous les non-spécialistes. De la même façon, les spécialistes ne sont pas « bons » dans toutes les langues et les deux groupes d'étudiants peuvent avoir un fonctionnement macro dans une langue et micro dans une autre. Pourquoi ne pas déconstruire ces catégories ? Il convient en tout cas de s'interroger sur les catégorisations construites a priori par l'institution. Il convient aussi, sans doute, de remettre en cause la dichotomie entre étudiants spécialistes et étudiants non-spécialistes dans le sens que cette dichotomie ne correspond pas à quelque chose de nécessairement cohérent. J'ai souligné que les représentations des étudiants – spécialistes ou non-spécialistes – se rejoignent et s'accordent sur un certain nombre de points. De plus, comme je l'ai écrit, des différences existent entre les enseignements : les non-spécialistes se voient proposer des activités communicatives dans la classe, alors que cette compétence à communiquer semble être de la responsabilité des spécialistes, hors de la classe. Malgré ces différences d'organisation, les enseignements ne font que reproduire des représentations monocentrées et normatives de l'anglais, comme je l'ai exposé, et les deux types d'apprentissages ne sont finalement pas si éloignés que ça, par les présupposés qui les sous-tendent. La didactique de l'anglais n'est absolument pas contextualisée, dans le sens qu'il n'y a pas de réelles analyses des besoins du public en termes fonctionnels, que ce soit pour les spécialistes ou pour les non-spécialistes. Il est sans doute temps de prendre tous ces éléments en compte.

Enfin, il conviendrait de réfléchir au fonctionnement linguistique et communicatif des étudiants, là encore dans une approche réflexive. Cela me semble concerner tout particulièrement les non-spécialistes. A titre d'exemple, dans la classe, quand les étudiants font des erreurs, j'essaie d'aller vers les étudiants en essayant de réfléchir à la manière dont fonctionne leur interlangue. J'ai cité quelques-unes des erreurs typiques commises par les étudiants. Ces erreurs que je connais maintenant très bien – et que je peux presque anticiper – prennent du sens quand on explique aux étudiants de quelle façon, par exemple, le français vient interférer dans leurs productions en anglais. Cela demande de porter un regard renouvelé empreint d'empathie et de bienveillance sur les étudiants et leurs erreurs pour ne plus être dans une relation de « surplomb » du maître à l'élève. Tout n'est pas seulement une question de niveau et de motivation ! Il y a beaucoup à apprendre des étudiants, sans eux et sans ce qu'ils ont bien voulu me dire de leur apprentissage, ce travail n'aurait pas pu exister. Qu'ils en soient remerciés. Ainsi que le soulignait Aude Bretegnier[1], « comprendre l'autre, c'est

[1] Lors des journées d'étude Dynadiv de mai 2008.

s’engager avec lui ». J’ajouterai, pour terminer, que comprendre l’autre c’est aussi mieux se comprendre soi-même. En effet, cette thèse m’a permis de réévaluer certaines questions en lien avec mon propre parcours mais aussi et surtout, cette recherche a donné du sens à ma pratique d’enseignante. Elle m’a éclairée sur mes propres représentations et sur les représentations des étudiants dans la classe. Elle m’a enfin permis d’affirmer mon identité de chercheur.

Index des notions

A

accent, 4, 5, 11, 12, 40, 41, 42, 43, 44, 83, 128, 129, 162, 214, 275, 293, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 320, 325, 327, 344, 350, 382, 386, 387, 390, 391, 392, 393, 394, 397, 398, 403, 404, 410, 411, 412, 416, 424, 441, 442
allemand, 22, 56, 58, 81, 82, 83, 86, 87, 89, 91, 94, 95, 184, 193, 197, 198, 199, 200, 205, 206, 224, 229, 230, 231, 233, 234, 237, 239, 240, 241, 243, 247, 256, 270, 301, 318, 319, 356, 360, 380, 384, 389, 394, 400, 408, 409, 410, 411, 413, 414
américain, 18, 36, 37, 41, 42, 53, 56, 70, 72, 73, 164, 179, 182, 255, 282, 308, 309, 319, 320, 350, 352, 355, 392, 400, 424
anglais de France, 9, 11, 157, 181, 293, 304, 306
anglais francisé, 11, 293, 304, 305, 317, 318, 320
Angleterre, 4, 7, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 45, 65, 67, 71, 92, 109, 119, 128, 147, 149, 168, 200, 226, 308, 311, 313, 319, 324, 386, 391, 401, 425, 441
anglophobie, 7, 21, 23, 32, 33, 34, 35, 38, 346, 351
antiaméricanisme, 7, 21, 23, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 355
apprenant, 39, 59, 144, 274, 276, 277, 294, 295, 300, 324, 356
apprenants, 4, 19, 81, 85, 96, 118, 131, 213, 215, 216, 240, 248, 249, 263, 265, 266, 268, 271, 274, 276, 281, 290, 293, 295, 299, 300, 301, 304, 307, 310, 311, 317, 321, 324, 326, 441
apprentissage, 1, 4, 10, 11, 16, 17, 19, 22, 39, 56, 66, 67, 77, 83, 87, 89, 96, 98, 99, 100, 108, 109, 110, 118, 119, 125, 126, 127, 130, 137, 138, 144, 150, 151, 152, 153, 154, 156, 185, 187, 192, 194, 195, 196, 197, 199, 202, 204, 205, 207, 210, 212, 213, 214, 215, 216, 221, 228, 229, 233, 235, 236, 238, 239, 242, 247, 250, 253, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 289, 290, 292, 293, 294, 295, 296, 299, 301, 302, 306, 312, 317, 318, 319, 321, 324, 325, 326, 328, 329, 330, 343, 344, 347, 349, 352, 353, 355, 364, 373, 378, 384, 385, 386, 388, 390, 395, 398, 401, 404, 405, 412, 441
apprentissages des langues, 4, 441
appropriation, 119, 264, 271, 272, 293, 295, 301, 316, 321, 343, 347, 348

B

bifocalisation, 296
bilingue, 42, 55, 119, 153, 154, 173, 186, 278, 282, 284, 285, 287, 288, 289, 353, 355, 367, 371, 376, 381, 385, 386, 389, 392, 393, 395, 396, 399, 402, 410, 434
biographie, 8, 103, 108, 112, 114, 131, 157, 329

C

chercheur, 3, 4, 8, 17, 30, 32, 42, 56, 71, 90, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 112, 122, 123, 126, 139, 144, 153, 174, 182, 183, 184, 185, 188, 203, 234, 318, 323, 331, 441
chinois, 58, 87, 197, 199, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 247, 268, 345, 353, 380, 385, 397
classe de langues, 144, 148, 327
co-construction, 103, 106, 150, 350
communauté, 22, 41, 43, 49, 111, 139, 148, 149, 161, 166, 180, 183, 184, 185, 188, 282, 314, 319, 387
communication, 15, 46, 50, 59, 65, 69, 80, 82, 85, 102, 126, 129, 147, 152, 155, 159, 166, 167, 169, 172, 181, 183, 184, 188, 189, 209, 212, 239, 240, 241, 242, 243, 247, 249, 256, 260, 264, 270, 272, 275, 292, 293, 294, 295, 296, 303, 343, 358, 359, 380, 382, 389, 390, 391, 395, 401, 408, 409, 411, 416
communicationnel, 215, 265
complexité, 105, 344, 346
contexte scolaire, 4, 11, 16, 40, 83, 98, 110, 120, 136, 138, 142, 153, 190, 204, 220, 221, 224, 235, 264, 270, 301, 307, 308, 310, 316, 317, 325, 329, 347, 349, 441
contexte universitaire, 1, 10, 99, 108, 142, 151, 190, 214, 239, 245, 304, 312, 327, 441
contextualisation, 17, 20, 144, 257, 261, 324
corpus, 8, 9, 10, 17, 22, 81, 104, 105, 107, 115, 133, 134, 144, 186, 187, 213, 215, 347
culture, 23, 26, 29, 33, 34, 36, 37, 39, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 57, 59, 61, 65, 68, 71, 73, 74, 76, 79, 84, 90, 106, 108, 132, 134, 137, 139, 140, 146, 154, 159, 164, 165, 166, 170, 176, 179, 181, 187, 189, 202, 203, 206, 209, 210, 212, 231, 235, 237, 238, 251, 259, 263, 265, 266, 268, 270, 282, 300, 319, 347, 348, 352, 355, 358, 359, 360, 391, 393, 394, 414

D

dictionnaire, 11, 64, 158, 310, 311, 351, 395
didactique des langues, 90, 144, 276, 290, 344, 347, 349, 350, 351, 353, 356, 357
didactisé, 150, 257, 261, 274, 304, 322, 327, 347

diversification, 10, 61, 192, 195, 196, 198, 205, 349
domaine scolaire, 10, 144, 160, 190, 191, 204, 210, 212, 253, 266, 307
domaine universitaire, 174, 327

E

école, 55, 88, 95, 109, 112, 113, 123, 145, 161, 191, 192, 193, 194, 196, 197, 198, 205, 207, 212, 217, 220, 221, 265, 290, 302, 304, 328, 350, 352, 353, 359, 360, 362, 393
écologie, 15, 80, 219, 346
emprunts, 30, 71, 74, 167, 168, 354
enquête, 8, 9, 10, 21, 28, 66, 68, 81, 82, 95, 99, 104, 106, 108, 109, 115, 117, 122, 123, 124, 125, 126, 129, 131, 133, 134, 142, 143, 151, 152, 153, 154, 159, 187, 188, 198, 199, 216, 219, 221, 229, 233, 234, 236, 245, 247, 255, 259, 261, 266, 267, 270, 275, 284, 301, 303, 307, 310, 312, 343, 358, 361
enseignants, 8, 10, 14, 16, 17, 19, 22, 40, 41, 68, 78, 79, 82, 84, 85, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 108, 109, 110, 138, 140, 144, 151, 191, 193, 194, 200, 201, 227, 229, 232, 236, 237, 238, 251, 252, 258, 260, 263, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 281, 290, 309, 310, 318, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 347, 367, 371, 376, 385, 390, 406, 414
enseignement, 4, 15, 16, 19, 21, 31, 40, 46, 50, 51, 59, 63, 67, 68, 69, 70, 78, 79, 80, 83, 84, 85, 89, 92, 93, 95, 96, 98, 99, 110, 111, 113, 144, 160, 182, 186, 190, 191, 192, 193, 194, 196, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 207, 208, 209, 212, 213, 217, 218, 219, 236, 258, 261, 264, 265, 266, 267, 268, 270, 271, 273, 275, 276, 279, 282, 294, 323, 324, 327, 328, 329, 343, 345, 347, 348, 349, 352, 353, 355, 356, 358, 359, 360, 361, 362, 364, 385, 406, 441
enseignement-apprentissage des langues, 84, 89, 96, 100, 264, 265, 323, 329, 345
entreprise, 23, 37, 73, 79, 88, 160, 163, 164, 165, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 189, 252, 383, 393
entretien, 8, 9, 11, 14, 63, 104, 117, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 132, 133, 144, 159, 173, 175, 184, 191, 194, 223, 227, 230, 231, 239, 242, 249, 250, 251, 256, 261, 276, 278, 287, 288, 293, 294, 295, 296, 299, 300, 311, 326, 344, 345, 355, 356, 364, 377, 380
espagnol, 22, 55, 58, 61, 81, 82, 83, 86, 87, 89, 91, 94, 95, 110, 128, 181, 190, 197, 199, 205, 206, 214, 224, 229, 231, 232, 234, 239, 240, 241, 243, 247, 270, 301, 313, 380, 384, 385, 389, 390, 391, 394, 401, 402, 403, 408, 409, 410, 414, 426

Etat, 23, 25, 28, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 70, 71, 74, 109, 128, 129, 141, 169, 181, 182, 187, 202, 203, 206, 208, 210, 217, 218, 233, 255, 282, 308, 309, 312, 313, 319, 350, 352, 363, 365, 424

États-Unis d'Amérique, 23, 25, 28, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 71, 74, 109, 128, 129, 141, 169, 181, 182, 187, 202, 203, 206, 210, 233, 255, 308, 309, 312, 313, 319, 350, 365, 424

étudiants, 4, 10, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 25, 39, 40, 41, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 93, 96, 98, 99, 108, 110, 111, 113, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 138, 140, 143, 149, 151, 152, 153, 154, 156, 159, 165, 170, 177, 184, 185, 195, 196, 200, 201, 202, 203, 208, 212, 213, 215, 216, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 226, 227, 228, 229, 230, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 246, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 265, 266, 267, 269, 270, 271, 272, 273, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 293, 294, 295, 296, 298, 299, 300, 301, 302, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 321, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 352, 380, 381, 384, 385, 389, 394, 395, 397, 401, 402, 404, 406, 408, 417, 418, 422, 441

F

FLE, 74, 233, 349, 385

fonction, 9, 18, 42, 45, 53, 58, 59, 65, 84, 92, 106, 120, 122, 137, 141, 143, 146, 147, 150, 155, 161, 164, 166, 167, 172, 175, 180, 183, 184, 225, 227, 236, 238, 303, 310, 316, 319, 330, 355, 386, 394

fonctionnel, 173, 328

français, 7, 8, 12, 14, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 26, 27, 30, 31, 32, 34, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 49, 50, 52, 53, 54, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 76, 83, 84, 89, 90, 100, 113, 115, 118, 120, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 147, 158, 160, 162, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 174, 177, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 195, 200, 202, 203, 206, 208, 209, 210, 211, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 225, 226, 237, 238, 240, 247, 255, 260, 265, 271, 273, 274, 275, 279, 281, 282, 290, 299, 302, 303, 304, 308, 309, 310, 312, 313, 314, 315, 317, 318, 320, 325, 327, 329, 330, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 352, 353, 354, 355, 357, 358, 363, 364, 385, 387, 388, 390, 394, 398, 399, 400, 403, 404, 405, 406, 407, 412, 413, 414, 416, 424, 426

France, 4, 5, 7, 8, 9, 16, 18, 20, 21, 22, 23, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 78, 79, 92, 98, 99, 102, 104, 108, 113, 115, 128, 129, 134, 137, 147, 149, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 165, 169, 171, 172, 175, 176, 178, 179, 181, 182, 184, 185, 189, 191, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 210, 212, 214, 216, 217, 218, 219, 223, 224, 225, 226, 232, 244, 245, 248, 255, 258, 264, 270, 282, 284, 293, 296, 304, 305, 307, 308, 313, 320, 325, 326, 327, 329, 343, 344, 346, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 356, 359, 364, 365, 370, 375, 401, 405, 406, 414, 418, 419, 420, 421, 424, 441, 442
francophone, 22, 29, 52, 59, 61, 73, 184, 186, 187, 202, 347, 363
francophonie, 8, 9, 51, 72, 73, 74, 75, 169, 170, 203, 361, 365

G

globish, 10, 186, 208, 209, 210, 211
grammaire, 31, 64, 65, 66, 86, 89, 139, 141, 209, 217, 256, 258, 259, 267, 268, 269, 272, 276, 280, 311, 367, 370, 371, 375, 376, 384, 389, 390, 393, 395, 396, 403, 410, 412
grammatisation, 64, 343
Grande-Bretagne, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 43, 54, 169, 202, 308, 324, 354

H

hégémonie, 10, 35, 36, 52, 53, 55, 70, 183, 185, 195, 198, 207, 353
hongrois, 87, 88, 275

I

identitaire, 4, 9, 11, 18, 19, 44, 45, 76, 90, 109, 137, 147, 148, 154, 155, 156, 157, 162, 167, 216, 225, 280, 281, 285, 288, 295, 306, 317, 318, 319, 324, 441
identités, 9, 11, 17, 19, 42, 44, 60, 63, 71, 73, 76, 102, 136, 147, 151, 154, 155, 156, 164, 167, 226, 282, 293, 295, 301, 304, 318, 319, 320, 321, 324, 331, 345
idéologie, 31, 46, 52, 62, 65, 68, 73, 135, 137, 146, 164, 166, 170, 175, 189, 207, 218, 219, 282, 344
immersion, 103, 109, 232, 268, 272, 275, 278, 280, 282, 288, 319, 353
insularité, 7, 27, 28, 29
interlangue, 11, 279, 293, 294, 295, 301, 302, 306, 330
italien, 87, 95, 129, 181, 197, 199, 224, 229, 230, 231, 234, 235, 409, 410, 426

L

langue anglaise, 7, 9, 21, 22, 39, 40, 41, 42, 52, 54, 56, 65, 72, 118, 131, 147, 155, 156, 169, 201, 248, 249, 253, 254, 281, 282, 317, 365, 393, 400

langue étrangère, 10, 15, 57, 58, 60, 66, 67, 74, 83, 86, 90, 96, 127, 129, 154, 162, 170, 184, 190, 191, 193, 194, 195, 196, 198, 203, 204, 207, 208, 209, 212, 240, 263, 264, 265, 268, 273, 275, 280, 281, 285, 287, 292, 293, 294, 300, 301, 302, 306, 343, 347, 353, 354, 366, 367, 369, 374, 380, 381, 385, 388, 402, 409

langue française, 46, 47, 48, 53, 58, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 142, 158, 159, 162, 164, 166, 167, 168, 201, 218, 223, 275, 320, 344, 352, 355, 356, 358, 359, 360, 361, 365, 413

langue maternelle, 10, 11, 66, 67, 69, 83, 87, 90, 120, 127, 161, 196, 213, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 237, 238, 267, 269, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 280, 282, 283, 287, 288, 290, 302, 303, 314, 356, 366, 367, 371, 376, 381, 388, 390, 396, 438

langue seconde, 10, 56, 57, 59, 83, 90, 96, 120, 170, 192, 201, 203, 204, 212, 276, 281, 282, 292, 293, 294, 306, 353, 355

langue véhiculaire, 54, 171, 181, 212, 247, 250, 328

langue vivante, 15, 82, 193, 194, 196, 199, 384

langues de France, 7, 21, 45, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 197, 200, 355

langues régionales et minoritaires, 21, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 59, 62, 72, 191, 197, 348, 359, 361

lingua franca, 9, 10, 65, 181, 183, 185, 186, 351, 356

linguistique, 8, 9, 10, 11, 16, 18, 21, 22, 27, 30, 31, 41, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 62, 63, 64, 65, 66, 69, 70, 71, 72, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 85, 87, 88, 89, 90, 93, 94, 95, 96, 101, 107, 108, 109, 111, 113, 115, 118, 125, 131, 137, 138, 140, 141, 142, 155, 159, 164, 171, 174, 178, 181, 186, 188, 189, 192, 194, 195, 196, 198, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 210, 213, 215, 216, 217, 220, 221, 222, 224, 225, 228, 232, 233, 234, 236, 238, 239, 240, 243, 261, 263, 266, 267, 268, 269, 272, 274, 275, 276, 277, 278, 281, 284, 286, 287, 294, 295, 296, 299, 302, 303, 305, 316, 317, 318, 319, 320, 326, 327, 329, 330, 343, 344, 346, 347, 348, 349, 350, 352, 353, 354, 355, 356, 363, 364

LNS, 8, 82, 85, 91, 92, 93, 94, 95, 270, 299

locuteurs, 22, 31, 49, 50, 51, 52, 53, 56, 57, 61, 67, 71, 99, 100, 124, 128, 129, 136, 137, 139, 140, 141, 152, 155, 156, 208, 211, 221, 224, 226, 228, 229, 275, 276, 277, 278, 281, 282,

283, 285, 293, 301, 306, 308, 309, 314, 315, 367, 371, 376, 386, 391, 392, 396, 397, 403, 411, 426, 429

M

macro-sociolinguistique, 4, 17, 20, 76, 104, 133, 441
macrosyntaxe, 300, 301
métalinguistique, 64, 154, 222, 264, 265, 267, 311, 343, 348
méthodologie de la recherche, 8, 101, 117, 143, 268, 307
micro-sociolinguistique, 4, 17, 18, 20, 21, 76, 104, 441
microsyntaxe, 300, 355
mondialisation, 57, 203, 356, 400
monolingue, 10, 62, 154, 217, 220, 267, 271, 282, 284, 287, 289, 381, 385, 395, 396, 402, 410, 434
motivation, 66, 111, 123, 216, 227, 229, 230, 231, 233, 235, 236, 237, 238, 244, 330, 379, 385

N

natif, 120, 186, 219, 265, 268, 269, 270, 271, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 281, 283, 292, 294, 299, 310, 326, 367, 371, 373, 376, 378, 385, 390, 392, 416, 438
nation, 27, 46, 52, 53, 62, 63, 66, 70, 79, 218, 282, 352
non-spécialistes, 4, 8, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 39, 77, 78, 81, 82, 84, 85, 86, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 98, 99, 109, 110, 111, 117, 118, 121, 122, 126, 129, 131, 132, 151, 153, 154, 156, 159, 201, 203, 213, 215, 216, 219, 222, 223, 228, 229, 230, 236, 239, 240, 241, 242, 243, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 263, 265, 266, 267, 269, 270, 271, 272, 275, 277, 278, 279, 280, 281, 285, 286, 287, 292, 293, 294, 295, 296, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 306, 307, 310, 311, 316, 317, 320, 321, 324, 326, 328, 329, 330, 352, 380, 408, 421, 426, 441
norme, 4, 11, 22, 40, 41, 60, 62, 65, 69, 72, 75, 89, 98, 111, 112, 113, 136, 137, 142, 146, 147, 265, 267, 289, 294, 300, 301, 305, 306, 307, 308, 309, 311, 312, 313, 316, 325, 326, 327, 343, 441
novlangue, 9, 170, 176

O

observable, 8, 56, 95, 104, 105, 106, 107, 115, 117, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 133, 134

P

pluralité, 126, 159, 188, 198, 204, 207, 239, 294, 303, 307, 344
plurilingue, 62, 82, 119, 127, 153, 188, 197, 200, 221, 224, 225, 226, 239, 274, 284, 285, 287, 288, 289, 290, 347, 348, 349, 381, 385, 386, 390, 395, 402, 410, 434
politiques linguistiques, 47, 50, 52, 55, 60, 62, 68, 70, 115, 150, 192, 346, 348, 349, 351, 352, 356
postures d'apprentissage, 1, 3, 4, 11, 19, 100, 101, 103, 104, 105, 109, 126, 156, 215, 253, 260, 280, 292, 293, 299, 301, 302, 305, 306, 317, 321, 323, 325, 326, 441
pratiques de classe, 294, 329
pratiques langagières, 131, 136, 156, 183, 188, 284
pratiques linguistiques, 152, 224, 250, 267, 295, 306

R

recherche, 17, 18, 111, 114, 115, 331
réflexivité, 3, 4, 8, 11, 16, 100, 103, 105, 106, 107, 108, 126, 131, 142, 296, 321, 323, 324, 326, 327, 330, 354, 441
représentations de l'apprentissage, 11, 213, 215, 268, 270, 276, 281, 381
représentations des langues, 4, 10, 77, 108, 125, 131, 137, 142, 144, 151, 214, 263, 292, 293, 301, 302, 306, 324, 329, 347, 353, 441
Royaume-Uni, 28, 33, 41, 66, 67, 182, 198, 324, 354

S

scientifique, 10, 13, 54, 55, 70, 79, 107, 123, 159, 171, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 209, 212, 223, 251, 252, 363, 370, 375
social, 17, 22, 29, 31, 46, 52, 53, 57, 60, 62, 63, 74, 80, 96, 100, 101, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 115, 123, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 150, 161, 164, 166, 167, 171, 172, 175, 177, 179, 180, 216, 217, 219, 225, 266, 283, 284, 300, 304, 308, 318, 319, 321, 343, 344, 345, 348, 350, 352, 353, 355
sociolinguistique, 4, 7, 21, 40, 45, 46, 64, 68, 72, 77, 99, 100, 103, 104, 106, 114, 115, 137, 141, 142, 144, 152, 155, 157, 160, 162, 293, 316, 318, 324, 327, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 355, 356, 441
spécialistes, 4, 8, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 19, 22, 39, 77, 78, 80, 81, 82, 84, 86, 87, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 98, 99, 108, 110, 111, 114, 117, 121, 122, 125, 127, 129, 131, 151, 153, 156, 187, 195, 203, 213, 215, 216, 219, 221, 222, 226, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235,

236, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 263, 265, 266, 267, 269, 270, 272, 273, 274, 275, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 284, 285, 286, 288, 289, 292, 293, 294, 295, 296, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 306, 307, 310, 311, 313, 314, 315, 316, 317, 321, 324, 326, 328, 329, 367, 380, 382, 384, 389, 394, 401, 416, 418, 422, 426, 428, 439, 441
stéréotype, 9, 24, 25, 26, 34, 66, 144, 146, 148, 149, 305, 347, 354
stratégie, 17, 113, 153, 165, 175, 180, 229, 232, 265, 299, 352, 385
style d'apprentissage, 4, 5, 19, 132, 156, 213, 276, 293, 299, 441, 442
système, 22, 31, 38, 40, 66, 82, 84, 85, 89, 92, 94, 101, 110, 111, 115, 120, 137, 138, 139, 146, 147, 153, 158, 164, 177, 182, 200, 208, 209, 210, 217, 218, 219, 231, 236, 245, 246, 247, 254, 261, 263, 273, 287, 292, 295, 303, 323, 325, 350, 385, 396, 398

U

unilingue, 62, 220, 224, 227, 275, 302
unilinguisme, 7, 53, 62, 63, 65, 207, 345
universelle, 7, 62, 65, 76, 141, 179, 224, 246, 247, 318, 353, 360, 400

V

variation de la langue, 8, 61, 62, 76, 108, 112, 113, 137, 139, 141, 142, 290, 307, 309, 310, 312, 316, 317, 327, 346, 348, 352, 355

Index des auteurs

A

André Jean-Claude, 164

Andreani Jean-Louis, 26

Astier Hubert, 68, 69, 179

Attali Jacques, 159, 160

Audier Henri, 182

Auroux Sylvain, 64

B

Baggioni Daniel, 22, 31, 62, 64, 65, 69

Bange Pierre, 296, 303

Barère Bertrand, 64

Beaud stéphane, 42, 109, 318, 319

Ben Jelloun Tahar, 220

Benisti Jacques-Alain, 342

Berger Catherine, 24, 25, 27, 28, 37, 119, 234, 245, 247, 255, 261, 277, 278, 308, 321, 325

Berthoud Anne-Claude, 263

Billiez Jacqueline, 123, 126, 152, 284, 327, 342, 349, 351, 352, 354, 356, 357, 358, 360, 361

Binisti Nathalie, 318

Blanchet Alain, 123

Blanchet Philippe, 49, 60, 62, 68, 71, 76, 106, 142, 155

Bliss Alan, 168

Bonardi Christine, 135, 147, 155

Bonnet Gérard, 342

Bourdieu Pierre, 101, 107, 117, 123, 124

Bouvier Béatrice, 233

Boyer Henri, 63, 64, 65, 305

Bres Jacques, 104,124,125

Bretegnier Aude, 105, 323, 330
Broudich Fãnch, 217
Bunard Stephen, 30, 32
Burke Peter, 168, 169
Buschini Fabrice, 145

C

Caitucoli Claude, 112
Calvet Louis-Jean, 58, 60, 61, 66, 71, 115, 139, 141, 151, 152, 208, 225, 227, 234, 283, 305, 327
Campbell Matthew, 25, 42
Candelier Michel, 264, 290, 291
Carcassonne Guy, 51
Castellotti Véronique, 3, 17, 40, 61, 83, 103, 110, 113, 120, 142, 150, 153, 154, 218, 225, 264, 265, 266, 269, 273, 274, 275, 289, 290, 303, 304, 312, 316, 326
Cerquiglini Bernard, 48, 49, 52, 53, 62, 63
Chabert Marie-Hélène, 255
Chiss Jean-Louis, 138
Colo Olivier, 178, 179
Colombani Jean-Marie, 36
Costa Stéphanie, 302
Coste Daniel, 31, 74, 96, 110, 207, 217, 221, 269, 270, 278, 289, 290, 303
Couteaux Paul-Marie, 69
Crystal David, 234

D

Dabène Louise, 83, 218, 220, 225, 226, 284, 302
De Carlo Maddalena, 17, 265, 266
Deniau Xavier, 68, 74
Deprez Christine, 308
Desmurget Michel, 180
Develotte Christine, 144
Douthe Mathilde, 61
Dubois Vincent, 71, 74

Durkheim Emile, 144, 145

E

Eloy Jean-Michel, 306
Estay Jean-Max, 78

F

Feat-Feuteun Anne, 3, 103, 110, 323
Feussi Valentin, 3, 103, 106, 113, 133, 149, 156
Fillon François, 25, 42, 196, 206
Foerster Cordula, 270
Fourage Christine, 78
Fries Susan, 308

G

Gajo Laurent, 150, 263
Galisson Robert, 164
Garcia David, 173, 174, 189
Gasquet-Cyrus Médéric, 318, 327
Geoffroy Christine, 24, 66, 67, 72
Gibson Robert, 26
Girard Denis, 195
Graddol David, 56, 57, 61
Grandguillaume Gilbert, 60
Grégoire Jean-Baptiste, 342
Grin François, 209
Grinvald Colette, 234
Grosjean François, 283, 284, 285, 286
Guiffan Jean, 26

H

Hagège Claude, 66, 70, 141, 172, 234
Harmegnies Bernard, 40
Haugen Einar, 284

Houdebine Anne-Marie, 113

J

Jodelet Denise, 147

K

Kalampalikis Nikos, 145
Kramsch Claire, 55

L

Labov William, 22, 115
La Platière Jean-Marie Roland (de), 65
Laporte Pierre-Etienne, 32
Laronche Martine, 208
Le Lièvre Françoise, 84
Legendre Jacques, 194, 196, 199, 200, 205
Léglise Isabelle, 327
Lemarchand Guy, 64
Levavic Michèle, 184, 189
Lodge Anthony, 63, 70
Ludi Georges, 284

M

Mackey William, 203
Mandich Anna, 65
Marcellesi Christiane, 63
Mariani Thierry, 219
Matthey Marinette, 128, 130
Millet Agnès, 123, 126
Milton John, 26, 176
Monnanteuil François, 38
Moore Danièle, 17, 110, 143, 148, 153, 154, 224, 225, 264, 265, 289, 290, 303, 304, 326
Moreau Marie-Louise, 22
Moscovici Serge, 145, 146, 147

Mounin Georges, 70, 138, 161

N

Naim Moises, 36
Nerrière Jean-Paul, 174, 210
Nettle David, 234

O

Oesch-Serra Cécilia, 148, 149
Orwell George, 170, 174, 176, 179

P

Papin Delphine, 56
Perrefort Marion, 22
Pillet Didier, 26
Pineau Gaston, 103, 105, 106
Pochard Jean-Charles, 265
Poignant Bernard, 50, 51, 72
Poirier François, 23, 24, 29, 32
Pons Xavier, 38, 39
Porquier Rémy, 17,
Pothier Béatrice, 161
Puech Christian, 138
Py Bernard, 17, 139, 147, 148, 149, 284, 300, 301

R

Regnier Isabelle, 345
Rispail Marielle, 327
Robien Gilles (de), 69
Robillard Didier (de), 3, 22, 40, 62, 69, 70, 104, 105, 106, 113, 126, 142, 152, 155, 325, 326, 327
Roger Philippe, 34, 35, 36
Romaine Suzanne, 234
Roussiau Nicolas 135, 147, 155

S

Saint-Just, 63
Saussure Ferdinand (de), 138, 139
Scoffoni Annie, 193
Serra Cécilia, 148, 149, 263
Serres Michel, 65, 159, 187
Simon Diana-Lee, 175, 270
Simonnet Dominique, 346
Skyvington Emmanuelle, 162, 163
Springer Claude, 85, 328
Suply Laurent, 218

T

Trautmann Catherine, 346
Truchot Claude, 23, 54, 55, 57, 58, 66, 75, 161, 164, 171, 172, 174, 183, 187, 188, 189, 192, 207, 212, 299, 302, 303, 304, 305, 308, 320

U

Urbain Jean-Didier, 224

V

Van Parijs Philippe, 182, 202
Vogel Klaus, 294

W

Walter Henriette, 30, 32
Weinreich Uriel, 283

Y

Yourcenar Marguerite, 214

Z

Zarate Geneviève, 20, 289, 290

Bibliographie

1. Ouvrages et articles spécialisés

AUROUX, Sylvain. (1994) : *La Révolution technologique de la grammatisation,* Liège, Editions Mardaga, 216 p.

BAGGIONI, Daniel. (1976) : « Pour un point de vue relativisé et historicisé sur la norme », *Cahiers de Linguistique Sociale,* n° 1, 55-87.
http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/archives/cls1/cls1_4%20baggioni.pdf
Consulté le 1er octobre 2007.

BAGGIONI, Daniel, MOREAU, Marie-Louise, ROBILLARD, Didier, de. (1997) : « Communauté linguistique », *in* Moreau, M.-L., (Ed.), *Sociolinguistique, Les concepts de base,* Liège, Editions Mardaga, 88-93.

BANGE, Pierre. (1992) : « A propos de la communication et de l'apprentissage en L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) », *AILE,* n° 1, 53-86.

BANGE, Pierre. (2002) : « L'usage de la règle dans l'enseignement et l'apprentissage de langue étrangère », *in* Cicurel, F. et Véronique, D., (Eds.), *Discours, action et appropriation des langues,* Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 21-36.

BARERE, Bertrand. (1794) : *Rapport du comité de salut public sur les idiomes, in* Certeau (de), M., Julia, D., Revel, J., (Eds.), *Une politique de la langue,* Paris, Editions Gallimard, 291-299.

BEAUD, Stéphane. (2003) : *80% au bac… et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire,* Paris, Editions La Découverte, 345 p.

BERGER, Catherine. (1997) : *Des lycéens et l'anglais. Représentations sociales d'une langue étrangère. Sens et valeur formatrice d'une discipline,* thèse de doctorat sous la direction de François Poirier, Université Paris-XIII.

BERGER, Catherine. (1995) : « Prolégomènes d'une enquête sur les représentations sociales des lycéens anglicistes en France », communication au colloque *Feux croisés,* Université Paris-XIII..
http://www.univ-paris13.fr/CRIDAF/TEXTES/CBfc.PDF
Consulté le 20 janvier 2007.

BERTHOUD, Anne-Claude, GAJO, Laurent, SERRA, Cecilia. (2005) : « Bricolages métalinguistiques pour construire des savoirs non linguistiques », *in* Beacco, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, V. et Véronique, D., (Dir.), *Les Cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues,* Paris, Presses universitaires de France, 89-106.

BESSE, Henri. (1998) : « Contribution à l'histoire du mot didactique », *in* Billiez, J., (Ed.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène,* Grenoble, Publications du CDL-LIDILEM, 17-30.

BILLIEZ, Jacqueline. (2003) : « Réponse au texte de Médéric Gasquet-Cyrus », *Cahiers de Sociolinguistique,* n° 8, 141-144.

BILLIEZ, Jacqueline, MILLET, Agnès. (2001) : « Représentations sociales : trajets théoriques et méthodologiques », *in* Moore, D., (Ed.), *Les Représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes,* Paris, Editions Didier, 31-49.

BILLIEZ, Jacqueline, ROBILLARD, Didier, de. (2003) : « Présentation », *Cahiers du français contemporain,* n° 8, 9-18.

BINISTI, Nathalie, GASQUET-CYRUS, Médéric. (2007) : « Imitation et diffusion de l'accent "quartiers Nord" à Marseille », *in* Lambert, P., Millet, A., Rispail, M. et Trimaille, C., (Eds.), *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique*, Paris, Editions L'Harmattan, 107-118.

BLANCHET, Alain et *al.* (1985) : *L'Entretien dans les sciences sociales,* Paris, Editions Dunod, 273 p.

BLANCHET, Alain, GOTMAN, Anne. (1992) : *L'Enquête et ses méthodes : l'entretien,* Paris, Editions Nathan, 125 p.

BLANCHET, Philippe. (2000) : *La Linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique,* Paris, Presses universitaires de Rennes, 148 p.

BLANCHET, Philippe. (2003) : « Contacts, continuum, hétérogénéité, polynomie, organisation "chaotique", pratiques sociales, interventions… quels modèles ? : pour une (socio)linguistique de la "complexité" », *Cahiers de Sociolinguistique,* n° 8, 279-308

BLANCHET, Philippe. (2004) : « Les Langues de France. Par Bernard Cerquiglini (dir.) : Paris : P.U.F. (2003) : Compte rendu critique de lecture », *Marges linguistiques,* n° 8.
www.revuetextonet/marges/marges/Documents%20Site%201/12_ml082004_blanchet_ph/12_ml082004_blanchet_ph.pdf.
Consulté le 15 août 2007.

BLANCHET, Philippe. (2007a) : « Légitimer la pluralité linguistique? Pour une didactique socialement impliquée », *in* Lambert, P., Millet, A., Rispail, M. et C. Trimaille, (Eds.), *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique*, Paris, Editions L'Harmattan, 207-214.

BLANCHET, Philippe. (2007b) : « La langue française : victime idéologique », *Le Mensuel de l'Université,* n° 19, np.
http://www.lemensuel.net/La-langue-francaise-victime.html
Consulté le 10 octobre 2007.

BLISS, Alan. (1983) : *A Dictionary of Foreign Words and Phrases in Current English*, London, Routledge Editions, 400 p.

BONARDI Christine, ROUSSIAU Nicolas. (1999) : *Les représentations sociales*, Paris, Editions Dunod, 127 p.

BOURDIEU, Pierre. (1978) : « Sur l'objectivation participante. Réponses à quelques objections », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 67-69.

BOURDIEU, Pierre. (1993) : *La Misère du Monde*, Paris, Editions du Seuil, 1340 p.

BOUVIER, Béatrice. (2008) : « Étudier le chinois à l'université : autopsie d'un imaginaire », *in* Auger, N., Dervin, F. et Suomela-Salmi, E., (Eds.), *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*, Paris, Editions L´Harmattan, 93-112.

BOYER, Henri. (1991) : *Langues en conflit. Etudes sociolinguistiques*, Paris, Editions L'Harmattan, 274 p.

BOYER, Henri. (2001a) : *Introduction à la sociolinguistique*, Paris, Editions Dunod, 104 p.

BOYER, Henri. (2001b) : « L'*unilinguisme* français contre le changement sociolinguistique », *Tranel*, n° 34/35, 383-392.

BOYER, Henri. (2003) : *De l'autre côté du discours. Recherches sur les représentations communautaires*, Paris, Editions L'Harmattan, 123 p.

BRES, Jacques. (1999) : « L'entretien et ses techniques », *in* Calvet, L.-J. et Dumont, P., (Eds.), *L'Enquête sociolinguistique*, Paris, Editions L'Harmattan, 61-76

BRETEGNIER, Aude. (2000) : « Langue(s) et identité(s) collective(s). Réflexions pour un point de départ (trans)théorique », Contribution à l'ARC Langue(s) et identité(s) collective(s), Belgique, *UCL*, np.
http://valibel.fltr.ucl.ac.be/arc/default.htm
Consulté le 15 octobre 2006.

BROUDIC, Fãnch. (2001) : « Défense de cracher par terre et de parler breton ? », *Bulletin de la Société archéologique du Finistère*, Tome CXXX, 363-370.

BURKE, Peter. (1998) : « Langage de la pureté et pureté du langage », *Terrain*, n° 31, 103-112
http://terrain.revues.org/document3142.html
Consulté le 10 janvier 2008.

BUSCHINI, Fabrice, KALAMPALIKIS, Nikos. (2001) : *Penser la vie, le social, la nature. Mélanges en l'honneur de Serge Moscovici*, Paris, Editions de la Maison des sciences de l'homme, 600 p.

BUNARD, Stephen. (2004) : « Comment naît l'anglophobie ? Français-Anglais : 100 ans de "mésentente cordiale" » ? , *Le Magazine européen pour tous*, np.
http://www.europeplusnet.info/
Consulté le 30 août 2007.

CAITUCOLI, Claude. (2003) : « L'usage du langage dans l'institution scolaire et universitaire : variation et perception de la variation », *Cahiers du français contemporain*, n°8, 19-34.

CALVET, Louis-Jean. (1992) : *Les Langues des marchés en Afrique*, Paris, Editions Didier, 359 p.

CALVET, Louis-Jean. (1993) : *La Sociolinguistique*, Paris, Presses universitaires de France, « Que Sais-je ? », 127 p.

CALVET, Louis-Jean. (1996) : *Les Politiques linguistiques*, Paris, Presses universitaires de France, « Que Sais-je ? », 127 p.

CALVET, Louis-Jean. (1999a) : « Aux origines de la sociolinguistique, la conférence de sociolinguistique de l'UCLA (1964) », *Langage et société*, n° 88, 25-57.

CALVET, Louis-Jean. (1999b) : *La Guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Editions Payot, 294 p.

CALVET, Louis-Jean. (1999c) : *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Editions Plon, 304 p.

CALVET, Louis-Jean. (2000) : « Du passé au futur : quel avenir pour la (socio)linguistique française ? », *Sociolinguistica*, n°14, 78-82.

CALVET, Louis-Jean. (2003a): « Approche (socio)linguistique de l'œuvre de Noam Chomsky », *Cahiers de sociolinguistique*, n°8, 11-36 .

CALVET, Louis-Jean. (2003b) : « WEINREICH, Les contacts de langues et la sociolinguistique », in Billiez J., (Ed.), *Contacts de langues. Modèles, typologies, interventions*, Paris, Editions L'Harmattan, 11-23.

CALVET, Louis-Jean. (2007a) : « Approche socio-linguistique de l'avenir du français dans le monde », *Hérodote*, n° 126, 153-160.
http://www.herodote.org/article.php3?id_article=297
Consulté le 18 septembre 2007.

CALVET, Louis-Jean. (2007b) : « Pour une linguistique du désordre et de la complexité », *Carnets d'atelier de sociolinguistique*, n° 1, 3-43.
http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/Calvet_CAS_no1.pdf
Consulté le 10 décembre 2007.

CALVET, Louis-Jean, DUMONT, Pierre. (1999) : *L'Enquête sociolinguistique*, Paris, Editions L'Harmattan, 191 p.

CANDELIER, Michel. (1995) : « Les langues vivantes étrangères : spécificités et conséquences curriculaires », *Etudes de linguistique appliquée*, n° 98, 57-67.

CASTELLOTTI, Véronique. (1997a) : « L'apprentissage des langues en contexte scolaire : Images de lycéens », *in* Matthey M., (Ed.), *Les Langues et leurs images*, Neuchâtel, Editions IRDP, 225-230.

CASTELLOTTI, Véronique. (1997b) : « Langue étrangère et français en milieu scolaire : didactiser l'alternance ? », *Etudes de linguistique appliquée*, n° 108, 401-410.

CASTELLOTTI, Véronique. (1998) : « Le guarani sans peine et le tamoul en 40 leçons ou de quelques stéréotypes sur l'apprentissage des langues étrangères », *in* Billiez, J., (Ed.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*. Grenoble, Publications du CDL-LIDILEM, 91-99.

CASTELLOTTI, Véronique. (2001a) : « Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues », *in* Castellotti, V., (Ed.), *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Presses universitaires de Rouen, 9-37.

CASTELLOTTI, Véronique. (2001b) : *La Langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, Editions CLE international, 124 p.

CASTELLOTTI, Véronique. (2006a) : « Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues – principes, modalités, perspectives », *Les Cahiers de l'Acedle*, n°2, 319-331.
http://acedle.u-strasbg.fr/IMG/pdf/Castellotti-V_cah2.pdf
Consulté le 2 janvier 2006.

CASTELLOTTI, Véronique. (2006b) : « Accents francophones et appropriation du français : quelles représentations ? », Actes du colloque *Français fondamental, corpus oraux, contenus d'enseignement*, Lyon, SIHFLES & ICAR, 8-10 décembre 2005, 1-10.
http://colloqueff.ens-lsh.fr/pdf/Castellotti_Veronique.pdf
Consulté le 10 juin 2008.

CASTELLOTTI, Véronique, COSTE, Daniel, MOORE, Danièle. (2001) : « Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage », *in* Moore, D., (Ed.), *Les Représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*, Paris, Editions Didier, 101-131.

CASTELLOTTI, Véronique, COSTE, Daniel, MOORE, Danièle, TAGLIANTE, Christine. (2007) : *Portfolio européen des langues. Collège*, Paris, Editions Didier, 36 p.

CASTELLOTTI, Véronique, DE CARLO, Maddalena. (1993) : *Quelques priorités pour la formation des enseignants de langue-culture étrangère. Une étude franco-italienne*, thèse de doctorat sous la direction de Robert Galisson, Université Paris-III.

CASTELLOTTI, Véronique, MOORE, Danièle, (Eds.). (1999a) : « Alternances des langues et construction de savoirs », *Les Cahiers du français contemporain*, n° 5, Lyon, Éditions ENS, 250 p.

CASTELLOTTI, Véronique, MOORE, Danièle. (1999b) : « Schémas en coupe du plurilinguisme », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n° 70, 27-49.

CASTELLOTTI, Véronique, MOORE, Danièle (2002) : *Représentations sociales des langues et enseignements*, Division des politiques linguistiques, Direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe, 1-29.
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf
Consulté le 10 novembre 2005.

CASTELLOTTI, Véronique, MOORE, Danièle. (2004) : « Cultures éducatives et construction de compétences plurilingues », *Marges Linguistiques*, 1-11.
www.margeslinguistiques.com
Consulté le 10 décembre 2006.

CASTELLOTTI, Véronique, MOORE, Danièle. (2005) : « Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation », *in* Beacco, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, V. et Véronique, D. (Dir.), *Les Cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, Presses universitaires de France, 107-132.

CASTELLOTTI, Véronique, ROBILLARD Didier, de. (2001a) : « Images de la variation du français : dominantes et harmoniques, changements », *Tranel*, n° 34/35, 393-410.

CASTELLOTTI, Véronique, ROBILLARD, Didier, de. (2001b) : « Langues et insertion sociale : matériaux pour une réflexion sociolinguistique », *Langage et Sociétés*, n° 98, 43-75.

CASTELLOTTI, Véronique, ROBILLARD Didier, de. (2003) : « Des français devant la variation : quelques hypothèses », *in* Castellotti, V. et Robillard, D., de. (Eds.), *France, pays de contacts de langues, Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain*, n° 29, 223-240.

CERQUIGLINI, Bernard. (2003) : *Les Langues de France*, Paris, Presses universitaires de France, 444 p.

CERQUIGLINI, Bernard. (2004) : « Faut-il avoir peur des langues régionales ? », Cafés géographiques, document 301.
http://www.cafe-geo.net/article.php3?id_article=301
Consulté le 10 novembre 2005.

CHISS, Jean-Louis, PUECH, Christian. (1998) : « De l'émergence disciplinaire à la didactisation des savoirs linguistiques : le tournant des années 60 et ses suites », *Langue française*, n° 117, Paris, Editions Larousse, 6-21.

COLLECTIF. (2003) : « Questions à Claude Truchot », *Cahiers de sociolinguistique*, n° 10, 179-185.

COLLECTIF. (2005) : « Débats à partir du texte de Louis-Jean Calvet », *Cahiers de sociolinguistique*, n° 8, 36-50.

COSTE, Daniel. (1991) : « Diversifier, certes… », *in* Coste, D., et Hébrard, J., (Eds.), *Vers le plurilinguisme ? École et politique linguistique*, Paris, Editions Hachette, 170-176.

COSTE, Daniel. (1997) : « Alternances didactiques », *Etudes de linguistique appliquée*, n°108, Paris, Editions Didier, 393-400.

COSTE, Daniel. (1998) : « Quelques remarques sur la diversification des langues en contexte scolaire », *in* Billiez, J., (Ed.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène.* Grenoble, Publications du CDL-LIDILEM, 259-269.

COSTE, Daniel (2001a) : « La notion de compétence plurilingue », Actes du séminaire *L'enseignement des langues vivantes, perspectives,* Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, np.
http://eduscol.education.fr/D0033/langviv-acte3.htm
Consulté le 10 octobre 2006.

COSTE, Daniel. (2001b) : « De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues ? », *in* Castellotti, V., (Ed.) *D'une langue à d'autres : Pratiques et représentations*, Presses universitaires de Rouen, 191-202.

COSTE, Daniel. (2007) : « Quelques aspects historiques et actuels de la distinction entre FLM, FLE et FLS », *in* Lambert, P., Millet A., Rispail M. et Trimaille, C., (Eds.), *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique*, Paris, Editions L'Harmattan, 215-225.

COSTE Daniel, MOORE, Danièle, ZARATE, Geneviève. (1997) : « Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires », Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe, 1-70.

COUTEAUX, Paul Marie. (2006) : *Être et parler français*, Paris, Editions Perrin, 397 p.

CRYSTAL, David. (2002): *Language Death*, Cambridge, Cambridge University Press, 208 p.

DABENE, Louise. (1994) : *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Editions Hachette, 191 p.

DABENE, Louise, COSTA, Stéphanie (1995) : « L'emprunt en situation de fossilisation », *Plurilinguismes*, n°9/10, 125-132.

DENIAU, Xavier. (1995) : *La Francophonie*, Paris, Presses universitaires de France, « Que Sais-je ? »,127 p.

DESMURGET, Michel. (2008) : *Mad in USA, les ravages du modèle américain,* Paris, Editions Max Milo, 276 p.

DEVELOTTE, Christine. (2006) : « Quels sont les mots-clés de la didactique des langues en 2005 ? », *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 2, 332-336.
http://acedle.u-strasbg.fr/article.php3?id_article=474
Consulté le 10 avril 2007.

DOUTHE, Mathilde. (2008) : « La situation linguistique à Delphes », *Histoire Antique,* n°38, 28-31.

DUBOIS, Vincent. (2007) : « La régulation étatique des usages linguistiques. Le double paradoxe d'une politique sous contrainte », *Le Mensuel de l'Université*, n° 19, np.
http://www.lemensuel.net/Langue-et-pouvoir-politique.html
Consulté le 10 septembre 2007.

DURKHEIM, Emile. (1912) : *Les Formes élémentaires de la vie religieuse. Le système totémique en Australie*, Paris, Presses universitaires de France, 647 p.

ELOY, Jean-Michel. (2003) : « Français et "mélange" des langues chez des personnes issues de l'immigration », *Cahiers du français contemporain*, n° 8, 63-88.

ESTAY, Jean-Max, FOURAGE, Christine. (2007) : « L'engagement syndical : les conditions de l'implication à l'Université catholique de l'ouest », *Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, n°1, np.
http://www.espritcritique.fr/dossiers/article.asp?t03code=54&varticle=esp0901article13&vrep=0901
Consulté le 10 avril 2007.

FEAT-FEUNTEUN, Anne. (2007) : *S'approprier des langues à l'école. Une co-construction perceptive chez des enfants de cinq à sept ans*, thèse de doctorat sous la direction de Véronique Castellotti, Université de Tours.

FEUSSI, Valentin. (2006) : *Une construction du français à Douala-Cameroun*, thèse de doctorat sous la direction de Didier de Robillard, Université de Tours.

FOERSTER , Cordula, SIMON, Diana-Lee (2007) : « Des mots et des fleurs choisis pour Jacqueline Erasmus … Evlang : chemins croisés de l'Altérité », *in* Lambert, P., Millet A., Rispail M. et Trimaille, C. , (Eds.), *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique*, Paris, Editions L'Harmattan, 309-318.

FRIES, Susan et DEPREZ, Christine. (2003) : « L'accent étranger : identification et traitement social en France et aux Etats-Unis », *Cahiers du Français Contemporain*, n° 8, 89-106.

GAJO, Laurent. (2000) : « Disponibilité sociale des représentations : approche linguistique », *Tranel*, n° 32, 39-53.

GALISSON, Robert. (1998) : « Un dictionnaire à géométrie variable au service de la lexiculture », *in* Billiez, J., (Ed.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène.* Grenoble, Publications du CDL-LIDILEM, 39-48.

GALISSON, Robert, ANDRE, Jean-Claude. (1998) : *Dictionnaire de noms de marques courants, Essai de lexiculture ordinaire*, Paris, Editions Didier, 342 p.

GASQUET-CYRUS, Médéric. (2003) : « Sociolinguistique : sortir de la culpabilité ? », *Cahiers de sociolinguistique*, n° 8, 129-140.

GEOFFROY, Christine. (2001) : *La Mésentente Cordiale, Voyage au cœur de l'espace interculturel franco-anglais*, Paris, Editions Grasset, 400 p.

GIBSON, Robert. (2005): *Best of Enemies: Anglo-French Relations since the Norman Conquest*, London, Impress Books, 340 p.

GRADDOL, David. (2000): *The future of English?* , Editions British Council, 66 p.

GRANDGUILLAUME, Gilbert. (2003) : « Arabofrancophonie et politiques linguistiques », *Glottopol*, n° 1, 69-75, np.
http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/
Consulté le 15 mai 2006.

GRIN, François. (2004) : « L'anglais comme lingua franca : questions de coût et d'équité. Commentaire sur Philippe Van Parijs », *Économie publique*, 1-11.
http://economiepublique.revues.org/document31.html.
Consulté le 10 mai 2007.

GROSJEAN, François. (1993) : « Le bilinguisme et le biculturalisme. Théories et pratiques professionnelles », *Tranel*, n° 19, 13- 41.

GROSJEAN, François. (1982) : *Life with two languages. An Introduction to Bilingualism*, Harvard Edition, 384 p.

GUIFFAN, Jean. (2004) : *Histoire de l'anglophobie en France : de Jeanne d'Arc à la vache folle*, Dinan, Editions Terre de Brume, 240 p.

HAGEGE, Claude. (1998) : *Le Français, histoire d'un combat*, Paris, Editions Le livre de poche, 179 p.

HAGEGE, Claude. (2000) : *Halte à la mort des langues*, Paris, Editions Odile Jacob, 402 p.

HARMEGNIES, Bernard. (1997) : « Accent », *in* Moreau, M.-L., (Ed.), *Sociolinguistique, Les concepts de base*, Liège, Editions Mardaga, 9-12.

HAUGEN, Einar. (1972): *The Ecology of Language*, Stanford, University Press, 366 p.

HERMANN-BRENNECKE, Gisèle, CANDELIER, Michel. (1992) : « Le choix des langues à l'école. Motivation, abandon, influences… », *Le Français dans le monde*, n° 250, 42-47.

HOUDEBINE, Anne-Marie. (1979) : *La variété et la dynamique d'un français régional (Poitou) : Etudes phonologiques. Analyses des facteurs de variation à partir d'enquêtes à grande échelle dans le département de la Vienne (Poitou),* thèse de doctorat sous la direction d'André Martinet, Université Paris-V.

HOUDEBINE Anne-Marie. (1991) : « "La dilution de l'Objet", Où en sont les sciences du langage dix ans après ? », Paris, BUSCILA.

HOUDEBINE, Anne-Marie. (2002) : *L'Imaginaire linguistique*, Paris, Editions L'Harmattan, 153 p.

JODELET, Denise. (1999) : *Les Représentations sociales,* Paris, Presses universitaires de France, 456 p.

JUILLARD, Caroline. (1999) : « L'observation des pratiques réelles », *in* Calvet, L.-J. et Dumont, P., (Eds.), *L'Enquête sociolinguistique,* 103-114.

KRAMSCH, Claire. (1991) : « Le mythe du Melting Pot américain », *Le Français dans le monde,* numéro spécial, 45-61.

LABOV, William. (1972): *Sociolinguistic Patterns,* Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 344 p.

LAPORTE, Pierre-Etienne. (1993) : « Les nouvelles stratégies en faveur du pluralisme linguistique à la fin du XX^{e} siècle », Québec, Conseil de la langue française, np.
http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/PubF147/F147.html#B
Consulté le 10 avril 2006.

LEGLISE, Isabelle, ROBILLARD, Didier, de. (2003) : « Applications, implications, interventions, expertises, politiques linguistiques : les (socio)linguistes entre "savants" et "mercenaires" ? », *in* Billiez J., (Ed.), *Contacts de langues. Modèles, typologies, interventions,* 237-252.

LE LIEVRE, Françoise. (2001) : *Evaluation d'un dispositif universitaire d'enseignement apprentissage des langues pour non-spécialistes,* mémoire de DEA sous la direction de Daniel Coste, Université Paris-III.

LE LIEVRE, Françoise (2004) : « Représentations des langues et de l'apprentissage chez des étudiants français », *Marges Linguistiques.*
www.margeslinguistiques.com
Consulté le 10 décembre 2006.

LEMARCHAND, Guy. (2003) : « Nation, Etat, mémoire et culture. Quelques jalons pour l'étude du cas français d'Etat-nation », *Glottopol*, n°1, 8-22.
http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/
Consulté le 15 décembre 2006.

LEVACIC, Michèle. (2006) : *Transfert de compétences d'une langue à d'autres : Dans quelles situations ? A quelles conditions ?*, mémoire de master 2 sous la direction de Véronique Castellotti, Université de Tours.

LUDI, Georges, PY, Bernard. (2002): *Être bilingue*, Berne, Editions Peter Lang, 203 p.

MACKEY, William. (1997) : « Langue maternelle, langue première, langue seconde, langue étrangère », *in* Moreau, M.-L., (Ed.) *Sociolinguistique, Les concepts de base*, Liège, Editions Mardaga, 183-185.

MANDICH, Anna (1998): « Roland de la Platière et la langue universelle », *Dix-huitième*, n° 30, 317-330.

MARCELLESI, Christiane. (1976) : « Norme et enseignement du français », *Cahiers de linguistique sociale*, n° 1, 1-9.
http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/archives/cls_1.html
Consulté le 1er octobre 2007.

MARCELLESI, Jean-Baptiste. (1976) : « Norme et hégémonie linguistique », *Cahiers de linguistique sociale*, n°1, 88-94.
http://www.univrouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/archives/cls1/cls1_5%20marcellesi.pdf
Consulté le 1er octobre 2007.

MATTHEY, Marinette. (2000) : « Aspects théoriques et méthodologiques de la recherche sur le traitement discursif des représentations sociales », *Tranel*, n° 32, 21-37.

MATTHEY, Marinette, MOORE, Danièle (1997) : « Alternance des langues en classe : pratiques et représentations dans deux situations d'immersion », *Tranel*, n° 27, 63-82.

MILTON, John. (2005) : *Paradise Lost*, Dover Publications, 480 p.

MONNANTEUIL, François. (1994) : « Images des pays et enseignement scolaire des langues : quelques réflexions à partir des journées d'études de l'APLV », *Les Langues modernes*, n° 4, 5-7.

MOSCOVICI, Serge. (1961) : *La Psychanalyse, son image et son public*, Paris, Presses universitaires de France, 512 p.

MOORE, Danièle. (1998) : « "C'est tout du chinois on a l'impression Quentin", Approches de la distance et mises en proximité chez des enfants éveillés aux langues », *in* Billiez, J., (Ed.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*, Grenoble, Publications du CDL-LIDILEM, 309-322.

MOORE, Danièle. (2001) : « Les représentations des langues et de leur apprentissage : itinéraires théoriques et trajets méthodologiques », *in* Moore, D., (Ed.), *Références, modèles, données et méthodes*, Paris, Editions Didier, 7-22.

MOORE, Danièle. (2006) : *Plurilinguismes et école*, Paris, Editions Didier, 320 p.

MOORE, Danièle, CASTELLOTTI, Véronique. (2001) : « Comment le plurilinguisme vient aux enfants », *in* Castellotti, V., (Ed.), *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Presses universitaires de Rouen, 151-189

MOUNIN, Georges. (1996) : *Histoire de la linguistique. Des origines au XX^{e} siècle*, Paris, Presses universitaires de France, 226p.

NERRIERE, Jean-Paul. (2006): *Parlez Globish! : Don't speak English*, Paris, Editions Eyrolles, 287 p.

NETTLE, David, ROMAINE, Suzanne. (2000): *Vanishing Voices: The Extinction of the World's Languages*, Oxford, University Press, 241 p.

OESCH-SERRA, Cécilia, PY, Bernard. (1997) : « Le crépuscule des lieux communs, ou les stéréotypes entre consensus, certitude et doute », *Tranel, n°* 27, 29-49.

ORWELL, George. (1950): *1984*, Paris, Editions Gallimard, 439 p.

PAPIN, Delphine. (2004) : « L'anglais et les minorités au Royaume-Uni », *Hérodote*, n° 115, np.
http://www.herodote.org/article.php3?id_article=103
Consulté le 12 décembre 2006.

PERREFORT, Marion. (1997) : « Et si on hachait un peu de paille - aspects historiques des représentations langagières », *Tranel*, n°27, 51-62.

PINEAU, Gaston. (2007) : « Les réflexions sur les pratiques au cœur du tournant réflexif », Communication à la Ciencas Humans y Educacion, Universidad Diego Portalis, Chili, 1-16.
http://www.barbier-rd.nom.fr/Pineau.chilireflexions.pdf
Consulté le 10 mars 2008.

POCHARD, Jean-Charles. (1997) : « Une classe d'anglais en France : quelle(s) langue(s) y parle-t-on ? », *Etudes de linguistique appliquée*, n° 108, 411-421.

POIRIER, François. (1994a) : « La Grande-Bretagne et la France: un long face-à-face », *France Grande-Bretagne*, Paris, Ministère des Affaires étrangères, 88 p.

POIRIER, François. (1994b) : « Le pays derrière la langue : des français parlent des anglais… », *Les Langues modernes*, n° 4, 33-49.

PONS, Xavier. (2007) : *L'Australie*, Paris, Editions Le Cavalier Bleu, 126 p.

PORQUIER, Rémy, PY, Bernard. (2004) : *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Paris, Didier Editions, 122 p.

POTHIER, Béatrice. (1981) : *Etude des emprunts linguistiques du français à l'anglais*, thèse de doctorat sous la direction de Gaston Canut, Université Paris-III.

PY, Bernard. (1997) : « Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues », *Etudes de linguistique appliquée*, n° 108, 495-503.

PY, Bernard. (2002) : « Acquisition d'une langue seconde, organisation macrosyntaxique et émergence d'une microsyntaxe », *Marges linguistiques*, n° 4, 48-54.
http://www.marges-linguistiques.com.
Consulté le 20 décembre 2005.

PY, Bernard. (2007) : « Mélanges offerts à Jacqueline Billiez. Préface », *in* Lambert, P., Millet A., Rispail, M. et Trimaille, C., (Eds.), *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique*, Paris, Editions L'Harmattan, 9-19.

RISPAIL, Marielle. (2003) : « Débats à partir du texte de M. Gasquet-Cyrus », *Cahiers de sociolinguistique*, n° 8, 145-157.

ROBILLARD, Didier, de. (1997) : « Aménagement linguistique », in Moreau, M.-L., (Ed.), *Sociolinguistique, Les concepts de base*, Liège, Editions Mardaga, 36-41.

ROBILLARD, Didier, de. (2001) : « Peut-on construire des "faits linguistiques" comme chaotiques ? Quelques éléments de réflexion pour amorcer le débat », *Marges linguistiques*, n° 1,1-42.
http://www.marges-linguistiques.com.
Consulté le 23 décembre 2005.

ROBILLARD, Didier, de. (2003a) : « Français, variation, représentations : quelques éléments de réflexion », *Cahiers du français contemporain*, n° 8, 35-61.

ROBILLARD, Didier, de. (2003b) : « What we heedlessly and somewhat rashly call "a language": vers une approche fonctionnelle du (dés)ordre linguistique à partir des contacts de langues : une linguistique douce ? », *Cahiers de sociolinguistique*, n° 8, Presses universitaires de Rennes, 207-231.

ROBILLARD, Didier, de. (2007) : « Hétérogénéité linguistique ou linguistique à partir de l'hétérogénéité ? Un questionnement à partir de l'empathie », in Lambert, P., Millet A., Rispail M. et Trimaille, C., (Eds.), *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique*, Paris, Editions L'Harmattan, 143-152.

ROGER, Philippe. (2002) : *L'Ennemi américain. Généalogie de l'antiaméricanisme français*, Paris, Editions du Seuil, 601 p.

ROUSSIAU, Nicolas, BONARDI, Christine. (2001) : *Les Représentations sociales*, Liège, Editions Mardaga, 250 p.

SA, « Bien dans nos langues, Entretien avec Bernard Cerquiglini », délégué général à la langue française et aux langues de France.
http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/entretien-BC.htm
Consulté le 15 mai 2006.

SAINT-JUST, Louis-Antoine Léon (de). (2003 [1791]) : *L'Esprit de la Révolution et de la constitution de la France,* Paris, Éditions 10/18, 120 p.
http://classiques.uqac.ca/classiques/saint_just/esprit_revolution/esprit.html
Consulté le 14 avril 2005.

SAUSSURE, Ferdinand, de. (1995 [1916]): *Cours de linguistique générale*, Paris, Editions Payot, 544 p.

SERRES, Michel. (2004) : « La langue avance comme un glacier », entretien avec Michel Serres de l'Académie française, *Le Français dans le monde*, n° 333, 8-9.

SPRINGER, Claude. (1998) : « La didactique des langues mise au net : quelles évolutions curriculaires pour le début du XXIe siècle », *in* Billiez, J., (Ed.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène.* Grenoble, Publications du CDL-LIDILEM, 91-99.

SPRINGER, Claude. (2004) : *Plurilinguisme et Compétences : Décrire, entraîner et certifier*, dossier présenté en vue d'une Habilitation à diriger des recherches, Université Marc-Bloch, Strasbourg-II.
http://prismelangues.u-strasbg.fr/IMG/pdf/Hdrsynthese1.pdf
Consulté le 2 septembre 2006.

TRUCHOT, Claude. (1990) : *L'Anglais dans le monde contemporain*, Paris, Editions Le Robert, 416 p.

TRUCHOT, Claude. (2002) : « L'anglais en Europe : repères », Division des politiques linguistiques, Direction de l'éducation scolaire, extrascolaire et de l'enseignement supérieur, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1-25.
www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/TruchotFR.pdf

TRUCHOT, Claude. (2005a) : « L'anglais comme "lingua franca" : observations sur un mode de majoration », *Cahiers de sociolinguistique*, n° 10, 167-186.

TRUCHOT, Claude. (2005b) : « L'internationalisation et les langues. Effets et enjeux linguistiques de la mondialisation des échanges », Actes du Séminaire organisé par le Conseil supérieur de la langue française de la Communauté française de Belgique, le Conseil supérieur de la langue française de France et le Conseil supérieur de la langue française du Québec.
http://www.cslf.gouv.qc.ca/Publications/PubF149/F149ch2.html.
Consulté le 12 septembre 2006.

URBAIN, Jean-Didier. (1982) : « La langue maternelle, part maudite de la linguistique ? », *Langue française*, n° 54, 7-28.

VAN PARIJS, Philippe. (2004) : « L'anglais lingua franca de l'Union européenne : impératif de solidarité, source d'injustice, facteur de déclin ? », *Economie publique*, n° 15,1-22.
http://economiepublique.revues.org/document1670.html.
Consulté le 12 novembre 2007.

VOGEL, Klaus (1995) : *L'Interlangue, La langue de l'apprenant*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 322 p., (traduit de l'allemand par Brohée, J.-M. et Confais, J.-P).

WALTER, Henriette. (2001) : *Honni soit qui mal y pense : L'incroyable histoire de l'amour entre le français et l'anglais,* Paris, Editions Robert Laffont, 386 p.

WEINREICH, Uriel. (1953): *Languages in Contact: Findings and Problems*, New York, *Publications of the Linguistic Circle of New York*, n° 1, 148 p.

YOURCENAR, Marguerite. (1977) : *Les Mémoires d'Hadrien,* Paris, Editions Gallimard, 364 p.

ZARATE, Geneviève. (2004) : *Représentations de l'étranger en didactique des langues*, Paris, Editions Didier, 128 p.

2. Rapports et textes officiels

ATTALI, Jacques. (2008) : *Rapport de la Commission pour la libération de la croissance française.*
http://www.liberationdelacroissance.fr/files/rapports/rapportCLVOIRpdf.
Consulté le 10 avril 2008.

Audition de M. François Fillon, ministre de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
http://www.senat.fr/rap/l04-234/l04-23422.html
Consulté le 10 janvier 2006.

ASTIER, Hubert. (2005) : *Rapport d'évaluation de la politique en faveur du français,*
Inspection générale de l'administration des affaires culturelles, Ministère de la Culture et de la communication, 19 p.
http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/054000443/index.shtml
Consulté le 10 mars 2006.

BENISTI, Jacques-Alain. (2005) : *Rapport de la commission prévention du groupe d'études parlementaire sur la sécurité intérieure*, remis au ministre de l'Intérieur, de la Sécurité intérieure et des Libertés locales, M. Dominique de Villepin.

BLUM, Roland. (2001) **:** *Les Forces et les faiblesses du cinéma français sur le marché international,* Rapport d'information, n° 3197, Commission des Affaires étrangères, Assemblée nationale française.

BONNET Gérard, LEVASSEUR Jacqueline. (2003) : *Evaluation des compétences en anglais des élèves de 15 à 16 ans dans sept pays européens,* Ministère de la Jeunesse, de l'Education Nationale et de la Recherche, Direction de l'évaluation et de la prospective, Paris.

BRUNHES, Jacques. (2003) : *Proposition de résolution tendant à la création d'une commission d'enquête visant, à partir du bilan des politique publiques destinées à promouvoir la langue française au plan national, européen et international, à proposer des mesures pour leur amélioration et le cas échéant, leur réorientation,* n° 1101.
http://www.assemblee-nationale.fr/12/propositions/pion1101.asp
Consulté le 12 juin 2005.

CANDELIER Michel et *al.*. (2007) : *A travers les langues et les cultures - CARAP: Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures,* Strasbourg / Graz, Editions du Conseil de l'Europe / Centre européen pour les langues vivantes.
http://www.ecml.at/mtp2/ALC/html/ALC_F_mat.htm
Consulté le 12 avril 2006.

CARCASSONNE, Guy. (1998) : *Etude sur la compatibilité entre la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires et la Constitution*, Rapport au Premier ministre, La Documentation française, 130 p.
http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/984001697/
Consulté le 15 février 2005.

CERQUIGLINI, Bernard. (1999) : *Les Langues de la France*, Rapport au ministre de l'Education nationale, de la recherche et de la technologie, et à la ministre de la Culture et de la communication.
http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/lang-reg/rapport_cerquiglini/langues-france.html
Consulté le 10 avril 2005.

***Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*. (1992) :** Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe.
http://www.coe.int/T/F/Affaires_juridiques/D%E9mocratie_locale_et_reE9gionale/Langues_r%E9gionales_ou_minoritaires/
Consulté le 10 août 2005.

***Chiffres clés de l'enseignement des langues en Europe*. (2005) :** Bruxelles, Eurydice, 112 p.
http://www.eurydice.org/ressources/Eurydice/pdf/0_integral/049FR.pdf
Consulté le 3 septembre 2006.

Conférence de presse sur la lecture, Discours de Gilles de Robien, 5 janvier 2006.
//www.education.gouv.fr/cid813/conference-de-presse-sur-la-lecture.html
Consulté le 2 janvier 2007.

GIRARD, Denis. (1974) : *L'enseignement précoce des langues. Rapport de mission au Ministère de l'Education Nationale.*

GRIN, François. (2005) : *L'enseignement des langues étrangères comme politique publique*, Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école.
http://cisad.adc.education.fr/hcee/documents/rapport_Grin.pdf
Consulté le 10 juillet 07.

GREGOIRE, Abbé. (1794) : *Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française*, in de Certeau, M., Julia, D., Revel, J.,(Eds .), *Une politique de la langue*, Paris, Editions Gallimard, 300-317.

***Langues et cultures régionales*. (1998) :** Rapport de Monsieur Bernard Poignant à Monsieur Lionel Jospin, Premier ministre.
http://portalcat.univ-perp.fr/ftp/RapportPoignant.pdf
Consulté le 11 mars 2005.

La Recommandation de l'UNESCO *relative à la promotion et à l'utilisation du multilinguisme et l'accès universel au cyberespace*, Déclaration sur la diversité culturelle de l'UNESCO, Paris, 2 novembre 2001.

LEGENDRE, Jacques. (2003-2004) : *Rapport d'information n° 63 fait au nom de la Commission des affaires culturelles,* déposé le 12 novembre 2003.
http://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-0630.html
Consulté le 15 novembre 2007.

L'enseignement du premier degré (1989-2005)- L'enseignement des langues dans le premier degré (2005), La Documentation française, Paris.
http://www.vie-publique.fr/politiques-publiques/enseignement-primaire/priorites-pedagogiques/enseignement-langues-vivantes/
Consulté le 10 juin 2008.

***Les acquis des élèves en anglais et en allemand en fin d'école en 2004 et les contextes favorables à ces apprentissages,* (2007) :** Les dossiers évaluations et statistiques, DEPP, n°187.

***Les langues vivantes dans le second degré,* (2005) :** Note d'information 05.26, 6 p.
ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/ni0040.pdf
Consulté le 27 juin 2008.

Les 39 engagements retenus par le Gouvernement pour la ratification de la charte, Lettre d'information du Ministère de la Culture, bimensuel, n° 49, 2 juin 1999, 7-10.
http://www.culture.gouv.fr/culture/actualites/lettre/49.pdf
Consulté le 20 avril 2005.

Loi n° 51-46 du 11 janvier 1951, dite loi Deixonne, *relative à l'enseignement des langues et des dialectes locaux.*
http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/lang-reg/lang-reg4.htm
Consulté le 10 avril 2005.

Loi nº 75–1349 du 31 décembre 1975, dite loi Bas-Auriol, *relative à l'emploi de la langue française.*
http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/lois/archives/31_12_75.htm
Consulté le 10 juillet 2007.

Loi constitutionnelle n° 92-554 du 25 juin 1992 *ajoutant à la Constitution un titre « Des Communautés européennes et de l'Union européenne ».*
http://www.conseil-constitutionnel.fr/textes/constit.htm#Titre%20I
Consulté le 20 septembre 2006.

Loi nº 94–665 du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française, dite Loi Toubon, *JORF*, n°180 du 5 août 1994.
http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=428923E77FE5F3C36CF46706F2655149.tpdjo09v_2?cidTexte=LEGITEXT000005616341&dateTexte=
Consulté le 13 mars 2005.

***Mise en œuvre de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*. (1999) :** Langues régionales ou minoritaires n° 2, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe.

POIGNANT, Bernard. (1998) : *Langues et cultures régionales,* 38 p.
http://portalcat.univ-perp.fr/ftp/RapportPoignant.pdf
Consulté le 11 mars 2005.

Pour la réussite de tous les élèves, Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'Ecole présidée par Claude Thélot, La Documentation française, Paris, Editions CNDP, 2004.

MARIANI, Thierry. *Rapport n° 3058 fait au nom de la commission des lois constitutionnelles, de la législation et de l'administration générale de la République sur le projet de Loi (N° 2986), relatif à l'immigration et à l'intégration.* Enregistré le 26 avril 2006.
http://www.assemblee-nationale.fr/12/rapports/r3058.asp
Consulté le 31 janvier 2008.

Rapport 2004-2005 du Haut Conseil de la Francophonie, Editions Larousse, 325 p.
http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/actions-france_830/francophonie-langue-francaise_1040/colonne-droite_1679/textes-reference_1986/rapport-2004-2005-du-haut-conseil-francophonie_13766.html
Consulté le 10 juillet 2008.

Rapport de la Commission d'enquête sur la langue française, présidée par Monsieur Xavier Deniau, et établi par monsieur Clément, Assemblée nationale, 6e législature, n° 2311, 14 mai 1981, 2 tomes.

Rapport d'activités 2005 du CSA.
http://www.csa.fr/rapport2005/donnees/rapport/I_evenmt.htm
Consulté le 10 juillet 2008.

Rapport du jury de CAPES externe 2006, ministère de l'Education nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche.
http://anglais.u-paris10.fr/spip.php?article741
Consulté le 10 février 2007.

CALMFORS, L. (2005): *Report on the European Economy,* The European Economic Advisory Group, Munich.

Rapport eurobaromètre spécial, n° 64, *Les Européens et les langues* (2006).
http://ec.europa.eu/education/policies/lang/languages/eurobarometer_fr.pdf
Consulté le 30 mai 2006.

Rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères, bulletin officiel, n° 23 du 8 juin 2006.
http://www.education.gouv.fr/bo/2006/23/MENE0601048C.htm
Consulté le 10 juin 2005.

SCOFFONI, Annie. (2002) : *Rapport sur le suivi de la qualité de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire,* IGEN.
ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igen/rapports/lvprim.pdf
Consulté le 1er septembre 2007.

Séance du 29 janvier 2008 au Sénat. (Compte rendu intégral des débats) http://www.senat.fr/seances/s200801/s20080129/s20080129013.html
Consulté le 10 mars 2008.

WASTIAU-SHCLUTER, Patricia. (Ed.) (2005) : *Apprendre les langues étrangères, une priorité européenne*, Bruxelles, Eurydice, 4 p.
http://www.eurydice.org/ressources/Eurydice/pdf/0_integral/061FR.pdf
Consulté le 10 septembre 2006.

3. Articles de presse

ANDREANI, Jean-Louis. « Bienvenue à « Britishland », *Le Monde,* 21 juillet 2007.

AUDIER, Henri. « Il faut sauver notre recherche scientifique », *Le Monde,* 07 avril 03.
http://www.lemonde.fr/web/article/0,1-0@2-3232,36-315966@45-100,0.html
Consulté le 24 décembre 2007.

BEN JELLOUN, Tahar. « On ne parle pas le francophone », *Le Monde diplomatique,* mai 2007.

BENTOLILA, Alain. « Contres les ghettos linguistiques », *Le Monde,* 20 décembre 2007.

BOURDIEU Pierre. (1993) : « Notre état de misère », *L'Express*, 18 mars 1993.

CAMPBELL, Mathew. « Madame Rosbif pricks Gallic pride. », *The Sunday Times,* 7 octobre, 2007.
http://www.timesonline.co.uk/tol/news/world/europe/article2604132.ece.
Consulté le 7 octobre 2007.

CERQUIGLINI, Bernard. « Le français, religion d'Etat ? », *Le Monde*, 26 novembre 2003.

CHABERT, Marie-Hélène. « In English dans le texte », *Télérama,* 10 mai 2008.

COLO, Olivier. « On se sentait utile, on faisait partie d'une grande famille », *Marianne,* 14 avril 2007.

COLOMBANI, Jean-Marie. « Nous sommes tous des Américains ! », *Le Monde,* 13 septembre 2001.

COUTEAUX, Paul-Marie. « Francophonie : le Mensonge de Bucarest », *Le Figaro,* 30 septembre 2006.

Dépêche AFP, « Chirac boycotte l'intervention en anglais de Seillière au sommet de l'UE », 24 mars 2006.
http://www.afp.com/francais/news/stories/060323221305.ws2jb6u6.html
Consulté le 10 mai 2006.

Dépêche AFP, « Chirac embarrasse les Européens, même francophiles, au sommet de l'UE », 24 mars 2006.
http://www.afp.com/francais/news/stories/060324155240.m3k4rqe0.html
Consulté le 10 mai 2006.

FLOC'H, Benoît. (2008) : « Allemand. Ses partisans se battent pour sa renaissance », *Le Monde de l'éducation,* mars 2008.

GARCIA, David. « La fracture linguistique », *Libération,* 25 novembre 2002.

GERMAIN-ROBIN, Françoise. « Bientôt l'anglais obligatoire ? », *L'Humanité,* 20 septembre 2007.
http://www.humanite.fr/2007-09-20_International_Bientot-l-anglais-obligatoire
Consulté le 20 décembre 2007.

GRINEVALD, Colette. « 3000 langues en voie de disparition », *Le Monde,* hors-série, octobre 2007.

« I love you, moi non plus », numéro spécial de *Libération* en collaboration avec *The Guardian,* 5 avril 2004.

KIHM, Alain. « Les linguistes ont d'autres mots à dire », *Libération,* 7 février 2008.
http://www.liberation.fr/rebonds/308533.FR.php
Consulté le 10 février 2008.

LARONCHE, Martine. « Déjà faible, le niveau des élèves français a baissé entre 1996 et 2002 », *Le Monde,* 23 octobre 2004.

LODGE, Anthony. (2006) : « L'anglais que nous parlons est un anglais absolument inondé de mots français », entretien recueilli par Mickaël Abecassis, *Sitartmag.*
http://www.sitartmag.com/alodge.htm
Consulté le 10 janvier 2008

MALINGRE, Virginie. « Faut-il rendre l'apprentissage de l'anglais obligatoire dès le CE2 ? », *Le Monde,* 23 octobre 2004.

NAIM, Moises. « Post-terror surprises », *Financial Times,* septembre 2002.

NERRIERE, Jean-Paul: « L'enseignement de l'anglais aggrave les inégalités », *Le Monde*, 23 octobre 2004.

PEILLON, Luc. « "Day off" et "backup" jugés pas très fair-play en entreprises. La mobilisation s'accentue contre l'abus d'anglicismes au travail, considérés comme discriminants » *Libération*, 17 septembre 2007.

PILLET, Didier. « Fin de l'idylle, les Britanniques repartent », *Ouest France,* 15 mai 2006.

***« Pour une littérature-monde en français : le Manifeste des 44 »**, *Le Monde des livres,* 15 mars 2007.

Quelles langues pour demain ? *Le Monde de l'éducation,* n° 367, mars 2008.

REGNIER, Isabelle. « La "Question humaine": psychanalyse de l'économie libérale. », *Le Monde,* 12 septembre 07.
http://www.lemonde.fr/web/article/0,1-0,36-953813,0.html,
Consulté le 12 décembre 07.

SA, Interview de M. François Mitterrand, Président de la République sur l'état de la francophonie et sur la nécessité de défendre la langue française notamment par rapport à la langue anglaise, *Le Soleil de Dakar,* 25 mai 1989.

SA, « Mr Rude will be French and smelly », *The Sun,* 11 février 2008.
http://www.thesun.co.uk/sol/homepage/news/article786726.ece
Consulté le 11 février 2008.

SA, « "Si senõr", l'anglais "langue nationale" aux Etats-Unis », *Le Figaro,* 19 mai 2006.

SA, « More British people than ever before want to turn dreams of a foreign life into reality », BBC News, 03 august 2006.
http://www.bbc.co.uk/pressoffice/pressreleases/stories/2006/08_august/03/emigration.shtml
Consulté le 2 septembre 2006.

SA, « More Britons consider moving abroad », BBC learning English.
http://www.bbc.co.uk/pressoffice/pressreleases/stories/2006/08_august/03/emigration.shtml.
Consulté le 3 septembre 2006.

SA, «The English breakfast », BBC News.
http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/radio/specials/1557_london_extra/page7.shtml

SIMONNET, Dominique. « Une langue disparaît tous les quinze jours », *L'Express,* 2 novembre 2000.

SKYVINGTON, Emmanuelle. « En quête de virginité », *Télérama,* 23 janvier 2008.

SUPLY, Laurent. « Sarkozy offensif devant les sénateurs », *Le Figaro,* 7 juin 2006.

TRAUTMANN, Catherine. « La France et ses langues », *Le Monde,* 31 juillet 1999.

Annexes.

Annexe un - Premier questionnaire

1/ Quelle est votre langue maternelle ?

……
……

2/ Quelles langue étrangères connaissez-vous ?
……
……

3/ Quand avez-vous appris ces langues ?
……
……

4/ Où avez-vous appris ces langues ?
……
……

5/ Comment avez-vous appris ces langues ?
……
……

6/ Etes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ?
a) l'anglais c'est facile
b) l'anglais c'est difficile
c) autre/ précisez

7/ Selon vous, il est indispensable de parler l'anglais pour :
a) voyager
b) trouver du travail
c) communiquer
d) lire des documents spécialisés
e) Il n'est pas indispensable de savoir l'anglais

8/ Qualifiez cette langue. L'anglais c'est :
a) rythmé
b) chantant
c) moderne
d) expressif
e) clair
f) autre :……

9/ Dans l'anglais ce qui est difficile c'est
a) le vocabulaire

b) la grammaire
c) la prononciation
d) la syntaxe

10/ La meilleure façon d'apprendre l'anglais c'est
a) de partir à l'étranger
b) de beaucoup travailler le vocabulaire
c) de beaucoup travailler la grammaire
d) de faire de la traduction
e) d'écouter des chansons
f) d'écouter la radio
g) autre : …….

11/ Quand on apprend une langue étrangère, il vaut mieux que l'enseignant
a) soit un locuteur natif
b) cela n'a pas d'importance
Pourquoi ?……

12/ En classe on apprend plus efficacement sans avoir recours à la langue maternelle
a) oui
b) non
Pourquoi ? ……

13/ Avez-vous l'occasion d'utiliser l'anglais ? Dans quel cas ?
……..

14/ Vous considérez-vous comme bilingue ?
……..

15/ Nous vous proposons la définition suivante, proposée par François Grosjean un des spécialistes du bilinguisme :
« Est bilingue la personne qui se sert régulièrement de 2 langues dans la vie de tous les jours, et non qui possède une maîtrise semblable (et parfaite) dans les deux langues »

16/ Cette définition peut-elle s'appliquer à vous ?
…….
…….

Annexe deux - Questionnaire intermédiaire

1/ Je connais les langues suivantes :

……..

2/ J'aimerais absolument/ pas du tout/ apprendre les langues suivantes :

(Citez-les et dites pourquoi)

ABSOLUMENT

LANGUES	MOTIVATIONS

PAS DU TOUT

LANGUES	MOTIVATIONS

3/ Je me sens plutôt :

Monolingue

Bilingue

Plurilingue

4/ Je pense qu'aujourd'hui il est indispensable de savoir communiquer

en anglais oui □ non □

autre(s) : ……..

dans aucune autre langue étrangère ……

5/Etes-vous d'accord avec les affirmations suivantes, je trouve que l'anglais c'est : (entourez la réponse que vous choisissez)

- plutôt facile
- plutôt difficile

6/ Dans l'anglais ce qui est vraiment le plus facile c'est :

(vous ne pouvez choisir qu'un seul élément, entourez la réponse que vous choisissez)

- Le vocabulaire
- La grammaire
- L'intonation
- La prononciation
- Les tournures idiomatiques
- Lire des textes
- Comprendre des situations de la vie quotidienne

7/ Dans l'anglais ce qui est vraiment très difficile c'est :

(vous ne pouvez choisir qu'un seul élément, entourez la réponse que vous choisissez)

- Le vocabulaire
- La grammaire
- L'intonation
- La prononciation
- Les tournures idiomatiques
- Lire des textes
- Comprendre des situations de la vie quotidienne

8/ Je pense que j'utiliserai l'anglais principalement dans les situations suivantes :

(vous ne pouvez choisir qu'un seul élément, entourez la réponse que vous choisissez)

- pour voyager et communiquer
- pour mon travail
- pour lire des documents spécialisés, techniques et scientifiques
- pour mes loisirs
- dans ma vie quotidienne en France

9/ Je qualifierai l'anglais de la façon suivante. Pour moi, l'anglais c'est vraiment :
(vous ne pouvez choisir qu'un seul élément, entourez la réponse que vous choisissez)
- logique
- rythmé
- expressif
- snob
- rapide
- terre-à-terre
- concret

1O/ La meilleure façon pour apprendre l'anglais c'est de :(vous ne pouvez choisir qu'un seul élément, entourez la réponse que vous choisissez)
- Partir à l'étranger
- Beaucoup travailler le vocabulaire
- Que mon enseignant soit un locuteur natif
- Beaucoup travailler la grammaire
- Faire de la traduction
- Ecouter la radio, voir des films
- Ne jamais avoir recours à la langue maternelle

11/ Quelqu'un qui maîtrise bien l'anglais c'est quelqu'un qui surtout:
(vous ne pouvez choisir qu'un seul élément, entourez la réponse que vous choisissez)
- a une bonne prononciation
- pense dans la langue
- se fait comprendre
- sait lire des documents dans la langue

12/ Voici deux définitions du bilinguisme, est-ce qu'une de ces définitions s'appliquent à vous ?
« Est bilingue la personne qui se sert régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours, et non qui possède une maîtrise semblable (et parfaite) des deux langues »

« Le bilinguisme c’est parler, posséder parfaitement deux langues »

……..

……..

14/ Pour moi le bilinguisme c’est plutôt :

……..

……..

Je suis un homme □

Je suis une femme □

J’ai …… ans

L’anglais est ma ……. langue

…….. est ma deuxième langue

…….. est ma troisième langue

Autre(s) :

J’ai effectué des séjours à l’étranger. (Dites quand et dans quel but ?)

……

……

……

Annexe trois - Questionnaire définitif

Merci de répondre de la manière la plus spontanée possible aux questions ci-dessous. Votre participation m'aidera à mener à bien un travail de recherche sur les langues et leur apprentissage.

1/ Je connais les langues suivantes : langues natives (N) et langues apprises (A)

(y compris les langues mortes)

1.1/ Citez les langues que vous connaissez : les langues natives (N) en premier.

1.2/ Pour chaque langue, cochez si vous la parlez, écrivez, comprenez, lisez, et évaluez vos compétences en classant à l'aide de A, B, C ou D.

N'oubliez pas de mentionner si c'est une langue native (N) ou si vous l'avez apprise (A)

Nom de la langue N ou A ?	Je la parle	Je l'écris	Je la comprends	Je la lis

2/J'utilise les langues suivantes :

2.1/ Dites depuis combien de temps vous apprenez cette langue

2.2/ Classez de 1 à 5 (1= quotidiennement/ 5 = jamais

Nom de la langue. N ou A ?	Nombre d'années d'apprentissage Apprentissage scolaire/ informel …	Je l'utilise : Dans quel contexte : seulement en classe/ pour communiquer/ autre … (Classez de 1 à 5)

3/J'aimerais absolument apprendre les langues suivantes :

LANGUES	MOTIVATIONS : dites pourquoi

4/ Je me sens plutôt :

Monolingue □

Bilingue □

Plurilingue □

5/ Je pense qu'aujourd'hui il est indispensable de savoir communiquer

- en anglais oui □ non □
- dans une autre langue, laquelle ? : ……
- dans aucune langue étrangère oui □ non □

6/ Etes-vous d'accord avec les affirmations suivantes, je trouve que l'anglais c'est :

- plutôt facile □
- plutôt difficile □
- autre : …….

Pour les questions suivantes, numérotées de 7 à 12, vous accorderez un coefficient d'importance aux réponses choisies dans la case de gauche :

xxx : beaucoup

xx : moyennement

x : un peu

0 : élément non choisi

7/ Dans l'anglais ce qui est vraiment facile c'est :

	Le vocabulaire
	La grammaire
	L'intonation
	La prononciation
	Les tournures idiomatiques
	Lire des textes
	Comprendre des situations de la vie quotidienne
	Autre : précisez

8/ Dans l'anglais ce qui est vraiment difficile c'est :

	Le vocabulaire
	La grammaire
	L'intonation
	La prononciation
	Les tournures idiomatiques
	Lire des textes
	Comprendre des situations de la vie quotidienne
	Autre(s) : précisez

9/ Je pense que j'utiliserai l'anglais dans les situations suivantes :

	pour voyager et communiquer
	pour mon travail
	pour parler avec des anglophones
	pour lire des documents spécialisés, techniques ou scientifiques
	pour mes loisirs
	dans ma vie quotidienne en France
	Autre(s), précisez :

10/ Je qualifierai l'anglais de la façon suivante. Pour moi, l'anglais c'est :

	dynamique
	logique
	rythmé
	expressif
	utile
	snob
	rapide
	terre-à-terre
	concret
	Autre(s), précisez :

11/ Comment apprend-on l'anglais ? :

	En partant à l'étranger
	En travaillant beaucoup le vocabulaire
	Avec un enseignant qui soit un locuteur natif
	En travaillant beaucoup la grammaire
	En faisant de la traduction
	En écoutant la radio, en voyant des films
	En ayant jamais recours à la langue maternelle
	Autre(s), précisez :

12/ Quelqu'un qui maîtrise bien l'anglais c'est quelqu'un qui :

	a une bonne prononciation
	pense dans la langue
	sait s'exprimer à l'écrit
	se fait comprendre
	sait lire des documents dans la langue
	Autre(s), précisez :

13/ Voici deux définitions du bilinguisme :

Définition A :

« Est bilingue la personne qui se sert régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours, et non qui possède une maîtrise semblable (et parfaite) des deux langues. »

Définition B :

« Le bilinguisme c'est parler, posséder parfaitement deux langues. »

Laquelle est la mieux adaptée selon vous ? Dites pourquoi.

……

……

……..

L'une de ces définitions s'applique-t-elle à vous ? Oui, non, pourquoi ?

……

……

……

……

14/ Pour vous le bilinguisme c'est plutôt :

……..

……

……

……

Je suis un homme □

Je suis une femme □

J'ai …… ans

L'anglais est ma …… langue.

je l'apprends depuis …… ans.

J'ai effectué des séjours à l'étranger. (précisez où, quand et dans quel but)

……

……

□ Je serais prêt(e), éventuellement, à répondre à des questions plus détaillées au cours d'un entretien oral enregistré. Dans ce cas, j'inscris ci-dessous une adresse électronique ou un n° de téléphone au moyen duquel on peut me contacter.

……

Annexe quatre - Questionnaire Anjou inter-langues

Je vous remercie de répondre à ce court questionnaire dont les réponses me seront très utiles pour un travail de recherche sur l'apprentissage des langues.

1/ Quelle est votre langue native ?

……

……

Si vous possédez plusieurs langues natives merci de le préciser :

……

……

……

2/ Quelles sont les langues que vous avez apprises scolairement (ou autre) ?

……

……

……

3/ Quelle(s) langue(s) enseignez-vous à Anjou inter-langues -Langues ?

……

……

……

4/ Enseignez-vous d'autres langues ? Dans quel contexte?

……

……

……

5/ A Anjou inter-langues quel type de cours donnez-vous ?

(langue générale, commerciale ….)

……

……

……

6/ Si la langue commerciale n'est pas proposée, merci de dire pourquoi :

……

……

……

7/ A quel type de public vous adressez-vous ?

……

……

……

8/ D’après-vous quelles sont les motivations du public inscrit dans vos cours ?

……

……

……

9/ Quelles sont les spécificités de ce public ?

……

……

……

10/ Quelles types de difficultés rencontrez-vous dans votre pratique ?

……

……

……

11/ Pour vous, comment apprend-on efficacement une nouvelle langue ?

……

……

……

12/ Pour vous comment apprend-on bien une langue rare ?

……

……

Annexe cinq - Guide d'entretiens

Premier moment : questionnement sur l'aspect communicatif en langue étrangère.

1. Chez les non- spécialistes :

A gloser :

L'anglais est déclaré majoritairement ne pas être utilisé pour communiquer.

L'espagnol est déclaré être utilisé pour communiquer.

2. Chez les spécialistes :

Vous êtes anglicistes et vous apprenez un grand nombre de langues

Vous ne vous « contentez » donc pas d'apprendre l'anglais

A gloser :

Le choix des langues :

Beaucoup d'étudiants apprennent le chinois/

Plus d'étudiants apprennent le chinois que le japonais ou que le russe/ à gloser :

Pourquoi apprenez-vous le portugais ?

3. L'espagnol est plus facile à « baragouiner » que l'anglais

La perception de la communication en espagnol est meilleure / les spécialistes parlent espagnol mieux qu'ils ne l'écrivent : au contraire de l'anglais

pourtant les non-spécialistes apprennent depuis moins longtemps

De plus, l'allemand est déclaré être utilisé majoritairement en classe et pour communiquer ?

Interroger sur : qu'est ce que communiquer dans une langue ?

Où/comment communiquez-vous ?

Deuxième moment la nécessité de communiquer en langue étrangère ?

Les résultats obtenus montrent que pour la majorité des étudiant, il est indispensable de communiquer en langue étrangère

A gloser : pourtant 11 étudiants ont déclaré que ce n'est pas nécessaire.

Troisième moment : monolingue, bilingue, plurilingue ?

Après un commentaire des résultats obtenus (voir tableau ci-dessous)

	SPECIALISTES	POURCENTAGE	NON-SPECIALISTES	POURCENTAGE
MONOLINGUE	20	40%	42	82%
BILINGUE	15	30%	4	7.8%
PLURILINGUE	16	32%	2	3.92
PRESQUE BI	1	2%		
AIMERAITDEVENIR BILINGUE	1	2%		

Interrogation des étudiants sur :

Qu'est-ce que c'est qu'être bilingue ?

Qu'est-ce que c'est qu'être plurilingue ?

Pensez-vous pouvoir devenir un jour bilingue ou plurilingue ?

Quatrième moment : Le rôle de la langue maternelle : les représentations de l'apprentissage

Selon vous, comment apprend on efficacement une nouvelle langue ?

Que pensez-vous du recours à la langue maternelle en classe ?

Cinquième moment : Facilité/difficulté de l'anglais

Qu'est-ce qui rend l'anglais facile ? difficile ?

Et l'intonation ?

La prononciation ?

Les spécialistes :

déclarent majoritairement que l'anglais n'est pas très difficile (contrairement à ce que l'on pourrait penser)/ A gloser

Plus vous avancez plus vous trouvez cela facile ?

Plus vous avancez plus vous trouvez cela difficile ?

Qu'est-ce qu'une langue difficile ?

Une langue facile ?

Sixième moment : Utilité de l'anglais

Vous avez déclaré que l'anglais c'est très utile

En quoi cette langue est-elle utile/très utile ?

Quelles autres langues sont utiles ?

Septième moment : La maîtrise de la langue

Quelqu'un qui maîtrise bien l'anglais c'est quelqu'un qui

pense dans la langue

se fait comprendre ….. autre(s)

Huitième moment : L'anglais et ses accents

Ecoute d'un texte lu par différentes personnes avec des accents différents :

accent britannique

accents américains

accents étrangers

Questions posées :

Est-ce de l'anglais ou non ?

Qu'est-ce que bien parler anglais ?

Question à poser : l'accent est-il une barrière à la communication ?

Qu'est-ce qui est thématisé comme important ?

Neuvième moment : Le rôle et le statut de l'anglais

A partir de la déclaration de Claude Allègre, suscitez des réactions :

> « L'anglais est devenu une commodité, au même titre que l'ordinateur de bureau ou Internet [...] Il faudrait l'enseigner dans les petites classes, dès la maternelle. » Claude Allègre, déclaration au Figaro le 4 Décembre 1997

Dixième moment : L'anglais : outil de sélection ?

Une entreprise de cours de langues a pour slogan « No English, No job »

Qu'en pensez-vous ?

Annexe six - Entretien avec M., une étudiante spécialiste

F.L.L. : Est-ce que vous étiez dans le groupe/ heu/dans les deux groupes ?/
M. : J'étais venue dans les deux groupes/
F.L.L. : D'accord/ Oui/Mais l'année dernière ?/
M. : Ah/ l'année dernière/
F.L.L. : Pour les questionnaires ? Non ?/
M. : Je ne les ai pas fait/
F.L.L. : D'accord/ Donc vous n'avez pas/ en fait/ passé les questionnaires/
M. : Non/
F.L.L. : Alors/donc l'année dernière/le questionnaire portait sur l'apprentissage des langues et sur la façon dont vous pensez qu'on apprend efficacement une langue/Donc/vous/ en tant que spécialiste de l'anglais/comment pensez-vous qu'on apprend efficacement l'anglais ?/
M. : C'est une bonne question/bah/ par/d'abord acquérir les bases grammaticales/
F.L.L. : Hum hum.
M. : Enfin/ une acquisition vraiment/dont on soit sûre avant de passer à quelque chose de compliquer/
F.L.L. : D'accord/
M. : Et de la pratique orale/
F.L.L. : Hum hum/
M. : Parce que c'est une langue vivante/
F.L.L. : Ouais/Vous apprenez d'autres langues ?/
M. : Oui/L'allemand et l'espagnol.
F.L.L. : Et ça marche pareil pour les autres langues ?
M. : Oui/ bien sûr/Surtout/l'espagnol/j'ai débuté l'année dernière donc je m'en rends compte que les bases grammaticales/ on est vraiment axé uniquement dessus/que sur la grammaire/la grammaire …
M. : Et/ heu/maintenant on a un niveau supérieur à ceux qui en font depuis le lycée parce qu'on a eu une rigueur de travail grammatical et maintenant/ça devient plus facile/
F.L.L. : Donc/de cette maîtrise grammaticale découle finalement une aisance à l'oral ?
M. : Oui/
F.L.L. : Sans problème/
M. : Mais il y a moins de difficultés/je pense/que si on ne maîtrisait qu'à peu près/
F.L.L. : D'accord/
M. : Au point de vue compréhension surtout/
F.L.L. : Donc/vous faites/ vous apprenez l'anglais/l'espagnol et ?
M. : L'anglais/l'allemand et l'espagnol/
F.L.L. : L'anglais/ l'allemand et l'espagnol/ D'accord/Et pour l'allemand ?/
M. : Bah/l'allemand/c'est pareil/la grammaire/c'est au niveau des déclinaisons/il faut maîtriser ça/ mais c'est peut-être un peu moins important/ enfin je ne sais pas/ que l'espagnol/ que l'espagnol/ de maîtriser vraiment/ parce que là on fini/on apprend encore plein de déclinaisons/ de petites subtilités et tout/ donc/ c'est moins primordial/ il faut connaître bien à 90%/ mais je pense que l'espagnol ou l'anglais/ c'est …
F.L.L. : D'accord/ donc il faut être plus rigoureux en anglais et en espagnol qu'en allemand ?/
M. : Oui/ je trouve/
F.L.L. : Ah oui ?/ D'accord/
M. : Parce que l'allemand/c'est heu c'est/c'est peut-être un ressenti personnel/Mais j'ai toujours été rigoureuse dans mes apprentissages/donc peut-être que j'ai mis autant de rigueur en allemand/ mais ça ne m'a paru tellement difficile/

F.L.L. : Hum hum/d'accord/ donc/est-ce qu'il y a d'autres paramètres qui font qu'on apprend efficacement/ bien/ une nouvelle langue ?/
M. : Bah/ tout dépend de l'âge qu'on a quand on apprend/
F.L.L. : Ouais/
M. : Quand on est au collège/ il y a plein de paramètres/ le professeur est très important mais il y a un environnement d'apprentissage/ les parents conseillent à la maison/
M. : Et puis/quand on est étudiant/c'est la rigueur personnelle/ l'envie d'apprendre/la motivation. Et puis …
F.L.L. : Oui/ dans le questionnaire/ j'interrogeais aussi sur le fait que les enseignants soient natifs/ est-ce que ça a une importance pour vous ?
M. : Heu/ c'est important au niveau du/ sens de la langue parce qu'on a beau apprendre une langue/ presque être bilingue/ ce n'est pas pareil que quand on y est né/mais peut-être que les natifs sont moins compréhensifs à l'égard des …/ peut-être qu'ils comprennent moins la façon qu'on les Français par exemple de faire des fautes/peut-être qu'un enseignant français qui est passé par un enseignement de l'anglais comprendra mieux les difficultés/ saura mieux cerner les difficultés qu'un élève français a/
F.L.L. : Hum hum/je comprends/donc/ ce n'est pas parce qu'on est natif qu'on sait enseigner une langue/
M. : Non pas du tout/on peut ne pas être du tout pédagogue/ça dépend de la personne/
F.L.L. : Hum hum/Ok/pourquoi vous avez choisi l'espagnol/finalement/en troisième langue ?
M. : L'espagnol/ parce que c'est une langue d'un pays européen qui est quand même proche de nous/
F.L.L. : Hum hum/
M. : Je pense que c'est important/et puis/j'étais surtout restée dans les langues anglo-saxonnes et j'avais envie d'aller voir un peu/ les langues latines et les ressemblances avec le français/et puis l'espagnol/c'est quand même important/c'est beaucoup parlé dans le monde et c'est aussi une langue simple/c'est un système simple/ce n'est pas un système de signes comme le chinois ou le japonais/ où il faut apprendre l'alphabet/
F.L.L. : Vous n'aviez pas envie de vous lancer dans l'apprentissage du chinois ou du japonais ?/
M. : Je voulais/assurer ma licence/je me suis dit : « si jamais j'ai du temps à côté » mais je préfèrerais assurer et si j'ai du temps à côté/ pourquoi pas/c'est passionnant/ j'aimerais bien apprendre l'arabe/ le chinois si je fais du FLE/ je vais commencer l'apprentissage/c'est une stratégie/
F.L.L. : D'accord/ (rires)/est-ce que vous pensez qu'il est indispensable de communiquer en langue étrangère aujourd'hui ?/ de savoir communiquer en langue étrangère ?/
M. : C'est très important mais je ne pense pas que ce soit indispensable/
F.L.L. : Ah oui ?/ D'accord/
M. : Parce que c'est important/ c'est bien mais on peut réussir à faire sans/ il ne faut pas se dire qu'on part avec … bah ça dépend bien sûr/ il y a de plus en plus de métiers où on va être obligé d'utiliser des langues étrangères/ mais c'est impossible que tout le monde les apprenne/ dire que c'est indispensable/je trouve que c'est très réducteur/ça dépend des capacités/du temps/
F.L.L. : Ok. Heu/ alors vous/ vous vous sentez monolingue/ bilingue ou plurilingue ?/
M. : Je fais une licence quadrilingue mais non/
F.L.L. : Monolingue ?/
M. : Oui/
F.L.L. : Bien sûr/
M. : Ce n'est pas au bout de dix ans d'apprentissage/en 20 heures par semaine/qu'on peut considérer quelqu'un de bilingue/il faut avoir vécu dans le pays/

F.L.L. : D’accord/
M. : Au moins longtemps/
F.L.L. : Et plurilingue ?/est-ce que vous vous sentez plus/finalement/plurilingue que bilingue ?/
M. : Ouais/
F.L.L. : Ah oui ?/
M. : Oui/ parce que plurilingue/je pense que c’est moins étudier une langue à fond. plurilingue/ c’est plus apprendre par petites touches/
F.L.L. : Ah oui/d’accord/
M. : Parce que bilingue/ce n’est pas uniquement l’aspect …/ on peut maîtriser une langue à la perfection/ enfin pas à la perfection mais comme les natifs/ en ayant à côté des lacunes en matière de civilisation/ politique et administration/donc/ quand on ne vit pas dans le pays/ ce n’est pas possible/
F.L.L. : Mais dans quel(s) pays finalement ? (Rires)/
M. : Bah/ oui je pense qu’il y a quand même un état d’esprit qui est dans la langue même si les institutions changent d’un pays à l’autre/
F.L.L. : Hum hum/
M. : Oui/ il y a une manière de penser/ manière d’agir/ c’est différent en Angleterre où ils sont plus « olé olé » on va dire/ entre guillemets bien sûr/
F.L.L. : Hum hum/ouais/alors/ heu/ vous diriez que l’anglais c’est facile ou c’est difficile ?/
M. : Il n’y a pas de langues faciles ou difficiles/
F.L.L. : Il n’y a pas de langues faciles ni difficiles ?/
M. : Non/
F.L.L. : Non/ c’est vrai ?/
M. : Ouais/
F.L.L. : D’accord/
M. : L’apprentissage est plus ou moins aisé en fonction de/ je ne trouve pas le mot/ de tout ce qu’on a fait avant/mais je pense que si on est vraiment motivé/ tout dépende de la personne/ il y a des personnes plus ou moins aptes à apprendre des langues et puis d’autre pas/
F.L.L. : D’accord/ donc c’est aussi une aptitude/ finalement/c’est quelque chose d’assez adapté/
M. : Je pense/par exemple/pour les langues qui ont des alphabets différents de l’alphabet latin/ c’est vraiment/oui c’est vraiment très subjectif/
F.L.L. : Et cette aptitude à s’adapter/ ça se passe où ?/ça se passe dans le cœur/ ça se passe dans ?
M. : Bah/ dans le cerveau/ je pense/c’est enfin c’est prédéterminé/
F.L.L. : Ah oui ?/
M. : Oui. C’est normal/on est tous différent/il y a des gens par exemple qui vont avoir une mémoire extraordinaire/ donc pour eux ça va être facile/ une mémoire visuelle par exemple/ pour les syllabes/les choses comme ça/ d’autres/ ça va être plus l’accent/ donc les langues qui sont très/ qui se ressemblent beaucoup à l’oral et à l’écrit/ ils vont peut-être plus/ enfin je ne sais pas/je ne pense pas qu’il y ait des langues faciles et d’autres difficiles/
F.L.L. : Alors/ je vais vous faire écouter un petit enregistrement où vous aurez plusieurs locuteurs et après vous réagirez non pas sur ce qu’ils disent mais sur la façon dont ils le disent/
M. : D’accord/
(écoute)
F.L.L. : Donc/ qu’est-ce que vous avez pensé de ce que vous avez entendu ?/
M. : C’est assez différent/
F.L.L. : Ouais/

M. : On a tous les niveaux/ presque tous mauvais/je crois qu'il y en avait une …/
F.L.L. : Une ?/
M. : Une et peut-être une deuxième qui parlaient vraiment bien mais je trouvais qu'elle avait un peu d'accent/
F.L.L. : Hum hum. Alors ça serait laquelle ?/
M. : C'est la 3 qui parlait vraiment bien/
F.L.L. : La 3 parlait vraiment bien ?/
M. : Ouais. Et c'est la 4 qui semblait un peu/ enfin presque pareil/ mais à un moment je crois qu'elle a dit « excusez-moi »/ donc ce n'était pas tout à fait/ j'ai l'habitude d'entendre parler français/ je suis dans un foyer/ j'ai l'habitude d'entendre des anglophones parler français et ce n'était pas tout à fait ça/après/ c'est peut-être complètement…/
F.L.L. : Hum hum/
M. : Bah autrement/ il y avait peut-être le numéro 6/ il parlait vraiment un anglais/ heu/ comment dire/ heu/ presque/ comment dire/ scolaire/
F.L.L : Hum/
M. : Voilà/ autrement/ …
F.L.L. : Alors est-ce que c'était de l 'anglais tout ça ?/
M. : Bah/ ça y ressemblait/
F.L.L. : Hum/
M. : Par contre/ les deux premiers/ j'avais l'impression qu'ils ne comprenaient pas ce qu'ils lisaient/ en fait/
F.L.L. : Ouais/
M. : C'était haché/ ils ne mettaient pas du tout le ton. Et c'était des gens de plusieurs nationalités ou origines. Le dernier/ je pense qu'il était plutôt asiatique/
F.L.L. : Ouais/ c'est vrai/
M. : Je ne sais pas/c'est dans la manière/
F.L.L. : Alors/ est-ce que vous les faites entrer dans la grande communauté des/des/ « English speakers » ?/
M. : Bah/ à partir du moment où on comprend ce qu'on dit/ bah oui/
F.L.L. : Oui/
M. : Personne ne peut/ enfin il y a des niveaux standards mais c'est difficile de dire à partir de quel moment on est des « English speakers »/
F.L.L. : Hum/
M. : Oui/ il y avait le numéro 5/lui on dirait un/quelqu'un comme moi qui apprend/ça ressemble à l'accent qu'on entend en cours/
F.L.L. : Ah oui ? Cà ressemble à l'accent que vous entendez en cours ?/
M. : Oui/ quand mes camarades …/
F.L.L. : Ah oui/
M. : Je ne sais pas après/
F.L.L. : Donc/ c'est de l'anglais tout ça ?/
M. : Bah oui/
F.L.L. : Et donc ils parlent bien anglais/ tous ?/
M. Ils parlent anglais/après/ heu/ je ne sais pas s'ils vont se faire comprendre tous dans les pays anglophones/
F.L.L. : Ouais/
M. : Il n'y a pas que ce qui est écrit sur le papier qui compte/il y a aussi le ton/ l'expression/ la prononciation/ l'articulation/
F.L.L. : Je comprends/alors/ je vous donne une petite phrase et vous me dites ce que vous en pensez/et on pourra arrêter là-dessus/alors/en 1997/ le 4 décembre/ Claude Allègre a déclaré au Figaro : « l'anglais est devenu une commodité au même titre que l'ordinateur de bureau ou

l'Internet/il faudrait l'enseigner dans les petites classes/dès la maternelle »/qu'en pensez-vous ?/
M. : Je suis d'accord/
F.L.L. : Ouais ?/
M. : Je veux être institutrice et c'est mon but d'être intervenante en anglais au primaire et heu/ je pense que/ il y en a qui dise que ça nuit parce qu'il faut d'abord apprendre complètement le français/ sa langue maternelle/ et la maîtriser/ pas à la perfection/ mais avoir de bonnes bases avant d'entreprendre l'apprentissage d'une langue étrangère/moi/ je ne pense pas parce que c'est vraiment une période où on a un esprit très très ouvert et si les choses sont faites séparément/ il ne peut y avoir aucun mélange et/ au contraire/ ça sera très riche les échanges entre les deux/ entre plusieurs langues/
F.L.L. : Donc ça/c'est pour la précocité/l'apprentissage/quant à la deuxième partie qui était en fait au début « l'anglais est une commodité » comme pouvoir avoir un ordinateur ou pouvoir avoir l'accès à Internet/
M. : Non/ce n'est pas une commodité parce que ça a une histoire/ça représente quelque chose au point de vue humain/ l'ordinateur c'est un simple outil/ l'anglais …/
F.L.L. Alors/ est-ce que l'anglais c'est un outil aujourd'hui ?/
M. :C'est un outil mais ce n'est pas que ça/
F.L.L. : Ouais/
M. : Oui/ dire que c'est un outil/ c'est négliger toute l'aventure humaine qu'il y a depuis des siècles et c'est beaucoup trop réducteur/
F.L.L. : Hum hum/je comprends/bon/ et bien merci beaucoup/
M. : De rien/

Annexe sept - Entretien avec E., une étudiante spécialiste

F.LL: On va commencer/il ne faut pas qu'il y ait trop de personnes/alors/ je vais vous poser quelques petites questions et vous me dites juste ce que vous en pensez/dans les questionnaires que vous aviez/ vous vous souvenez/vous aviez des questions sur l'anglais/ l'espagnol/ l'allemand/etc//heu/donc/ qu'est-ce que vous avez répondu pour la communication dans chacune des langues ?/
Etudiante : Si j'arrivais à m'exprimer dans chacune des langues ?/
F.L.L. : Oui/
E. : Bah en anglais plus qu'en espagnol/ écrit comme oral/
F.L.L. : Ouais/
E. : C'est moins spontané/ en fait/
F.L.L. : En ?/
E. : En espagnol/
F.L.L. : D'accord !/
E. : Même si je n'ai pas un niveau très très élevé en anglais/ je suis/ en fait/ plus à l'aise en anglais qu'en espagnol/
F.L.L : Hum hum. Et comment vous expliquez ça ?/
E. : Heu/ je ne sais pas/peut-être parce que c'est une langue que j'apprécie plus/ qui a été enseignée plus tôt/ mais que/je pense qui me parle plus du fait qu'elles sont un peu internationales/mais l'anglais me plaît plus/
F.L.L. : Donc, l'utilité de la langue fait que ça vous semble …/
E. : L'utilité/oui/et puis le fait que/ pas qu'on la rabâche mais qu'on nous l'apprend depuis un peu plus longtemps/et puis on en a besoin/
F.L.L. : Ok/donc vous diriez que vous parlez mieux anglais que vous parlez espagnol ?/
E. : Ouais/
F.L.L. : L'anglais/ ça vous semble/ en fait/ plus facile ?/
E. : Ouais/
F.L.L. : Ok. Heu/ alors/pour vous/qu'est-ce que c'est que communiquer en anglais/par exemple ?/
E. : C'est arriver à s'exprimer/ à assimiler/à comprendre l'autre/
F.L.L. : Hum hum/
E. : Et puis à pouvoir échanger/ en fait/
F.L.L. : Ouais ouais/d'accord/vous aviez des questions aussi sur bilinguisme/ plurilinguisme/ etc./ vous vous considérez comment ?/
E. : Bilingue/c'est peut-être un grand mot parce que disons que je connais du vocabulaire mais je ne sais pas si c'est assez pour tenir une conversation/je pense que j'arriverais à m'exprimer/ mais avec les mots de base/effectivement je pense que c'est le vocabulaire/mais les règles de grammaire/ je pense qu'on peut les acquérir en écoutant/ en parlant tous les jours avec des anglais dans un pays anglophone/
F.L.L. : Donc vous vous diriez ?
E. : Pas totalement bilingue/
F.L.L. : Pas totalement bilingue/pas totalement bilinguefrançais-anglais/mais presque bilingue ?/
E. : Presque/disons qu'après mon séjour/ peut-être que j'y arriverai/
F.L.L. : Ouais/donc le fait de partir/ vous voulez partir en Ecosse/ c'est ça ?/
E. : Ouais.

F.L.L. : Vous allez partir bientôt ?/
E. : Oui/ au semestre 3/
F.L.L. : Mais vous pensez que vous allez revenir et dire que vous êtes bilingue ?/
E. : Bah je pense que je pourrai me faire comprendre/parler avec des anglais et tout ça/
F.L.L. : Hum hum. Et/ heu/ donc vous apprenez aussi l'espagnol/
E. : Ouais/
F.L.L. : Vous avez appris d'autres langues ?/
E. : Non/quand on fait des séjours comme au Maroc/on apprend des petits mots comme ça/ mais ce n'est pas concret et suivi/
F.L.L. : Et/ pour vous/ la définition de quelqu'un de plurilingue/ ça serait quoi ?/
E. : Plurilingue/c'est quelqu'un qui connaît plusieurs langues/qui parle couramment et quotidiennement/ je pense/ dans son métier/ qui communique en fait dans plusieurs langues/
F.L.L. : D'accord/donc c'est la communication qui fait qu'on est expert ou non dans une langue/
E. : Bah oui/ je pense/
F. L. : Ouais/
E. : Bien sûr/ après/ il y a toutes les règles de grammaire qu'il faudrait connaître/e n tant qu'enseignant peut-être plus parce que c'est quelqu'un qui parle dans son métier/c'est natif pour eux la possibilité de parler plusieurs langues/
F.L.L. : Heu/qu'est-ce que vous pensez du rôle de votre langue maternelle dans votre apprentissage ?/ par exemple en anglais ?/ comment vous envisagez/ finalement/ le rôle du français/
E. : Ca fausse un peu parce qu'il y a des règles en français/ on pense en français et donc/ et il y a certains principes/ certaines règles en anglais qu'on n'arrive pas acquérir. Pour les temps/ surtout/comme la différences de présent/ des choses pour lesquelles on n'arrive pas à faire le lien et à raisonner/
F.L.L. : D'accord/donc la langue maternelle n'est pas du tout une aide pour vous ?/
E. : Bah/ je ne pense pas/
F.L.L. : Non/ elle est plutôt/elle empêche/c'est une source d'erreur finalement ?/
E. : Hum/
F.L.L : Mais vous pensez qu'il est possible de faire abstraction totalement de sa langue maternelle ?/
E. : Non/ je ne pense pas/ sauf si on a un parent français et un parent anglais/ il y a des enfants qui ont la chance/ je pense/ d'avoir ça/sinon/ je pense que c'est dur de faire abstraction/
F.L.L. : Donc la langue maternelle n'intervient pas toujours comme venant freiner l'apprentissage ?/
E. : Ouais/
F.L.L. : Ouais. Et quand vous allez partir en Ecosse/ est-ce que vous pensez que là/ vous allez être libérée ?/
E. : Enfin/ je pars avec une fille que je connais/ donc du coup/ je pense qu'on parlera français quand même mais c'est vrai que je me réserve un maximum de chance et de temps pour parler anglais parce que c'est le but et j'ai envie de comprendre les choses que je ne comprends ici.
F.L.L. : Et vous partez pour suivre un cursus universitaire.
E. : Oui/ je vais valider mon semestre là-bas.
F.L.L. : Donc les cours sont anglais.
E. : Oui.
F.L.L. : D'accord. Et/ heu/ vous m'avez dit que vous partez en Ecosse.
E. : Oui/ l'accent écossais. (rires)/on m'en a parlé/on m'a dit : « on va savoir que tu es partie là-bas »/

F.L.L. : Et pour vous/c'est gênant d'avoir un accent particulier au niveau de la communication/ de la compréhension ?/
E. : Bah ouais/ c'est comme le patois par chez nous/voilà/ il y aura u petit peu plus de temps d'adaptation d'un accent à l'autre pour comprendre mais je ne pense pas…/la base sera bonne quand même/ je pense que je vais réussir à me faire comprendre après/
F.L.L. : Oui/ je ne m'inquiète pas/donc facilité/difficulté de l'anglais ?/
E. : Je trouve ça plutôt simple/
F.L.L. : Et comment vous faites/ vous/ pour apprendre le vocabulaire ?/
E. : Bah ce qui est bien/ c'est de se le rappeler le plus souvent/ en fait/c'est dommage parce que le prof/ il ne va pas faire que ça non plus/
F.L.L. : Hum hum/
E. : Et puis il y a des expressions que je me dis qu'il faut que j'apprenne/
F.L.L. : Donc/ vous dites que l'anglais c'est une langue utile ?/
E. : Ouais/
F.L.L. : Qu'est-ce que vous diriez à quelqu'un qui dirait : « finalement/ je ne pense pas en avoir besoin »/ quelqu'un de votre âge/
E. : C'est vrai que si les gens n'aiment pas/ c'est dur après/ mais rien que de voir les films en VO/ je pense que ça aide bien/
F.L.L. : Ok/donc si l'anglais est une langue utile/ est-ce qu'à votre avis certaines langues sont finalement pas aussi utiles que ça ?/
E. : Bah/ en fait/ disons que ça dépend de l'intérêt que l'on a pour la langue/par exemple/ l'espagnol/ moi j'aime bien mais pas autant que l'anglais et du coup je la laisse un peu de côté et donc je me dis que ce n'est peut-être pas utile pour moi/
F.L.L. : Qu'est-ce qui vous attire/ en fait/ dans l'Angleterre ou dans l'Ecosse ?/ Qu'est-ce que vous pensez trouver là-bas ?
E. : Bah/ les musées/ le gothique/ et puis je ne sais pas je trouve que c'est une culture et puis ça ouvre plein de portes dans le monde/
F.L.L. : Alors je vais vous faire écouter plusieurs personnes lisant un même texte/d'accord ?/ vous avez six locuteurs à peu près/ cinq ou six/ donc vous les écoutez /vous pouvez prendre des notes si vous voulez et puis vous me direz ce que vous en avez pensé. Ce n'est pas du tout sur le contenu/
E. : C'est sur l'accent ?/
F.L.L. : C'est ça/
E. : Retrouver les accents ?/
F.L.L. : Ah non/ non/ vous me dites ce que vous en pensez/
E. : D'accord/
F.L.L. : Ce que vous avez ressenti/
(écoute)
F.L.L. : Alors/ vous avez entendu les différents locuteurs qui lisaient le texte/qu'est-ce que vous en avez pensé ?/
E. : Bah/ ils sont tous différents les uns par rapport aux autres/
F.L.L. : Donc ils sont différents …/
E. : Bah pour certains/ on voit qu'ils ne sont pas de nationalité anglaise ou anglophone/c'est saccadé/ haché /pour d'autres/ on ne comprend pas/soit ils sont tellement bons en anglais qu'ils lient tout/ils mangent les mots/ à la limite/avec leur accent/Il y en a un où on comprend mieux et l'accent est bon/ enfin/ l'intonation/
F.L.L. : C'est lequel ?/
E. : Hum/ je crois que c'est le cinq/le cinq/ c'est un garçon je crois/
F.L.L. : Hum/

E. : Le huit, par contre, je ne sais pas trop/ Il a l'air d'être naturellement … anglais, il a dit « sorry » comme si c'était naturel/ il a mis l'accent mais je ne comprends pas du tout ce qu'il dit/
F.L.L. : D'accord, pour vous il est natif mais …
E. : Je ne sais pas/ou alors c'est son accent ou alors il est d'un pays où on parle anglais comme ça ou alors bilingue, enfin je ne sais pas/
F.L.L. : Donc, il serait bilingue mais finalement …
E. : Un accent à lui qui n'est pas forcément/ enfin je ne sais pas/mais je ne comprends pas absolument pas ce qu'il dit/
F.L.L. : Donc/ ça vous gêne un peu pour la compréhension/ en fait ?
E. : Ouais. Donc/ heu/ …
F.L.L. : L'accent/ son accent anglais pour vous/ …
E. : Je ne le comprends pas/
F.L.L. : Vous ne le comprenez pas ?/
E. : Non. Par contre/ s'il était en face de moi/ je lui dirai de parler plus doucement/
F.L.L. : Hum hum/est-ce que c'est de l'anglais quand même ?/
E. : Oui/
F.L.L. : Oui ?/
E. : Je dirais oui/
F.L.L. : Hum. Ok. Donc/ son accent vous gêne mais vous dites/ vous acceptez de dire que c'est du bon anglais ?/
E. : Si/ c'est de l'anglais mais c'est vrai que c'est haché/ c'est dur quand il le dit/
F.L.L. : D'accord/donc l'accent peut constituer une barrière pour communiquer ?/
E. Ouais/ je pense/ouais/ comme dans nos régions à nous/ il y a des patois/ comme le breton/ qu'on ne comprendra pas/
F.L.L. : Donc l'accent ça va pratiquement faire que son anglais/ l'anglais de ce locuteur/ c'est presque une langue différente/
E. : Oui/ c'est vrai qu'au premier abord/ on se dit « Hou là ! »/
F.L.L. : Donc/ ce n'est pas de l'anglais finalement si c'est une langue différente ?/
E. : Bah oui/ c'est vrai que ça fait/ on se demande ce qu'il dit mais au fur et à mesure de la conversation/ on comprend des choses/ on relève des mots qui sont du vocabulaire anglais/ en fait/
F.L.L. : Et les autres locuteurs ?/
E. : Heu/ bah le 1 et le 2/ pour moi/ ils ne sont pas de pays anglophones/ c'est des Français ou quelque chose comme ça/ le 3/ le 4 et le 5/ le 6 aussi ils ont l'air assez à l'aise avec l'anglais. Donc/ ça doit être naturel/ et le 7 est plus hésitant/ en fait/ donc/ il est d'une autre nationalité. Et le 8/ avec l'accent/ mais dans ceux qui maîtrisent bien l'anglais 3/4/5/6/ il y avait des accents qui étaient plus prononcés/ils mangeaient trop les mots parfois/
F.L.L. : D'accord/et est-ce que/ aussi ça gênait ?/
E. : Bah/ ça faisait un peu comme une soupe/ non/ mais il ne faut pas le prendre mal/ tout se lie mais on n'arrive pas à extraire des mots/
F.L.L. : Donc/ pour vous/ c'était aussi difficile à comprendre que le 8 ?/
E. : Oui/ il y en a un/ le 4/ où j'ai eu du mal à comprendre/
F.L.L. : Heu/ donc/ pour vous/ être bilingue/ est-ce que c'est/ si on parle de l'accent et du fait de se considérer comme bilingue/ qu'est-ce que vous pourriez dire ?/
E. : En même temps/ c'est vrai qu'il y a un accent soit écossais/ soit anglais/ soit américain/ la personne qui est bilingue va choisir sa préférence/ mais on ne peut pas dire que quelqu'un est bilingue que si elle a l'accent anglais/
F.L.L. : D'accord/donc être bilingue/ ça serait avoir un accent anglais ?/
E. : Non/

F.L.L. : Non ?/
E. : Non/ ce serait maîtriser le vocabulaire de la langue anglaise/ la grammaire et puis après si on parle dans tel ou tel pays/ on ne contrôle pas l'accent/ donc bilingue je ne pense pas que ça influe sur l'accent/
F.L.L. : D'accord/ donc on peut être bilingue/ par exemple M. le 6/ il est bilingue ?
E. : Oui/
F.L.L. Ouais ?/ Même si c'est avec un accent qui finalement/ rend la compréhension difficile/
E. : Ouais/
F.L.L. : Oui/
E. : Oui/ si si/mais il serait en face de moi/ je lui dirais d'aller moins vite/ de prendre plus de temps bien sûr. Mais s'il contrôle/ il a du vocabulaire et des règles de grammaire acquises/ je pense que oui/
F.L.L. : Ok /heu pour terminer/je vais vous lire une petite phrase/vous allez me dire ce que vous en pensez/donc/ c'est ce que Claude Allègre a dit en 1997/ donc c'est toujours à propos de l'anglais/donc/ il a déclaré : « L'anglais est devenu une commodité au même titre que l'ordinateur de bureau ou Internet/il faudrait enseigner l'anglais dans les petites classes/ dès la maternelle »/qu'est-ce que vous en pensez ?/
E. : Heu/je pense que c'est bien de l'aborder un peu plus tôt/ jusqu'à la maternelle/ je ne pense pas/Heu/ disons qu'en primaire/moi je trouve ça bien par des jeux ludiques/des choses comme ça/ Il ne faut pas banaliser ça comme si c'était enfin je pense qu'on peut réussir sans parler anglais/ dans l'artisanat ou même dans d'autres métiers/je veux dire/c'est mieux/c'est une facilité même pour nous/ je pense que c'est un atout plus qu'un inconvénient/ banaliser ça au même titre que l'ordinateur/ je ne pense pas que ce soit approprié/
F.L.L. : Heu/ à Angers/ il y a une entreprise/ une école de langues dont le slogan est « No english/ no job »/qu'est-ce que vous en pensez ?/
E. : Même si dans certains secteurs/ je pense que c'est très très réaliste/ mais dans d'autres non/ ça ne s'applique pas partout/ en fait/
F.L.L. : Et vous/ comment vous voyez votre avenir par rapport à l'utilisation de l'anglais ?/
E. : Moi/ je voulais partir/mais je pense que dans le métier que j'aurai/ ça ne sera pas/ je ne l'emploierai pas quotidiennement/ c'est plus pour ma culture personnelle/ en fait/ ça voudra dire que dans les pays où j'irai pour mes voyages/ je serai m'exprimer et trouver une solution/ en fait/ une porte de secours et puis pour le pays/ la culture en elle-même/
F.L.L. : Hum hum/Ok bon et bien/ bon retour/merci/

Annexe huit - Entretien avec A., une étudiante spécialiste

FL : Donc/ on va commencer/ je vais vous poser des questions sur ce qui a été au répondu au questionnaire d'une façon générale et après/ je vous donnerai l'écoute d'un petit document et vous pourrez réagir/donc/vous êtes angliciste et vous apprenez d'autres langues/vous apprenez quelles autre langues ?
A : J'apprends l'espagnol en LV2 et l'allemand/
F.L.L. : Donc/ l'allemand vous l'avez commencé cette année ?:
A. : Non/ j'ai commencé l'allemand en seconde parce qu'on ne pouvait pas commencer l'allemand au niveau initial en première année/
F.L.L. : Et qu'est-ce qui a fait que vous avez choisi l'allemand ?/
A. : En fait/je ne voulais pas du tout choisir l'allemand/ mais c'est qu'au lycée/je n'avais pas le choix/on était obligé de prendre allemand/je voulais prendre russe mais pour prendre la LV3/ c'était obligatoirement l'allemand/donc/j'ai pris l'allemand et j'ai suivi le cursus/je voulais changer et on nous a dit qu'il manquait énormément de germanistes/et donc qu'il fallait plutôt/que quand on avait une troisième langue/il fallait la garder plutôt que d'essayer de la changer et puis d'en prendre une autre/ une langue rare degré initial/en arrivant à la fac/ donc/ j'ai gardé/ je ne sais pas si j'ai bien fait/ mais bon/ je pense que c'était mieux dans un sens de garder une langue que j'avais déjà/ où j'avais déjà acquis certaines bases/
F.L.L. : D'accord/ donc en fait/ heu/vous apprenez l'anglais et d'autres langues/qu'est-ce que vous pensez de ce choix/de choisir d'apprendre plusieurs langues et non pas seulement une seule langue comme l'anglais/ puisqu'en fait/ finalement/l'anglais pourrait vous servir dans tous les contextes/ dans tous les domaines/vous pourriez vous débrouiller très bien seulement avec l'anglais/
A. : Moi/ je trouve que déjà/ d'une part/c'est plus intéressant d'apprendre plusieurs langues parce qu'on n'apprend pas que la langue/on apprend aussi la culture/tout un tas de choses sur chaque pays/ moi déjà/ je trouve que ç'est une grande diversité et je trouve ça très intéressant/ Et puis/ moi je ne voulais pas seulement me borner à l'anglais/parce que je trouvais que c'était trop restrictif et que c'est vrai que maintenant/c'est la langue la plus parlée/donc/ bon/ je voulais quand même avoir un autre panel de langues pour ne pas me borner qu'à l'anglais et puis pouvoir avoir d'autres connaissances/ maîtriser d'autre langues/je pense que c'était plus bénéfique de pouvoir parler d'autres langues et pas uniquement l'anglais/
F.L.L. : D'accord/donc/c'est d'un point de vue utilitaire/en fait/vous pensez qu'ensuite vous pourrez/vous serez plus/comment dire/heu/quand vous allez rechercher un travail/ ce sera un plus pour vous de connaître plusieurs langues ?/
A. : Ouais/moi je pense/et puis/ bon/c'est vrai que ça m'intéresse aussi de pouvoir parler plusieurs langues/c'est vraiment très très intéressant/et puis ce que je trouve intéressant/c'est qu'on peut faire des parallèles entre chaque langue et voir que finalement/ il y a des chose qui fonctionnent pareil/et puis/ même des fois/ es profs nous donnent des références/ « Est-ce que vous faites de l'allemand ? si oui/ voilà/ ça fonctionne pareil »/ je trouve que des fois/ ça peut aider/
F.L.L. : Vous avez des exemples/comme ça/de passerelles que vous avez pu établir/ auxquelles vous pensez comme ça.
A. : Heu/ bah par exemple/ parfois au niveau de la construction de la phrase/ Ou des fois de l'origine des mots/ On a appris qu'il y avait des origines plutôt germanique et puis/ on a appris tout un tas de choses comme ça/ des petites choses de vocabulaire/ Ou même/ je vois en version/ on a vu beaucoup de choses comme quoi/ le français et l'anglais étaient étroitement liés/ que les mots souvent/ enfin le « s » et le « t » sont remplacés par un accent

circonflexe etc/ et je trouve ça bien parce que c'est vrai que/ des fois/ quand on n'a pas de dictionnaire en examen/ on peut essayer de trouver par nous-mêmes/
F.L.L. : Hum hum/ Oui oui/ c'est vrai/ D'accord/ Alors/ dans les questionnaires/ les étudiants déclaraient qu'ils trouvaient que l'anglais/ ce n'était pas très difficile/ finalement/ que l'apprentissage de l'anglais/ finalement/ ce n'est pas très difficile/ Qu'est-ce que vous en pensez/ vous/ aujourd'hui ? On en a un peu parlé tout à l'heure/ heu/ on a parlé de votre année/ heu/ vous disiez que vous aviez trouvé ça plus difficile que …
A. : Alors/ avant de rentrer/ j'aurais dit c'est vraiment simple/ Une fois qu'on y est/ on ne pense pas à toutes les subtilités parce que finalement/ quand on apprend en sixième/ on arrive après à la Terminale/ heu/ même après si on se spécialise dans la langue littéraire/ parce que moi je sais que j'ai pris une filière littéraire/ on voit qu'il y a des gens qui vont faire de la communication/ qui vont faire de l'histoire/ qui vont faire des lettres/ certains vont faire des langues mais tout le monde ne va pas forcément faire des langues/ C'est donc obligé d'être à un niveau qui soit adapté à chacun/ Donc forcément/ ça me semblait plutôt simple/ mais on ne pense pas après à toutes les subtilités/ aux histoires de prépositions/ même des fois les subtilités entre les temps/ C'est vraiment quand on arrive à la Fac et qu'on commence le DEUG/ qu'on se rend que ce n'est pas si facile que ça/ Je dirais qu'il y a des points/ que moi personnellement/ au niveau conjugaison et grammaire/ ça ne me pose pas de soucis mais c'est après/ dans la tournure ou dans toutes les expressions/ là on se rend compte que ce n'est pas du tout du mot à mot/
F.L.L. : Hum hum/
A. : C'est là qu'on apprend que le mot à mot/ ça ne marche quasiment jamais et on apprend ça en technique de traduction/ c'est là qu'on se rend compte que ce n'est pas si simple que ça/
F.L.L/ : Mhhh/ mhhh/d'accord/ Heu/ donc il y avait une question aussi dans les questionnaires/ sur l'importance de communiquer en langues étrangères/ Qu'est-ce que vous pen pensez ? Vous pensez vous que c'est/ on n'en a un peu parlé précédemment/ certaine disaient que non finalement/ ce n'est pas important de communiquer en langues étrangères/ d'être capable de dialoguer en langues étrangères/
A. : Ah bah/ pour moi c'est quand même primordial de pouvoir communiquer parce que l'écrire c'est déjà une chose/ mais après/ pouvoir communiquer/ parler/ sans servir/ pour moi ce sont deux choses indispensables/ qui fonctionnent l'une avec l'autre/ qui fonctionnent ensemble/ Enfin moi je pense/
F.L.L. : Donc communiquer/ en anglais par exemple/ pour vous ça serait quoi ? Cà serait quoi communiquer en anglais/ pour vous/ aujourd'hui ?
A. : C'est vrai que pour le moment ce n'est pas vraiment très concret/ Heu/ pour moi/ pour le moment/ communiquer en anglais/ ça va être donner des cours par exemple à des jeunes au collège/ ça va être aussi parler avec les étudiants Erasmus comme ça à l'occasion parce qu'on n 'a pas toujours le temps non plus/ Mais/ bon je sais que là ça va me servir parce que je voudrais partir travailler en été à l'étranger/ l'année prochaine/ Donc là/ ça va me servir/ Aussi/ des fois/ je pars avec mes parents en vacances/ heu/ ils ont besoin toujours un petit peu/ que quelqu'un soit là pour se débrouiller/ Mais c'est vrais que pour le moment/ ce n'est pas vraiment très concret/ à part dans les cours mais c'est plutôt de l'écrit/ on ne communique pas énormément je trouve/ en ce moment/ au stade où on en est/
F.L.L. : Ouais/ d'accord/ Heu/ vous vous définissiez comme monolingue/ bilingue ou plurilingue ? Aujourd'hui vous vous définiriez comment ? Monolingue/ bilingue ou plurilingue ?
A. : Honnêtement/ je trouve ça assez difficile parce que je dirais qu'on a acquis quand même des bases dans chacune des langues/ On sait se débrouiller/ mais je pense qu'on est toujours/ je pense qu'on est toujours au stade où normalement on maîtrise complètement sa langue

maternelle/ Mais/ non/ je ne pourrais pas me définir comme bilingue/ Non/ je pense encore monolingue/
F.L.L. : Monolingue ?
A. : Ouais/ moi je pense plutôt parce que même si on sait plus/ on sait parler par rapport à d'autres personnes/ on est pas rendu je pense au stade… Pour moi/ il faudrait pouvoir enseigner à la fac ou traduire ou être interprète pour dire/ là/ oui/ en effet/ je suis bilingue/ Moi je pense qu'on est encore à un stade …/ je pense/
F.L.L. : Hum hum/ D'accord/ et vous pensez un jour être bilingue ?
A. : Ah/ bah ça serait bien/
F.L.L. : Cà serait bien/ oui/
A. : De toute façon/ je vais tout faire pour/
F.L.L. : Hum hum/
A. : Je vais tout faire pour parce que c'est vraiment mon objectif/ mais oui c'est vrai que …
F.L.L. : Mais qu'est-ce qui va faire qu'un jour/ vous allez vous dire : « Bon/ ça y est/ je suis bilingue » ? (rires)
A. : Hum/ ça c'est vraiment une bonne question parce que je me le suis demandé aussi/ C'est vrai que je ne sais pas/ je me dis est-ce que ça sera quand je pourrais être dans un pays et comprendre comme ça sans aucune/ sans presque faire dans mon tête aucun système de me dire …/ je ne sais pas/ Peut-être que ça viendra tout seul/ je ne sais pas si vraiment je pourrais me le dire textuellement/ mais je pense que c'est à partir du moment où vraiment j'aurai une bonne aisance et puis que je pourrais vraiment bien comprendre/
F.L.L. : Ouais/
A. : Là/ je pense que/ oui/ je pourrais me dire que je suis bilingue/ je pense/
F.L.L. : D'accord/ Alors/ je vais vous faire écouter un petit enregistrement/ vous pouvez prendre des notes si vous voulez. Donc/ vous allez entendre au total six locuteurs qui lisent finalement un même texte/ et après vous me direz ce que vous en avez pensé/
A. : D'accord/
(écoute)
F.L.L. : Alors/ A./ vos réactions ?
A. : Hou ! Bah/ pour moi/ c'est des personnes qui parlent/ ils sont de différentes nationalités/ non ?
F.L.L. : Hum/
A. : Bah/ c'est marrant/ Je trouve ça amusant de voir le même texte lu par des personnes… / Enfin/ finalement c'est drôle de voir comment la langue peut être complètement/ Enfin/ on a l'impression que ce n'est pas le même texte/ la façon dont c'est lu/
F.L.L. : Ouais/
A. : C'est/ heu…/ on a l'impression que chacun s'approprie la langue/
F.L.L. : Alors/ est-ce que c'est de l'anglais pour vous ? Dans tous les cas ? Est-ce que c'est du bon anglais ?
A. : Bon/ alors/ j'ai cru déjà reconnaître un Français/ Je dirais non/
F.L.L. : Non ?
A. : Bah/ oui c'est du bon anglais parce que ce qui est dit/ ça n'est pas erroné/ Enfin/ c'est de la bonne grammaire et tout/ Mais c'est vrai que l'accentuation est quand même/ non c'est à redire. Je ne sais pas si…
F.L.L. : L'accentuation ?
A. : Oui/ la prononciation/ le ton/ l'intonation/ Oui/ je trouve que c'est là qu'on se dit que le fait que ça soit écrit/ c'est bien mais bon ce qu'on communique/ c'est aussi important/ Pour moi/ c'est aussi important parce qua la preuve en est que si on ne parle pas bien/ on a du ma à se faire comprendre/

F.L.L : Donc/ c'est quelqu'un qui aurait du mal à communiquer finalement/ avec l'anglais apparemment qu'il a à sa disposition ?
A. : Bah/ peut-être/ oui/
F.L.L. : Ouais/
A. : Peut-être/ C'est possible/ Enfin/ je pense qu'il se ferait comprendre mais ça e serait pas aussi agréable que quelqu'un qui parle/ enfin où c'est très fluide/ Je peux dire que ça fait la différence entre quelqu'un qui a fait des études d'anglais/ quelqu'un qui sait parler anglais et quelqu'un qui ne sait pas/
F.L.L. : Ouais/ et les autre/ alors ? Qu'est-ce que vous avez repéré chez les autres locuteurs ?
A. : Heu/ bah/ je trouve qu'il y en a certains/ ça va/ ça passe mieux/ Est-ce que ça vient aussi du fait que je sois Française et que le cliché du Français qui parle anglais je ne sais pas/ J'ai cru reconnaître une Espagnole/ parce qu'on a des étudiants Erasmus dans notre classe/
F.L.L. : C'est vrai qu'il y a des Espagnols !
A. : On a des Espagnoles dans notre classe et je sais qu'elles parlent comme ça et bah/ je trouve qu'on retrouve un peu leur intonation dans leur langue naturelle/ Cà ne prend pas le dessus/ mais il y a toujours ça derrière/
F.L.L. : Hum/ Et les premiers locuteurs ?
A. : Bah tout au début/ c'était une Anglaise/
F.L.L. : Le tout premier ?
A. : Ouais le premier/ non ?
F.L.L. : Bah/ en fait/ vous avez parlé du Français/ de l'Espagnole/ et il y en avait quatre autres/
A. : Il y a un chinois non ?
F.L.L. : Oui/ un Chinois/ Il reste trois locuteurs après/
A. : Non par contre/ Ah si la première/ c'est l'Anglaise/
F.L.L. : Ouais/
A. : Mais non après/ je n'ai pas vraiment fait de distinction/
F.L.L. : D'accord/ Pour vous/ vous avez parlé du Chinois/ du Français/ de l'Espagnol et puis les trois autres/
A. : Non/ enfin/ moi je n'ai pas … je me doute qu'ils ne sont pas anglais/ mais je n'ai pas pu reconnaître vraiment…
F.L.L. : D'accord/
A. : Enfin/ peut-être/ j'ai cru peut-être entendre un Africain parler/
F.L.L. : Ouais ouais/ D'accord/ Donc/ est-ce que vous pouvez établir une catégorisation pour les gens que vous avez entendu ? Est-ce que vous feriez tous les gens dans un même groupe/ ou est-ce que vous feriez des différences ? Est-ce que certains parlent un bon anglais ? D'autres/ est-ce qu'ils parlent tous un bon anglais ? Est-ce que vous en excluez certains ?
A. : Bah/ c'est vrai que ce n'est pas évident/ Déjà/ moi/ le Français je le mettrai vraiment à part.
F.L.L. : Ouais/ L'accent qu'il a/ c'est une barrière ? Ce sera …
A. Bah ouais/ Cà fait même/ je trouve/ personne qui ne veut même pas faire d'efforts/ C'est peut-être pas ça/ mais qui lit comme ça/ Donc/ je mettrais le Français à part et puis tous les autres ensemble/
F.L.L. : D'accord/ d'accord/ Le Français à part/ et les autres ensemble/ Et qu'est-ce qui fait que vous mettez le Français à part et puis que vous ne l'associez pas à l'Espagnole ?
A. : Parce que je trouve/ encore une fois je ne sais pas si c'est parce que je suis Française/ mais je trouve qu'il y a trop de différences entre l'accent anglais du Français et les autres accents anglais des autres personnes étrangères/
F.L.L. : D'accord/
A. : Il y a une trop grosse différence entre les deux/

F.L.L. : Donc/ l'accent de la personne chinoise/ finalement/ …
A. : Bah moi/ ça me dérangeait moins que l'accent français/
F.L.L. : D'accord/ (rires) Alors/ heu/ je vais vous donner une petite citation/ donc elle est là/ vous pouvez la lire à haute voie/ c'est ce qui est inscrit en rouge/ là/
A. : Alors/ « L'anglais est devenu une commodité au même titre que l'ordinateur de bureau ou Internet/ il faudrait l'enseigner dans les petites classes dès la maternelle »/
F.L.L. : Alors/ c'est Claude Allègre qui a déclaré ça en 1997/ qu'est-ce que vous en pensez d'une telle déclaration ?
A. : Heu/ moi je dis pourquoi pas/ Je pense que la maternelle/ ça fait peut-être un petit peu jeune/ mais dès le CP/ je dis que les élèves/ les enfants devraient avoir une initiation à l'anglais/ Je pense que c'est important parce que je trouve qu'il y a trop de barrières après/ de gens qui n'ont pas du tout de notions/ je pense que ça forme trop une barrière parce qu'on aime ou o n'aime pas/ on est fait pour ça ou on est pas fait pour ça/ Mais je sais que j'ai des amis par exemple/ c'est pas du tout leur truc l'anglais/ Bah là/ ils se trouvent coincés dans leurs études parce qu'ils ont des examens d'anglais et parce qu'ils en ont besoin/ J'ai une amie qui est en fac de médecine/ elle a besoin de l'anglais parce que le livres sont en anglais/ Donc/ je pense que c'est une nécessité/ Après chacun en fait ce qui veut mais je pense que ça pourrait être pas mal d'avoir une base/
F.L.L. : Donc/ en fait/ la solution/ la remédiation à tous ces problèmes que vous rencontrez quand on commence à avoir un bon anglais/ ce serait de commencer très tôt comme le dit Allègre ?
A. : Hum/ Je pense/ ouais/
F.L.L. : Qu'est-ce que ça peut apporter de pus le fait de commencer très tôt ?
A. : Je dirais qu'on plus on apprend les choses quand on est jeune/ et plus ça rentre après/ Je sais que je me rappelle énormément de choses/ j'ai commencé en sixième/ je me rappelle de beaucoup de choses parce que peut-être j'étais plus jeune et c'était entré/ c'est vraiment ancré dans mon esprit/ Alors qu'il y a des choses que j'ai apprises et que je n'avais pas comprises et que j'ai appris plus vieille et ça rentrait moi/s bien/ alors que dès qu'on a des bonnes bases quand on est jeune/ après c'est vraiment ancré dans le dans le système/ Je pense que ce serait bien/
F.L.L. : Et le fait qu'on parlait que la connaissance de l'anglais/ l'apprentissage de l'anglais/ d'être capable d'utiliser l'anglais comme on utilise l'ordinateur/ qu'est-ce que vous e pensez de comparer ça à l'outil comme ça/
A. : Là-dessus/ je ne suis pas d'accord/ parce que je pense que pour une langue/ je dirais même que ce soit pour une langue ou des maths ou n'importe quoi/ il faut quand m me avoir des aptitudes/ Je ne dis pas que tout le monde peut être ingénieur-informaticien/ ce n'est pas ça/ mais je pense qu'on peut apprendre et c'est plus facile de cliquer/ de taper quelque chose/ etc/ même s'il y a des choses qui sont dures/ c'est sûr/ Mais là/ il n'y a que nous qui puissions vraiment/ On est fait pour ça ou on est pas fait pour ça/
F.L.L. : Donc/ vous/ ça marche bien en anglais parce que vous pensez aussi que vous avez beaucoup travaillé mais vous aviez aussi des aptitudes/ des capacités ?
A. : Honnêtement je pense/ parce que c'est un truc qui m'a toujours/ je sais que depuis la sixième/ ça m'a tout le temps/ tout le temps plu/ Il y avait des choses qu'on me demandait d'expliquer/ je ne pouvais pas les expliquer/ Je notais comme ça parce que ça ne me sonnait pas autrement à l'oreille/
F.L.L. : Hum hum/ Donc/ ça vous venait comme ça/ naturellement ?
A. : C'est ça/Bien sûr il y a des choses/ où on se trompe mais pourquoi ? Parce que … ;
F.L.L. : Et vous étiez en contact avec la langue à l'extérieur ou non/ c'était quelque chose d'inné en fait ?

A. : Oui/ je pense/ Après/ c'est vrai que je me suis beaucoup entraîné à parler/ même chez moi/ j'écoutais u grand nombre de chansons et je traduisais les paroles/ c'et vrai déjà toute petite en sixième/ et j'ai appris beaucoup de vocabulaire comme ça/
F.L.L. : Donc/ vous travailliez beaucoup toute seule ?
A. : Oui/ par moi-même/ Ça m'intéressait beaucoup de faire ça par moi-même/ Oui oui/
F.L.L. : Alors/ je vais vous montrer une petite publicité/ voilà qui était en fait mise en ligne pour le site du Monde/ lemonde.fr/ Donc/ le texte dit :
A. : « le service des very informed people/ 5 euros par mois »
F.L.L. : Alors/ qu'est-ce que vous pensez de cette publicité ?
A. : Bah/ je pense que pour ceux qui comprennent l'anglais c'est bien/ que pour ceux qui ne comprennent pas/ ça forme une barrière je pense bien qu' « informed » soit un mot transparent/ mais maintenant/ est-ce que toutes les personnes qui vont sur Internet sot bilingues ? Je ne sais pas/
F.L.L. Vous pensez qu'elle s'adresse à qui cette publicité/ en fait ?
A. : Bonne question/ Pour tout le monde/ je dirais/ Je pense que c'est pour tout le monde/
F.L.L. : Et l'image qu'elle véhicule de l'anglais/ qu'est-ce que vous en pensez ?
A. : L'image qu'elle véhicule en anglais ? Je ne sais pas/
F.L.L. : Vous voyez/ vous avez en dessous « bienvenue là où ça se passe »/
A. C'est vrai pas que ce n'est pas évident/ Je trouve que ça fait un peu que l'anglais c'est libre pour tout le monde/ C'est u peu/ n'importe qui peut/
F.L.L. : Et les « Very Informed People »/ ce serait qui ?
A. : Peut-être les bilingues/
F.L.L. : Les bilingues ? Ouais/
A. : Peut-être/ Les personnes …
F.L.L. : Donc/ ça ne serait pas pour vous !
A. : Cà ne serait pas pour moi/
F.L.L. : Mais des bilingues qui lisent *Le Monde* ? Mais *Le Monde* c'est un journal en français/ donc …
A. : Peut-être/ je ne sais pas/ pour des personnes ayant des notions d'anglais et puis qui souhaitent s'informer via *Le Monde/*
F.L.L. : Hum/ D'accord/ Et le fait que Le Monde utilise des mots anglais dans une publicité en français/ qu'est-ce que vous en pensez ?
A. : Je ne sais pas si c'est très bien/ parce que le Monde/ c'est quand même un journal français/ donc je ne sais pas si le fait de tout mélanger comme ça/ mélanger les deux langues/ c'est bien du fait que ça c'adresse/ enfin c'est quand même pour tout un nombre de personnes qui ne connaissent pas forcément l'anglais/ Donc/ je ne sais pas si c'est bien/
F.L.L. : Vous trouvez que ça peut exclure une catégorie de population ?
A. : Oui/ c'est ça/ Moi/ je pense/ Je pense que c'est possible/ A moins que les personnes lisent et puis/ peut-être qu'elles vont faire abstraction de ça/
F.L.L. : Est-ce que vous pensez vraiment que ça peut poser problème ?
A. : Peut-être pas parce que c'est quand même des mots assez simples/ des mots qui reviennent souvent/ qui sont assez connus/ Et puis c'est vrai que des fois à la télé/ on voit des pubs avec des petits astérisques et puis la traduction en bas/
F.L.L. : Et finalement le fait que l'anglais envahisse les textes français/ heu/ qu'est-ce que ça peut vouloir dire ?
A. : Pour moi/ ça veut dire que c'est de plus en plus indispensable/ que tout passe par ça/ Oui/ c'est ça/ que c'est indispensable/ je pense/ Je pense qu'il faut savoir/ au moins même si on est pas bilingue/ savoir des notions d'anglais/
F.L.L. : Sinon/ on serait exclu de la société ?

A. :Peut-être pas exclu/ mais je pense que ça peut vouloir dire que si on ne connaît pas ne serait-ce qu'un minimum/ ça peut former une barrière/ Peut-être pas dans tout/ c'est sûr/ Il y a des métiers/ des secteurs d'activité/ où ça serait inutile/ Mais peut-être que ça peut former…/ quoiqu'il y a quand même des mots qui sont bien ancrés/ qu'on emploie tout le temps et qui sont ancrés/ tout le monde sait ce que ça veut dire/
F.L.L. : Et/ en anglais/ vous pensez des mots comme ça français/ qui finalement sont de l'anglais/ considérés comme de la langue anglaise/ mais qui sont français ou d'origine française ?
A. : Qui sont d'origine française ? On en a appris plein/ mais je ne m'en rappelle plus/
F.L.L. : Non/ mais il y en a plein/ Je ne sais pas « tour de force »/.
A. : Ah oui/ c'est ça/ On a appris ce matin « un château »/ Donc/ oui/ c'est vrai que ça fait bizarre/ Je trouve que c'est marrant d'avoir des mots comme ça/ français et anglais/ Je sais pas mais en même temps/ il y a des mots mais moi je vois mal dire pâte à mâcher pour le chewing-gum/ C'est vrai que/ je pense qu'au fur et à mesure/ on voit/ je pensais à la pub pour Nokia/ On a « Nokia – connecting people »/Et si on n'a pas la petite astérisque/ on peut toujours deviner mais il y en a qui n'ont peut-être pas du tout la fibre/.
F.L.L. : Mais quelle image/ vous parlez de Nokia/ quelle image vous pensez que renvoie la publicité de Nokia et l'anglais ?
A. : Cà montre que c'est un téléphone portable/ c'est fait pour faire communiquer les gens/ donc qu'on peut communiquer m'importe où/ n'importe quand/ etc/ Donc c'est vrai/ en même temps/ là/ ça va bien dans le sens du…
F.L.L. : Est-ce qu'on pourrait faire une telle publicité en employant de l'allemand par exemple ? Je ne sais pas comment on le dirait en allemand/ mais est-ce que vous pensez que ça aurait le même impact ?
A. : Oh/ non/ du tout/
F.L.L. : Non ? Pourquoi ?
A. : Parce que je pense qu'il y a beaucoup moins de personnes qui parlent allemand/ même qu'on avait vu que c'est vrai qu'il y avait trois quarts des interprètes qui allaient partir à la retraite et qui parlaient allemand/ qui étaient germanistes/ Donc/ c'est vrai qu'on a vu qu'il y avait quand même de moins en moins de personnes qui parlent allemand/ Et puis/ je pense que ça n'évoque pas la même chose parce qu'on parle anglais mais on pense aussi à l'américain/ Je pense que ça/ ça/ je ne sais pas/ une certaine mondialisation/ en fait/ Même avec l'allemand ou avec n'importe quelle autre langue/ je pense que ça ne rendrait pas le même effet parce que ça serait moins pas universel mais ce serait plus ou moins compris par tout le monde/
F.L.L. :Ok/ Bon/ et bah on va s'arrêter là/
A. :D'accord/

Annexe neuf - Entretien avec T., étudiante non-spécialiste

F.L.L. : Vous vous souvenez que vous avez répondu au petit questionnaire sur l'apprentissage des langues/ c'était au début de l'année/ Donc/ en fait dans les questionnaires/ les étudiants répondaient qu'ils n'utilisaient pas l'anglais pour communiquer/ Est-ce que vous vous souvenez de ce que vous avez mis ou qu'est-ce que vous en pensez quand les étudiants déclarent majoritairement qu'ils n'utilisent pas l'anglais pour communiquer ? Qu'est-ce que vous en pensez ?
T: Je ne me souviens plus trop de ce que j'ai marqué…
F.L.L. : Oui
T. :… mais je pense qu'on ne l'utilise pas beaucoup c'est vrai/ enfin en France on ne va pas l'utiliser beaucoup mais quand on a l'occasion de voyager/ ça doit être beaucoup plus utilisé/ Mais en France en France c'est clair que non/
T. : Ouais/ et vous/ qu'est-ce que vous diriez aujourd'hui ? Vous utilisez l'anglais pour communiquer/
T: Non/ C'est le but que je recherche justement/ mais non/ Je ne l'utilise pas pour l'instant/
F.L.L. : D'accord/ C'est le but que vous recherchez ? Comment vous allez faire ?
T: En partant dans un pays anglophone/
F.L.L. : Hum hum/ C'est l'un de vos projets ?
T: Oui/
F.L.L. : Vous allez partir bientôt ?
T: en juillet et août/
T: Ah/ d'accord/ Vous allez où ?
T: Angleterre/
F.L.L : Mhhh/ mhhh./.et vous allez travailler ou ?
T: Oui/ travailler/
F.L.L. : C'est bien (rires)/ Vous êtes contente ?
T: Ah bah oui/ oui/ oui/
F.L.L. : Vous allez où en Angleterre ?
T: Heu/ le nom exact c'est Woodstreet/ On m'a dit que c'était à 20 minutes de Picadilly Circus/
F.L.L. : Donc/ vous allez à Londres/
T. : Oui/
F.L.L. : D'accord/ Heu/ vous étudiez une autre langue/
T. : L'espagnol/
F.L.L. : Ouais/ et est-ce que vous diriez que vous communiquer plus facilement en espagnol ?
T. : Paradoxalement/ cette année/ non/ alors que l'année dernière/ oui/
F.L.L. : Hum hum/
T. : Donc/ est-ce que c'est au niveau des niveaux de langue qui ont été faits/ je ne sais pas/ Mais j'ai l'impression d'avoir plus de mal en espagnol qu'en anglais cette année. Enfin/ en tout cas/ mes résultats sont meilleurs en anglais qu'en espagnol/
F.L.L. : Hum hum/ Et la communication pour vous/ ça se passait cette année/ dans la classe/ en espagnol ?
T. : Ouais/
F.L.L. : Mais vous n'avez pas eu l'occasion de parler en fait/ de vous exprimer/ d'échanger/
T. : Bah/ à part au niveau des oraux/ sinon c'est vrai que je n'ai que des cours de langue sans dévaloriser quoi que ce soit/ je trouve qu'on ne participe pas tellement/ Il n'y a pas

d'échanges sur les textes ou quelque chose comme ça/ Donc/ on ne parle pas vraiment la langue/ à part pendant les oraux/
F.L.L. : D'accord/ Donc/ pour l'espagnol/ vous diriez que finalement/ vous ne l'utilisez pas vraiment/ Est-ce que vous pensez que c'est indispensable de communiquer dans une langue étrangère ?
T. : Bah/ bien sûr/ je pense qu'on en aura tous besoin un jour ou l'autre au niveau professionnel/ ça va être indispensable pour tout le monde/
F.L.L. : Alors ; ce sera indispensable/ ça sera un critère de sélection ou ce sera nécessaire pour vous/ pour avoir des contacts ?
T. : Bah/ les deux/ je pense/
F.L.L. : Ouais ?
T. : Je pense que de toute façon/ maintenant/ dans beaucoup de jobs ils demandent à ce qu'on ait au moins une deuxième langue qu'on manipule très très bien/ Et après/ pour les contacts qu'on aura/ ça dépend du métier qu'on veut faire/ mais en général/ il y a quand même pas mal de contact avec l'étranger/
F.L.L. : Donc/ ça va vous être nécessaire ?
T. : Hum !
F.L.L. : Ouais/ Euh ! D'accord/ Alors/ vous déclariez ou aujourd'hui vous diriez que vous vous sentez plutôt monolingue/ bilingue ou plurilingue ?
T. : Monolingue/
F.L.L. : Monolingue ?
T. : Hum hum/
F.L.L. : Pourtant/ vous avez une connaissance de deux autres langues/
T. : Une connaissance/ oui. Mais de là à dire que je les maîtrise totalement …
F.L.L. : Hum hum/ Pour moi/ je dirais que je suis plurilingue/ le jour où je comprendrais des textes entiers en anglais ou quelque chose comme ça/
F.L.L. : D'accord/ Vous connaissez des gens bilingues ou des gens plurilingues ?
T. : Hum !
F.L.L. : Ouais ! Et qu'est-ce qui fait qu'eux le sont et pas vous par exemple ?
T. : Je ne sais pas/ Peut-être une pratique plus régulière ou justement le fait d'avoir été dans un pays de la langue/ Je pense que la meilleure façon d'apprendre de toute façon/ c'est de s'immerger dans le monde où les personnes parlent cette langue/ Donc/ après je ne sais pas/ Peut-être qu'il y a eu ça/
F.L.L. : D'accord. Et ça/ c'est des gens de votre âge qui ont suivi le même cursus scolaire que vous ?
T. : Oui/ mais il y a beaucoup de personnes qui sont parties à l'étranger/
F.L.L. : D'accord/ Ok. Maintenant/ en ce qui concerne la facilité ou la difficulté de l'anglais/ qu'est-ce que vous en diriez ? Qu'est-ce que vous pensez de l'anglais ? Vous pensez que c'est facile ? que c'est difficile ? Ou qu'est-ce qui vous semble facile ou vous semble difficile ?
T. : Je ne pense pas que ce soit difficile/ Mais la facilité/ c'est qu'il y a beaucoup de contexte où l'on peut rendre par l'anglais/ donc je pense que c'est plus facile d'apprendre l'anglais qu'une autre langue/ Euh/ maintenant je ne sais pas/ Je sais que …// je n'ai jamais trop réussi à assimiler l'anglais/ Je préférais apprendre par moi-même avec des chansons/ des choses comme ça ou même en allant à l'étranger par exemple/ Euh/ euh mais sinon je ne vois pas de difficultés à apprendre l'anglais/
F.L.L. : Il n'y a pas de points particuliers qui vous posent problème ?
T. : Bah/ au niveau de la matière en elle-même/ si/ Tout ce qui est grammatical/ je pense que c'est le point noir de beaucoup d'étudiants.
F.L.L. : Hum/ hum ! Et pour l'espagnol ?
T. : C'est plus simple !

F.L.L. : L'espagnol/ c'est plus simple/ La grammaire/ vous trouvez ça plus simple ?
T. : Oui/
F.L.L. : Alors/ je vais vous faire écouter des locuteurs qui parlent anglais/ ils parlent tous anglais/ En fait/ ils lisent tous un texte et puis après vous allez me dire ce que vous en pensez/ D'accord ? Donc/ ils sont/ ils sont six et euh vous réagirez suivant ce que vous en avez pensé/
(écoute)
F.L.L. : Alors/ oui/ je parle anglais/ Mais qu'est-ce que vous en avez pensé alors ?
T. : Euh/ bah en fait/ j'ai plus fait attention à la façon de parler des gens/ je n'ai pas trop fait attention au …
F.L.L. : Au contenu/ Non/ mais peu importe le contenu/
T. : Bah/ on voit un écart considérable entre les personnes/
F.L.L. : Ouais/
T. : On a l'impression que pour certaines personnes/ ce ne sont pas du tout des Anglais et que c'est des Français qui ne font pas d'efforts justement pour parler anglais/ il n'y a pas du tout d'accent/
F.L.L. : Ouais :Donc/ vous avez entendu des Français ?
T. : Ouais/ je pense/
F.L.L. : Ouais/
T. : Je pense que ça devait être des français/ Euh/ après/ on voit que les trois suivants/ ce sont plus des personnes qui parlent vraiment bien anglais : soit des anglais natals ou alors des gens qui maîtrisent vraiment bien l'anglais/ La quatrième/ j'avais plus l'impression que c'était une Américaine/
F.L.L. : Hum/ hum !
T. : Elle avait un accent spécial/ une façon de parler différente/ beaucoup plus rapide et plus saccadée/ je trouve/ Les dernières/ la 6 et la 7/ il n'y avait pas du tout d'accentuation/ c'était tout monocorde/ il n'y avait pas d'accentuation/ ce n'était pas du tout rythmé/ La dernière/ je n'ai pas trop noté mais je crois que c'était un bon anglais/ Je ne sais plus/
F.L.L. : Vous voulez réécouter un peu le dernier ?
(écoute)
T. : Il accroche beaucoup plus sur les mots/
F.L.L. : Hum/ hum !
T. : Enfin/ il le dit beaucoup plus rapidement/ il accroche beaucoup plus les mots/
F.L.L. : D'accord/ donc la rapidité/ la fluidité/ tout ça/ ça fait qu'on peut dire que c'est du bon anglais/
T. : Oui/ bah la façon de le dire surtout/ Si la personne parle vite avec un certain accent/ qu'elle n'accroche pas du tout les mots/ ça montre que la personne maîtrise un minimum la langue/ qu'elle connaît les mots qu'elle lit/ en fait/
F.L.L : D'accord.
T. : C'est comme le français/ quand on le lit depuis petit/ on arrive à le lire assez fluidement/
F.L.L. : Donc/ ce qui les différencie tous ces gens-là/ c'est qu'ils ont des accents différents en fait ?
T. : Hum/
F.L.L. : Ouais/ Et vous croyez que certains d'entre eux ont du mal à communiquer ?
T. : Je pense qu'ils arrivent quand même à se faire comprendre/
F.L.L. : Ouais !
T. : Après/ je crois qu'il y en a un qui aurait des phrases pas très structurées/
F.L.L. : Hum hum/
T. : Mais je pense qu'il arrive à se faire comprendre. Après/ je pense qu'on arrive toujours/ quand on a un minimum de bases/ je pense qu'on arrive toujours à se faire comprendre/

F.L.L. : Hum hum/ D'accord/ Donc/ est-ce que pour vous certains d'entre eux / vous diriez qu'ils ne maîtrisent pas bien l'anglais ?
T. : Ouais/ les premiers/
F.L.L. : Les premiers/
T. : Hum hum/
F.L.L. : Ouais/ Les deux premiers en fait/
T. : Ouais/
F.L.L. : Les deux premiers/ hum/ D'accord/
T. : Et il y a aussi celui qui n'articulait pas. Il n'y avait pas du tout d'intonation/ Ce n'était pas/ soit il maîtrise l'anglais mais pas totalement/ on sent qu'au niveau de la construction des phrases/ il ne met pas du tout le ton/ ou alors je ne sais pas trop/ Je pense que ceux qui ont eu le plus de mal/ ce sont les deux premiers/
F.L.L. : Ouais/ Et vous quand vous allez être à Londres cet été pendant les deux mois/ qu'est-ce que vous attendez de/ bah/ de votre apprentissage peut-être et de ce que vous allez pouvoir communiquer/ de ce que vous allez pouvoir dire en anglais ? Comment vous allez vous exprimer ?
T. : Au départ ça va être difficile/ c'est clair/ …
F.L.L. : Ouais/
T. : … mais je pense que de toute façon quand on est immergé dans pour moi l'anglais/ on est obligé de parler anglais/
F.L.L. : Hum hum/
T. : Donc/ on n'a pas le choix/ Et après/ ce que j'ai envie de communiquer/ c'est l'anglais de tous les jours/
F.L.L. : Hum/
T. : Et je me dis que de toute façon/ tous les jours je serai amenée à rencontrer des gens qui parleront anglais couramment donc ce ne sera pas le langage d'un étudiant ou quelque chose comme ça/ Ce sera du langage courant je pense/
F.L.L. : D'accord/
T. : C'est ce que je recherche aussi/
F.L.L. : Mais est-ce que quand vous allez parler anglais/ vous pensez qu'on va vous reconnaître comme étant une locutrice française ?
T. : Oui/ je pense/
F.L.L. : Hum hum/ Et c'est ça que vous voudriez corriger en partant à l'étranger ?
T. : Non/
F.L.L. : Non/
T. : Non/ c'est surtout acquérir un niveau de langue meilleur mais sinon/ après/ l'accent que je peux avoir/ de toute façon j'aurai tout le temps un accent français/ je pense/
F.L.L. : Donc/ comme ces gens-là en fait ?
T. : Bah/ plus ou moins oui/
F.L.L. : Ouais.
T. : Après/ si j'acquiers un accent anglais/ c'est très bien/ ça sera parfait mais je pense que même si on veut un anglais parfait on a plus ou mois notre accent français qui ressort malgré tout/
F.L.L. : Hum hum/ Donc pour vous/ changer l'accent c'est peut-être ce qui est le plus difficile à faire ?
T. : Oui/
F.L.L. : Ouais/ Hum hum/ C'est ce qui viendra au dernier niveau ?
T. : Oui/ je pense que c'est la dernière chose que je travaillerai/ C'est plus important d'acquérir du vocabulaire/ de se faire comprendre/ et de comprendre les gens qui m'entourent/ plus que de travailler mon accent anglais/

F.L.L. : Hum hum/ Donc/ on pourrait lâcher ces gens-là à Londres cet été…/
T. : Je pense qu'ils se débrouilleraient/
(rires)
T. : J'espère pour eux/
F.L.L. : Alors/ je vais vous lire une petite phrase et vous allez me dire ce que vous en pensez/ Donc/ le 4 décembre 1997/ Claude Allègre/ vous vous souvenez de Claude Allègre/ a déclaré : « L'anglais est devenu une commodité au même titre que l'ordinateur de bureau ou Internet/ il faudrait l'enseigner dans les petites classes dès la maternelle »/ Qu'est-ce que vous en pensez ?
T. : Je suis plutôt d'accord/
F.L.L. : Ouais/
T. : Je pense que c'est comme pour tout/ comme pour l'écriture et pour la lecture/ c'est tout petit qu'il faut l'apprendre et pas quand on 14 ans/
F.L.L. : Hum hum/
T. : Je pense que l'apprentissage/ depuis la maternelle je ne sais pas/ mais au moins
depuis le primaire/ c'est mieux/ C'est là qu'on intègre mieux les choses/ après ça devient machinal/
F.L.L. : Hum. Vous avez commencé à quel âge ?
T. : En sixième/
F.L.L. : En sixième/ Et vous pensez que si vous aviez commencé plus tôt pour vous/ aujourd'hui/ ça serait plus facile ?
T. : Je pense oui/ Au niveau familial/ je pense que si on avait intégré le fait de parler anglais en famille/ ça serait beaucoup plus simple/
F.L.L. : Et vos parents parlent anglais ?
T. : Non/
F.L.L. : Non/ Vous auriez aimé ?
T. : Oui/ j'aurai aimé petite qu'on me parle anglais/
F.L.L. : Donc/ vous pensez qu'en fait/ heu/ si les petits sont formés très tôt/ on va aboutir à des jeunes qui vont s'exprimer anglais très bien ?
T. : Bah/ après je pense qu'il y aura des efforts à faire des jeunes aussi/ Mais je pense que oui/ ça sera plus simple/ Après/ c'est comme le français/ Si on ne fait pas l'effort d'acquérir les choses/ on a des lacunes/ Mais si on en a vraiment envie/ c'est plus simple/
F.L.L. : D'accord/ Je vais vous montrer une petite publicité qui est une publicité pour Le Monde/ donc Le Monde en ligne en fait et est-ce que vous pouvez me dire ce que vous pouvez lire là
T. : Heu/ « Le service des « Very Informed People »/ cinq euros par mois/ bienvenue là où ça se passe/ édition abonnés/ Le Monde »/
F.L.L. : Qu'est-ce que vous pensez de cette publicité ?
T. : Heu/ je ne sais pas/ C'est jouer sur une image de marque du Monde un peu/
F.L.L. : Ouais.
T. : Et sur ces lecteurs surtout/ Cà vient dire que ceux qui lisent Le Monde sont des personnes très informées/ Cà je ne sais pas trop mais c'est jouer sur une image de marque des lecteurs/ je pense/
F.L.L. : Ouais/ Et pourquoi vous pensez que l'anglais est associé à ça ? Pourquoi on la sent associée à cette idée-là ? Pourquoi on trouve dans la publicité : very informed people/
T. : Bah/ je pense que l'anglais/ enfin/ c'est une chose qui est très très intégrée en France et que bah Le Monde c'est aussi par rapport à l'image que donne Le Monde/ C'est quand même quelque chose de très très international et qui ne peut pas être cantonné à la France/ Ce n'est pas possible/ Cà vient aussi du fait que l'anglais passe/ se vulgarise/ On est obligé de l'utiliser de toute façon/ Tout est formé maintenant/ la vente/ il y a beaucoup d'anglais dedans/

F.L.L. : Donc c'est une preuve en fait que l'anglais est devenu quelque chose de quotidien/ de commun pour chacun/ Ouais/ Pour vous c'est ça ?
T. : Je trouve ça normal/
F.L.L. : Vous voyez ça/ ça ne vous choque pas ?
T. : Non/
F.L.L. : Non pas du tout/
T. : Pas du tout au contraire. De toute façon/ comme je le disais tout à l'heure/ on sera amené/ enfin surtout nous les jeunes/ dans notre métier futur/ on est amené à utiliser l'anglais/ On est amené aussi à voyager pour trouver en général du travail qui nous plaît ou quelque chose comme ça/ Donc/ non/ ça ne me choque pas/ Je trouve ça plutôt bien/
F.L.L. : Hum/ D'accord/ Alors/ un autre petit texte très court/ Est-ce que vous pouvez le lire ?
T.: Alors my (rires) *my Que sais-je is rich*/ What do I know ? Pour la première fois depuis ces 60 ans d'existence/ la collection *Que sais-je ?* des Presses universitaires de France qui compte à ce jour quelques 3700 titres traduits en 43 langues/ sort une nouveauté à 3000 exemplaires directement rédigée en anglais/ grande première/ écrit par Mickaël Rotinger/ directeur de l'Institute of Banking and Finance / entend répondre à l'enseignement des mathématiques financières dispensées directement en anglais dans tous les sites de formation supérieure/
F.L.L. : Alors/ qu'est-ce que vous pensez de ça ? Que certains livres du *Que sais-je ?*- vous connaissez le *Que sais-je ?* vous l'utilisez peut-être ?
T. : Non/
F.L.L. : Non ? Vous le connaissez en fait ? – que le texte soit directement écrit en anglais ? Par exemple/ demain/ un enseignant dans un cours/ un de vos cours/ vous dit : « bon/ vous allez acheter ce *Que sais-je ?* il est tout en anglais »/
T. : Cà peut être très bien Le problème/ c'est que si on ne maîtrise pas bien la langue/ c'est difficile/
F.L.L. : Hum hum/
T. : Surtout qu'après/ la base c'est quand même la matière qu'on doit apprendre/ enfin la langue en elle-même/ c'est une autre matière/ Je trouve ça difficile après/ mais si on maîtrise bien l'anglais/ pourquoi pas ? Cà peut être à double sens/
F.L.L. : Donc/ par exemple/ un de ces étudiants qui étudient les finances/ je ne sais plus exactement quoi/ l'investissement/ le prof va leur dire « bon/ vous achetez ce livre/ ce *Que sais-je ?* de référence sur le domaine et puis voilà vous le lisez »/ Et puis/ l 'étudiant/ il doit le dire en anglais/ Qu'est-ce que vous pensez de ça ?
T. : Je pense que l'étudiant va être assez étonné que son professeur lui dise de lire un livre en anglais/ Surtout qu'apparemment/ c'est pour des mathématiques/ c'est ça ?
F.L.L. : Hum hum/
T. : Donc/ des maths en anglais/ ça ne doit pas être super évident/ Heu/ à mon avis/ il ira plutôt acheter un livre en français et lira la version française plus que la version anglaise/
F.L.L. : Hum. Mais elle n'existe pas la version française/
T. : Ah/ d'accord !
F.L.L. : Oui/ elle n'existe pas/ Ils l'ont publié directement tout en anglais/
T. : Bah/ s'il n'a pas une bonne maîtrise de l'anglais/ il va falloir qu'il traduise tout. Donc/ ce sera le double de travail/
F.L.L. : Donc/ vous pensez qu'il faudra passer par la traduction ?
T. : Ah bah/ oui. Enfin/ je pense/
F.L.L. : Ouais/
T. : A moins que la personne maîtrise bien l'anglais/ Sinon/ …
F.L.L. : Hum/ Et c'est le signe de quoi/ ça d'après vous ? Quand vous voyez ça/ quand vous lisez ça/ moi j'ai lu ça dans le Télérama/ j'ai trouvé ça intéressant/ vous voyez ça demain dans le Télérama ou dans un autre magazine ou journal/ vous pensez quoi en lisant ça ?

T. : Heu/ que c’est surprenant !
F.L.L. : Ouais/ Surprenant/
T. : Mais intéressant/ je pense que ça peut être bien de le faire/ mais pour des gens qui maîtrisent l’anglais/
F.L.L. : Mhhh/ mhhh...
T. : Sinon/ ça va être un labeur impossible/
F.L.L. : Hum hum/ D’accord/ Je comprends/ Et le titre *My Que sais-je English ?*
T. : difficile à lire/
F.L.L. : C’est difficile à lire/ Ouais (rires)/ Est-ce que vous pouvez peut-être faire un lien avec celle-là ? Vous disiez tout à l’heure que ça/ ça ne vous gênait pas/
T. : Le mélange anglais-français ne me dérange pas/ Enfin/ je vais revenir à ce que je disais tout à l’heure/ c’est très accrocheur de toute façon/ maintenant/ C’est une façon d’interpeller les gens aussi/ Et justement les personnes qui voient les bases en anglais/ qui ont tout au moins un niveau d’anglais zéro/ vont chercher à savoir ce que ça veut dire/
F.L.L. : Et dans la déclaration d’Allègre qui dit que l’anglais aujourd’hui/ c’est la même chose que parler l’anglais/ connaître l’anglais/ c’est la même chose que de savoir utiliser l’ordinateur ou savoir utiliser l’Internet/
T. : Bah je pense qu’il a dit ça dans l’optique que de toute façon/ on sera obligé d’y venir/ donc on n’a pas le choix/ Maintenant/ si on n’a pas l’ordinateur ou l’Internet/ on est perdu/ Toutes les entreprises demandent un minimum de connaissances de l’informatique/ voire même de l’Internet/ Et je pense qu’au niveau des langues/ c’est pareil/
F.L.L. : Ok. Bon/ et bien voilà/ on a fait le tour/ (Rires)/ Merci/
T. : De rien/

Annexe dix - Entretien avec A. et T., étudiantes non-spécialistes

F.L.L: Pour commencer/ je vais vous poser quelques questions et puis vous répondez librement suivant ce que vous pensez/
A : D'accord/
F.L.L. : Donc/ vous vous souvenez du questionnaire que vous aviez rempli au début de l'année ?
A. : Non/
F.L.L. : Non/ alors je vais vous rappeler quelques réponses/ Il y avait une question qui portait sur la communication/
A. : Hum/
F.L.L. : D'accord/ Et la majorité des étudiants ont répondu qu'ils considéraient qu'ils ne communiquaient pas en anglais/ Qu'est-ce que vous en pensez ? Ou est-ce que vous vous souvenez de ce que vous aviez répondu ?
A. : Je ne me souviens pas du tout de ce que j'avais répondu/
F.L.L. : Qu'est-ce que vous en pensez ?
A : Bah/ c'est vrai qu'on ne parle pas beaucoup en anglais/ Je pense qu'on ne fait pas l'effort non plus de le faire/ On prend plus la facilité/
F.L.L. : Ouais/ Donc communiquer/ pour vous/ ça serait parler en fait/
A. Oui/
F.L.L. : D'accord/ Donc/ vous diriez aussi que …/
A: Parler ou même écrire/ tout ce qui se fait en anglais en fin de compte/
F.L.L. : Et pour vous/ aujourd'hui/ vous diriez que vous ne communiquez pas en anglais en fait/ Jamais/
A. : Moi personnellement/
F.L.L. : Oui/
A. : Non/ pas souvent/
F.L.L. : Vous étudiez l'espagnol/ vous disiez tout à l'heure ?
A. : Non l'allemand/
F.L.L. : L'allemand/ Et en allemand ?
A. : Non plus/
F.L.L. : Et est-ce que vous sentez une différence ?
A. : Entre … ?
F.L.L. : Entre l'anglais et l'allemand ? Dans la communication ? Ou est-ce que pour vous/ c'est pareil et vous ne communiquez jamais ni dans l'un ni dans l'autre ?
A. : Bah/ je vais plus souvent en Allemagne et je rencontre plus souvent des personnes qui parlent allemand que l'anglais/ Mais récemment j'ai dû un petit plus parler anglais vu que j'ai de la famille au Canada/ Donc il a fallu que je m'adapte/
F.L.L. : Donc/ vous avez parlé anglais/
A. : Bah oui/ mais peu/ Enfin/ heu vraiment une approche je n'appellerais pas ça communiquer/ Communiquer/ pour moi/ c'est vraiment/ parler et avoir une vraie conversation/ Pour moi/ ce ne sont que des approches/
F.L.L. : D'accord/ Je comprends/ *(T. entre)* Donc/ on parlait de la communication en anglais et de la communication en allemand aussi/ Donc/ voilà/ c'est ça/ Alors/ Alice/ vous disiez que vous parlez allemand/ vous communiquez en allemand/
A. Bah/ plus qu'en anglais/

F.L.L. : Plus qu'en anglais ?
A. : Hum/
F.L.L. : D'accord/ Et vous T. ?
T : Bah/ moi je ne fais pas allemand/ mais espagnol/ Et je parle plus espagnol qu'en anglais/
F.L.L. : Vous parlez plus/ vous avez l'impression que vous communiquez plus en espagnol qu'en anglais ?
T. : Oui/ parce que j'ai une « corres » espagnole et anglais/ disons que quand je vais dans le pays/ ça va/
F.L.L. : Hum hum/
T. : J'arrive à me faire comprendre/ mais sinon/ heu je sais qu'en cours ou comme ça/ j'ai des difficultés/ Mais j'arrive à me faire comprendre quand je suis là-bas/
F.L.L. : Mais comment ça se fait que vous/./ comment vous expliquez le fait que quand vous êtes dans un pays anglophone/ on vous comprend et qu'en cours on ne vous comprend pas ?
T. : Parce que dans un pays/ il y a toujours moyen/ vu qu'on est devant le fait/ il y a toujours moyen de faire comprendre ce qu'on veut/
F.L.L. : D'accord/
T. : Mais je sais que j'ai/ dans les familles dans lesquelles j'ai été/ je n'ai jamais eu de/ on m'a toujours dit/ à la fin/ quand ils avaient des fiches à remplir/ on m'a toujours dit que j'étais toujours en train de parler et de faire des efforts/
F.L.L. : Hum/ hum/ Ok/ Heu/ donc/ il y avait une question aussi dans les questionnaires/ qui portait sur « Est-ce qu'il est indispensable aujourd'hui de communiquer en langue étrangère ? »/ Qu'est-ce que vous en pensez ? Certains ont répondu « non/ ce n'est pas indispensable »/
A. : Bah/ je pense que/ moi/ oui/ c'est indispensable/ surtout qu'on est dans un domaine de communication/ Donc/ mais c'est indispensable parce qu'on a toujours un contact avec les pays étrangers/ donc c'est obligatoire si on veut voyager ou si on veut/ pour le travail/ c'est obligatoire/ Enfin/ pour moi/ c'est obligatoire/
F.L.L. : Oui/ D'accord/
T. Moi/ j'irai même plus loin/ je dirais même que c'est vital/
F.L.L. : Hum hum/ Vital dans quel sens ?
T. : Bah/ on ne peut rien faire si on ne sait pas au moins parler anglais/
F.L.L. : Hum hum/ Au moins l'anglais ?
T. : C'est-à-dire que si on n'a pas cette base-là/ on reste chez soi toute sa vie/
F.L.L. : Qu'est-ce que vous voulez dire par « on reste chez soi » ? Professionnellement ?
T. : Professionnellement et même dans la vie/ Je pense que pour avoir de bonnes bases dans la vie/ il faut avoir voyagé et si on n'est pas capable de dialoguer avec des gens qui nous sont proches/ il manque quelque chose/
F.L.L. : D'accord/ Si vous deviez apprendre une nouvelle langue/ vous vous tourneriez vers quelle langue ? Est-ce que vous pensez que/ est-ce que vous y pensez ? Ou est-ce que ça vous semble nécessaire ? Ou est-ce que vous estimez que vous avez suffisamment de langue à votre actif ?
A. : Moi/ personnellement/ comme je n'ai pas fait d'espagnol/ ça serait soit de l'espagnol ou de l'italien/
F.L.L. : Pourquoi ?
A. : Parce que je trouve que l'italien/ c'est beau/ J'aime bien la sonorité/ enfin les sons/ Et l'espagnol parce que je pense que c'est quand même des pays qui nous sont proches et moi je fais quand même une langue germanique/ Donc/ au niveau de l'Europe/ je peux facilement parler/ mais dans le sud/ au niveau de l'Espagne/ Et l'espagnol/ c'est quand même une langue qui est développée dans d'autres pays que l'Espagne/ C'est pour ça/
F.L.L. : Et vous T. ?

T. : Moi/ il y aurait trois langues : une pour le plaisir/ ça serait l'italien ; une/ le grec/ pour y vivre ; et si j'avais à apprendre une langue vraiment pour mon emploi/ ça serait le japonais/ enfin une langue asiatique/
F.L.L. : Hum hum. Alors/ comment vous pensez qu'il serait bon d'apprendre la langue ? Quel serait le moyen le plus efficace pour apprendre cette nouvelle langue ou ces nouvelles langues ?
A.: Bah/ je pense qu'il y a besoin beaucoup de/ personnellement/ de faire beaucoup d'oral/ de beaucoup parler/ Il y a besoin de théorie/ c'est normal pour les bases/ Mais je pense que dans les langues/ en italien/ il y a un accent/ il y a des intonations/ il y a pas mal de choses et je pense qu'il y a beaucoup besoin de ça/ de pratiquer/
T. : Moi/ je pense plus qu'il y a besoin de partir dans le pays pendant un an ou deux. Sauf pour l'asiatique mais sinon/ le reste.
F.L.L. : Pas dans un pays asiatique ?
T. : Non/ parce que c'est trop compliqué avec les idéogrammes/ ce n'est pas possible/
F.L.L. : Ce n'est pas possible ?
T. : Non/
F.L.L. : D'accord/ Heu/ est-ce que vous pensez que l'anglais c'est facile ou que c'est difficile ?
A. : Moi/ pour la prononciation/ pour moi/ c'est difficile/
F.L.L. : Hum/ Ouais/
A. : Je préfère être directe. Parce que/ enfin/ personnellement je suis allemand première langue/ donc j'ai été habituée à dire toutes les lettres/
F.L.L. : L'allemand/ c'est facile pour vous ?
A. : Au niveau de la prononciation ?
F.L.L. : Oui/
A. : Au niveau de la prononciation/ c'est facile/ Au niveau des conjugaisons/ de tout ce qui est grammaire/ c'est facile/ Après/ c'est sûr que c'est/ dans les petits détails/ c'est plus compliqué/
F.L.L. : Ouais/
A. : Faire des phrases plus simples et des choses comme ça/ Mais/ heu/ l'anglais/ au niveau de la prononciation/ c'est difficile/ Après/ pour heu pour comprendre/ enfin/ moi c'est juste/ le truc qui m'énerve c'est juste quand utiliser tel temps/ en fait/ C'est tout/ Sinon/ ça va/
T. : Moi je dirais que l'anglais/ c'est facile et qu'il suffit d'apprendre au bon moment/ Ouais/ peut-être que je ne l'ai pas fait/ Mais je dis que l'anglais c'est facile/
F.L.L. : Hum hum/
T. : Il faut juste apprendre/
F.L.L. : D'accord. Il faut apprendre par cœur/ Et vous diriez aujourd'hui que vous êtes monolingue/ bilingue ou plurilingue ?
A. : Monolingue/
F.L.L. : Monolingue/ Et vous T./ ?
T. : Moi/ je dirais monolingue parce que je pense que quand on est bilingue/ ça veut dire qu'il y a / qu'il n'y a aucun problème/ qu'il n'y a pas de tabou sur la langue/
F.L.L. : Ouais/
A. : Alors que moi personnellement/ je pense qu'à ce niveau-là/ je/ heu/ j'ai beaucoup de lacune dans les deux langues que je pratique/ enfin dans les deux langues étrangères que je pratique/
T. : Tenir une conversation en espagnol/ c'est possible mais de là à aller en <Espagne et suivre des cours/ je n'en serai pas capable/

F.L.L. : Hum hum/ Je comprends/ Heu/ alors/ en fait/ je vais vous faire écouter un petit enregistrement et vous allez me dire ce que vous en pensez/ D'accord ? Donc/ vous avez 6 locuteurs et puis/ en fait/ ils lisent un texte et après/ vous me direz ce que vous avez pensé de ce que vous avez entendu/
(écoute)
F.L.L. : Alors ? Vous avez entendu ces six locuteurs/ qu'est-ce que vous en avez pensé ?
A. : Ils sont d'origines différentes ! Parce qu'ils n'ont pas le même accent/
F.L.L. : Ouais/ d'accord/ Ils ont un accent différent/ Hein hein/ D'accord/ Est-ce que c'est de l'anglais/ dans tous les cas/ pour vous ?
A. : Moi/ personnellement/ celui que j'ai le mieux compris/ c'est le deuxième et il y en a/ on ne comprend rien du tout/ On arrive à comprendre des mots/ mais c'est tout/
F.L.L. : Hum hum/ Ouais/ Donc/ pour ceux que vous dites dont on ne comprend rien/ vous diriez que ce n'est pas de l'anglais alors ?
T. : Oh/ bah/ si !
A. : Si/ si/ c'est de l'anglais/ Mais…
T. : C'est le même texte de toute façon ?
F.L.L. : Oui/
T. : A chaque fois/
F.L.L. : Oui/
A. : Bah c'est de l'anglais/ mais c'est la façon dont c'est prononcé/ quoi/
F.L.L. : Hum hum/ Donc l'accent/ est-ce que c'est une barrière à la communication ?
A. : Moi je pense que oui/
F.L.L. : Oui/
A. : Parce que même moi/ je vois que rien qu'en allemand/ si on ne met pas une certaine intonation pour dire telle ou telle phrase/ et bah/ ce n'est pas pris de la même manière en fait. Et puis en plus l'anglais/ c'est quand même une prononciation assez spéciale quand même/
F.L.L. : Hum hum/ Donc si vous rencontriez ces gens-là/ heu avec lequel vous pensez que vous ne pourriez pas communiquer par exemple ?
A. : Le trois ou le quatre/
F.L.L. : Le trois ou le quatre/
A. : Il y a une fille qui parle/ elle mâche tous ces mots/
T. : Il y en a un aussi qui parle tout tout bas/
A. : Ah oui !
T. : Et qui n'articule pas trop/
A. : Le troisième !
F.L.L. : Donc/ le troisième/ Vous diriez que vous ne comprendriez pas/
A. : Hum. Et puis moi/ celle d'après aussi. La fille qui parle tout coupé/ Et la dernière/ j'ai un peu de mal/
F.L.L. : Donc/ vous associez le troisième et le quatrième ?
A. : Ouais/
F.L.L. : D'accord/ Dans le fait/ en fait/ qu'on ne comprendrait pas/ Du fait de leur accent/
T. : C'est laquelle … ?
A. : Celle qui coupe tous ces mots/
F.L.L. : Alors/ il y avait une femme d'abord/ ensuite il y avait un homme/ le deuxième/ vous vous dites qu'il était bien/ le troisième …
A. : Celui qui parle tout bas ?/
F.L.L. : Ouais/
A. : On ne comprend rien du tout/
F.L.L. : D'accord. C'est l'accent qui ne va pas en fait ?/
A. : Bah/ en fait/ il n'articule pas/

F.L.L. : Hum hum. Ensuite/ quatrième/ c'est une jeune fille/
A. : Elle/ on ne comprend rien du tout non plus/
F.L.L. : Là/ c'est pareil ?
T. : On comprend mais il faut être…
A. : Parce qu'on ne voit quand ses phrases s'arrêtent/ quand les autres commencent/ on ne sait pas trop où on est/
F.L.L. : D'accord/ Et les derniers ?
A. : Bah moi/ le dernier/ j'ai eu un petit peu plus de mal/ Enfin/ c'était moi bien/
T. : Enfin/ c'est un accent qu'il a lui naturellement et
A. : Il est marqué/
F.L.L. : Hum hum. Et vous arrivez à repérer quelles nationalités ils pourraient avoir ?
A. : Le dernier/ j'aurais fit asiatique ou quelque chose comme ça/
F.L.L. : Le dernier/ asiatique/ Hum hum/ Et vous T. ?
T. : Je ne sais pas/
F.L.L. : Vous ne savez pas ?
T. : Non/ je ne sais pas mais j'aurais/ au début j'ai pensé à un Allemand/ mais après…
F.L.L. : Ah/ pour le dernier un Allemand ?
T. : Enfin/ je ne sais pas.
F.L.L. : Hum hum. Et dans les autres ? Dans les premiers ? Les trois premiers ?
T. : Je ne sais pas/
F.L.L. : Vous ne savez pas :
A. : Les Allemands parlent très bien anglais/ il ne faut pas croire :
F.L.L. : Les Allemands parlent très bien Anglais ? Ils n'ont pas d'accent les Allemands ?
A. : Ah non/ non. Franchement/ les Allemands/ j'aimerais apprendre l'anglais comme eux ! Ils apprennent dès le CE2 :Ils parlent anglais/ ils sont bilingues/Eux peuvent dire qu'ils sont bilingues/
F.L.L. : Alors/ justement/ Heu/ le 4 décembre 1997/ Claude Allègre a dit la chose suivante/ vous allez me dire ce que vous en pensez/ « L'anglais est devenu une commodité au même titre que l'ordinateur de bureau ou Internet/ il faudrait l'enseigner dans les petites classes dès la maternelle »/ Qu'est-ce que vous en pensez ?
A. : Personnellement/ moi je ne pense pas dès la maternelle/ mais/ je vois/ en Allemagne/ ils ont des cours de langue qui sont supers que ce soit l'anglais/ le français ou autre/
F.L.L. : Hum hum/
A. : Ils commencent l'anglais dès le CE2 et après/ ils ont un niveau/ moi je dirais/ exceptionnel/
F.L.L. : D'accord/ Donc/ la solution pour vous/ ça serait de commencer dès le CE2 ? Pas la maternelle ?
A. : Au CE1/
F.L.L. : Dès le CE1 ?
A. : Ouais/ Quand on a déjà les bases en français/
T. : Quand on rentre en CE1/ c'est qu'on a les bases en français/ Donc/ après/ je pense que ça serait bien de commencer tout de suite/
F.L.L. : D'accord/ Donc/ il faut commencer par savoir lire déjà en français/
A. : Je pense qu'il faut avoir les bases de français déjà/ la grammaire et tout ça/
F.L.L. : Ouais/ d'accord/ Et qu'est-ce que ça peut faire/ en quoi vous pensez que ça peut favoriser un bon apprentissage d'avoir déjà les bases en français ?
A. : Bah/ déjà quand on est petit/ pour connaître les temps/ les choses comme ça/ S'ils ne les connaissent déjà pas en français/ ils ne vont pas les connaître en anglais/ Il faut déjà savoir à quoi ça correspond/
F.L.L. : D'accord/

A. : Je ne sais ce que tu en penses ?
T. : Non/ mais tu as raison/ Mais c'est pas le CE1/ c'est le CE2/ parce qu'en CE1/ tu apprends les conjugaisons/ Donc/ je pense que si on n'arrive pas à avoir de repères dans notre propre langue/ on ne peut pas e/ avoir dans une autre langue/ Et puis/ il ne faut pas mélanger non plus/ On est Français/ donc on apprend le français/ et après …/ Il faut quand même des bonnes bases/
F.L.L. : Hum hum/ Et qu'est-ce que vous pensez de ce que dit Allègre dans une première partie/ que l'anglais est une commodité comme l'ordinateur ou Internet ?
A. : Bah/ moi/ je suis assez d 'accord parce que partout où on va/ c'est plus facile pour discuter de quelque chose ou alors quand on a besoin d'un renseignement/ on parle en anglais/ Enfin/ je trouve qu'on peut tout demander/ plus facilement en tout cas/
T. : C'est plus qu'une commodité/ parce que maintenant/ si on achète par Internet/ les manuels/ on ne les a pas en français/ On les a en anglais ou en allemand/ mais on ne les a plus en français/
F.L.L. : Hum hum/
T. : Donc/ c'est plus qu'une commodité/
F.L.L. : C'est quoi alors ?
T. : Cà devient obligatoire/
F.L.L. : C'est obligatoire ? Hum hum/ D'accord/ Alors/ le fait que ça soit obligatoire/ heu heu c'est obligatoire pour tout le monde alors ? C'est devenu obligatoire pour tous ?
T. Oui/
F.L.L. : Tous les âges/ toutes les catégories professionnelles ?
T. : Oui/
A. : Parce que moi je vois/ aux cours d'anglais qui se donnent ou qui se donnaient/ quand ma mère en prenait/ il y avait beaucoup de personnes âgées qui se remettaient aux langues/ Même pour Internet ou des choses comme ça/
T. : Ah/ mais je suis tout à fait d'accord/
F.L.L. : Hum hum/ Et votre mère s'est remise à l'anglais alors ?
A. : Ouais/
F.L.L. : Et elle avait un objectif particulier ?
A. : Heu/ elle tient une boutique et quand on reçoit aux périodes de juillet et d'août/ quand il y a les étrangers/ si on ne sait pas dire les bases/ pour dire les tailles/ et bah on loupe des ventes/
F.L.L. : Hum hum/
A. : Mais même pour voyager/ C'est aussi embêtant/
F.L.L. Hum hum. Alors/ regardez cette petite publicité/ cette publicité pour Le Monde en ligne/ donc lemonde.fr. On a presque fini/ Heu/ donc je n'arrive pas à bien voir/
F.L.L. : Ouais d'accord/ « Le service des very informed people/ cinq euros par mois/ bienvenue là où ça se passe »/ Qu'est-ce que vous pensez de cette publicité ? Donc/ vous voyez un texte en français avec de l'anglais/
A. : Maintenant/ il y a tellement de mots d'origine anglophone qui sont dans la langue française. Pour tout/ moi personnellement/ enfin tous les jours on utilise des mots en anglais/ donc ça ne me choque pas/
F.L.L. : Cà ne vous choque pas ?
T. Moi je sais que ça ne me choque pas vraiment en le lisant/ mais je ne trouve pas ça forcément bien/
A. : En fait/ je ne vois pas l'intérêt de l'avoir mis en anglais/ Enfin/ pour le jeu de mots …
F.L.L. : Ouais pour le jeu de mots/ c'est vrai/ Et puis quel est le but parce qu'une publicité/ c'est toujours pour atteindre une cible/ donc quelle cible cherche-t-il à atteindre ou quel message cherche-t-il à faire véhiculer ?

A. : Au niveau de la cible/ peut-être une catégorie/ je ne parle pas au niveau intellectuel/ mais plus des personnes je ne sais pas trop comment expliquer/ Peut-être plus des cadres ou un truc comme ça/
T. : Parce que tu vois *Le Monde*/ c'est pour ça/
A. : Ah non/ non/ Ce n'est pas dut tout parce que je vois Le Monde mais il n'y a pas forcément/ pour des pubs qui veulent toucher tout le monde/ je pense qu'ils ne mettent pas ce genre de choses/
F.L.L. : Hum/ Mais est-ce qu'autour de vous/ vous voyez de plus en plus de pubs comme ça ? Avec de l'anglais ?
A. : Ouais/
F.L.L. : Ouais ? Pourquoi vous pensez que c'est comme ça ?
T. : Pourquoi il y a plus de pubs comme ça ?
F.L.L. : Oui/
T. : Parce que déjà/ rien que quand on voit ça/ ça veut dire qu'il y a une …/ déjà quand on voit ça/ c'est ouvert sur le monde/ Ca ne se centre pas à la France/
F.L.L. : D'accord et quelle image/ ça véhicule en fait ? Si on avait mis je sais pas une autre langue ? Enfin/ une partie du texte dans une langue autre que l'anglais/ est-ce que ça véhiculerait la même image ?
A. : Non/ parce que ça ciblerait un pays en particulier/ Là/ ça peut cibler le monde entier en fait/
F.L.L. : D'accord/
A. : Enfin/ le monde entier/ ceux qui parlent anglais/
T. : Je suis d'accord moi aussi. Vraiment pour moi/ l'anglais ça va être le monde entier alors qu'une autre langue que l'anglais/ ça véhicule plus plusieurs pays ou un pays précis/
F.L.L. : Et si ça avait été en espagnol ?
T. : Et bah/ pour moi/ ça serait l'Amérique du sud et puis l'Espagne/
F.L.L. : Hum hum/ D'accord/ Alors/ dernière petite chose/ J'ai trouvé un petit texte / Je vais vous le lire/ c'est très court/ Donc/ le titre de l'article c'est *My Que sais-je* is rich/ Vous connaissez la collection *Que sais-je* ?
Les deux : Ouais/
F.L.L. : Vous lisez quelque fois des *Que sais-je* ? Alors/ « pour la première fois depuis ces 60 ans d'existence/ la collection *Que sais-je ?* des Presses universitaires de France qui compte à ce jour quelques 3700 titres traduits en 43 langues/ sort une nouveauté à 3000 exemplaires directement rédigée en anglais »/ Voilà qu'est-ce que vous en pensez ? C'est-à-dire que demain/ dans un cours/ un enseignant peut vous dire : achetez le *Que sais-je* là/ c'est un que sais-je en mathématiques et le texte est en anglais/
A. : Et on va le trouver qu'en anglais ?
F. L. : Qu'en anglais/ Le texte est en anglais/ Directement rédigé en anglais/
T. : Bah moi non plus je ne trouve pas ça bien/ Non/ parce que dans ces cas-là/ ça veut dire que dans dix ans/ le français c'est considéré comme le latin/ une langue morte/ Donc/ heu/ je ne trouve pas ça bien/
A. : Bah/ c'est comme les manuels/ heu bah/ les manuels qu'on achète sur Internet/ Maintenant/ il n'y a plus de français/ C'est allemand/ anglais et terminé je pense/ Et puis le japonais/
T. : Ouais et ça/ Voilà donc moi je ne trouve pas ça bien/
A. : Non/ parce qu'il faut quand même garder un certain/./ enfin une langue/ c'est toute une partie d'une culture aussi/ C'est important de se démarquer parce que si tout le monde avait la même langue/ il y aurait toujours des différences culturelles/ mais la langue représente toute une population/ Donc/ c'est quand même très/ très personnel/ Enfin/ c'est très lié à la

population/ Je ne vois pas/ franchement/ si tout le monde parlait anglais/ ça ne serait pas intéressant/
T. : C'est comme la monnaie/ Tout ça va changer et tout ça va devenir pareil/ Si tu perds/ si tu perds ta langue/ non je ne trouve pas ça bien du tout/
F.L.L. : Voilà/ Donc/ on a terminé/ On a fait le tour/ Merci beaucoup/

Annexe onze - La perception des accents de l'anglais, R., non-spécialiste.

- Y'en a qui parlent comme moi/
- Le deuxième/
- Yen a qui parlent comme vous ?
- Oui/ il y en a une qui parlait très bien/ elle devait être anglais/ j'imagine/ Je sais pas mais il avait un très bon accent/
- Laquelle ?
- La troisième moi j'ai mis/
- Oui/ la troisième/
- Le deuxième était français/
- Le deuxième était français ?
- Oui/ on aurait dit/
- Y'en a un autre moi j'ai mis qu'il lisait/ Y'avait pas d'intonation/ il lisait tout…sans aucun accent/ comme ça//…/ C'est peut-être moi//…/ J'ai pas compris grand-chose/
- Vous avez pas compris ?
- Non/ moi je trouve que tous ils parlent trop vite/ et le ton est toujours le même/ Ils ont…chacun a un ton différent mais on dirait/ enfin j'ai pas trop compris ce qu'ils disaient/ mais on dirait qu'ils réagissent pas à ce qu'ils disent ou à ce qu'ils lisent/ Donc après ça devient un peu ennuyeux parce qu'on décroche vite/ Parce que d'une/ on comprend pas parce qu'ils parlent trop vite/ et de deux/ c'est toujours le même ton donc y'a pas de rupture/ donc on peut pas/euh/se réveiller en quelque sorte/
- Ça donne pas envie de se concentrer/ moi j'ai vraiment pas compris/ Enfin j'étais pas sur ça mais…
- Dans tous les cas/ l'accent faisait que ça gênait la communication ?
- Pour moi oui/ j'me suis pas concentrée dedans vraiment/ Même celle qui parlait très bien anglais/ c'était encore pire parce que là elle parlait trop bien et on n'arrivait pas à …elle parlait trop vite donc euh…
- Moi je pense que c'est pas vraiment l'accent/ c'est le débit/ la/…/ faut que ça soit plus lent je pense pour déjà que/euh/…
- Qu'il y ait un peu d'intonation/ de ponctuation/
- On dirait que c'est pas naturel/ on dirait que voilà c'est une personne qui est face à un texte/ qui lit/ et voilà quoi/ on l'enregistre et limite si on coupe pas par exemple/euh/ je sais pas/ une personne quand elle tousse ou quand elle rie c'est nerveux/ On dirait/ ouais/ que c'est pas naturel/ c'est monocorde et ça devient pas intéressant en fait à écouter/
- Ok/ c'est du bon anglais quand même ?
- Ben moi je suis restée sur la trois qui parlait/…/ je pense qu'elle devait être anglaise/ elle a un très bon accent/ Y'en a beaucoup qui devaient pas être/ qui devaient être étrangers/ Mais non ils parlaient pas…j'me retrouvais moi/
- Vous trouviez une personne de langue native et les autres sont tous des étrangers en fait ?
- Y'avait oui/ y'avait un Français
- C'était peut-être des asiatiques ou je sais pas/ J'avais l'impression qu'il y avait des accents/
- Africain ou je sais pas/ y'avait des accents un peu…
- Yen a même un j'ai pensé qu'il faisait exprès de parler comme ça parce que c'était…
- Le deux/

- Oui nan mais j'ai vraiment/ c'était vraiment…un peu exagéré/ J'espère que c'est pas des étudiants de la Catho parce que… c'est pas notre métier mais…

Annexe douze - Entretien en anglais, étudiants spécialistes

- So/ who starts?/ I know you love to travel/ don't you?
- Yes/ of course/ I love travelling and/ I have seen the world/ (laughing)//
- The same thing for me/ yeah/ Where did you go exactly? /
- I've been several times abroad but for one week only// I've been twice in England/ once in Ireland/ one week in Turkey…
- That must be wonderful/
- That's wonderful/ That's really wonderful but it's/ it's really/ euh// complicated because the people there are really jealous/ they envy us/ Because they know that we have a way of living that is really superior/ And// most of all/ women/ Women are really really jealous because they're/ they're not free/ of course/ and I was wearing shorts/
- Oh my God! (laughing)
- And so/ for them that was really really cruel because they actually can't do that/ It creates a kind of an embarrassment/ of course// And the same was when I've been to Croatia/ It was really the same/ People there are really jealous but it's because they have now a new way of living/ they are/ euh/ their way of living is really/ upstanding now and it's nearly like European people/ They have nearly the same way of living/ And so/ but they realize that it's not exactly the same/ so they/ some people are really jealous// And I've been to/ Spain/ of course// To Italy/ And/ and// Tunisia/
- That's from where I am/ where I come from and I've never been there/ and I really want to go there because it's very important to me/ One day I'll go there and I'll try to find my roots/
- And it's/ it's really/ strange because when you go further in the country/ it's really where people are willing to/ come to talk to French/ to French people/ mostly/ And I remember when I had a problem on my knee because my brother pushed me and made me fall and the director of the/ of the hotel/ paid for the taxi and// he paid for all/ Really/ it's very astounding because people/ well in France people won't do that/
- My father comes from Austria and my dad went back there and it was kind of hard because he left for Germany because of you know the war and French had to leave/ like "go away"/ and he went back there and he thought that people wouldn't like French people/ And actually/ like old women and old men/ they were all "Oh! You are French? Come in!" and they would like to take you in their home and bring you coffee or something like that/ and they were all like very welcoming and my dad told me people just telling "Next time you come/ come see me and you can sleep at my house and you can do/ and you can even know my father and my mother"/ You know/ they're just/ I don't know/ they're just nice/
- They help you to react/ And/ I don't know/ you have been to the United States/
- Yeah/
- Tell me about that/
- Well/ actually I jump about that/ I jump about that this night/ All my American friends are coming to France and we're having a big party and everything// I loved going there because you know I wasn't alone/ I was in a family/ host family/ and it was wonderful/ I mean/ except my host sister/ I didn't like her/ and she hates me/ But/ it's/ it was// I don't know/ it's so much different/ I mean/ I went to High school there and it's/ it was great/ I mean you could/ I could choose the class I wanted/ cooking/ sewing/ well I took too history and government/
- Are there things that you can't do in class?

- No/ Except if you are in a High school specialised in something/ And people there finish school at/ three o'clock/ about three o'clock/ and then they go to work/ or they do sport/ I mean/ we don't have the time to do that in France/
- Of course/
- I mean I don't have the time to do sports here or anything/ I would love to do lots of things but I don't have the time I mean/
- Oh yeah/ you have to work/
- Yeah/ And I want to go back there/ I wanted to go there for the Erasmus// stuff but I couldn't because there wasn't a university in the city I wanted to go to/ I wanted to go to the university with all my friends there/ it would have been so much funny/
- You still have contact with them?
- Yeah/
- And you know where they are?
- Yeah/
- That's a chance/
- Yeah/ And actually/ one friend is going to Italy this summer and she is going to au pair and/ she told me that she was going to travel and she told me "Could I come to France?" and I was like "Oh my God/ you could/ you surely can!" I mean/ it would be wonderful if I could see her! It's been like two years and a half now!/ I miss her/
- Yeah/ of course/
- And my host mum is coming with my host sister/ the one I like/ They're coming for a week/
- It was really a positive thing/
- Oh/ yeah/ definitely/ You learn so much stuff/ and you get more mature and/ you learn to take care of yourself/ and you know/ people don't understand you have to do this/ But that's the best trip I've done/ but I think the best country where I were/ is/ was Brazil/ Oh my God/ people are so nice there/ I mean they're poor/ very very poor/ but they're just welcoming/ you know/ You're there/ you're French/ and so what? They talk to you/
- And that is the point/ It's really different/ for example Turkey/ People there know you're French and so/ they want to/ to…//
- To marry you? (laughing) To go as good friends?
- Of course/ that's the first point/ But they know that if you are there/ it's because you have money/ And so/ they know that/ they think you can buy everything they have/ And so/ they try to/ force you to buy many things because you're French and you don't want to buy that? But what are you doing here? What are you doing here? If you don't buy/ if you don't give your money/ what are you doing here? And so/ that's// that's really/ a strange feeling because you know sometimes you think that you have a kind of pressure above your shoulders and sometimes it's really really heavy/ You want to say "Leave me on my own"/
- It is like people/ you know/ they come to see you and they want to sell you like/ I don't know/ like nuts or CDs or they want to shine your shoes or I don't know/ they just/ and if you just say no/ they would go to the next table/ and next table/ And the worse country I've ever been to was/ for that kind of stuff/ was in China/ And what's/ the most funny thing is that because they want to sell you something/ if you're French/ they'll tell you the price in French/ if you're German/ they're going to tell you the price in German/ I mean they know every language when it concerns money/ It was so funny/ And I…They have like/ they can sell you stuff at/ at prices so low/ In France/ when you want to buy ink or something like Chinese ink/ it costs so much/ and there…40 francs/ I've paid a whole set of ink and pencil… Oh my God/

- I think that sometimes it's another world/ You/ I don't know how to say but if you've never been there/ you can't imagine what it is/
- Yeah/ But in China/ when I got there/ the man who was/ the guide we had/ told us "What we're gonna see is the "country of the smile"" We go "Ok/ that's cool/ The people are gonna be nice?" "Yes/ they are/" So/ we went down the bus and people were not smiling/ people were unhappy/ people were dirty at your face/ you know/ it's like boo… And they were just dirty/ and it was/ I was very shocked by that 'cause I was in a first class hotel and in front of my window/ the whole wall was a window/ and I had/ you know/ what we call in France HLM and in the back you had the view et euh Oh my God/ it was so wonderful/ you know/ it was all so cool but you know you had that first thing that was/ that shocked you 'cause there are lots of places that are really wonderful but that's awful/
- Yeah/ I can imagine// But sometimes I feel guilty because you know// sometimes you think that you are// I don't know how to say/ but sometimes/ you feel you are superior/ because you don't/ you don't…
- You don't want to be there/
- You don't want to be superior but by your money/ by yours status you are/ And I was really ill-at-ease because I wanted to say "No/ I'm like you/ I'm not superior/" And that was really/ sometimes it was hard because I didn't want then to think that I'm that kind of French girl who wants to make profit and who wants to exploit them/ etc/ That is really ambiguous because you don't want to know what they feel and/ sometimes I felt embarrassed/ really/
- Well/ the only thing that I've felt/ that I've thought embarrassing was that in Brazil when you buy something in the street/ people are expecting you to low down the prices// Because everybody does that/ everybody says "Well/ I pay two for…"/ you know/ and they're going to low the prices/ and even if you don't ask/ if the seller likes you/ he's gonna low down the prices/ You don't expect it/ but it's fantastic// It's like a sport/ I think/ Yeah/
- But it's in these moments that you realize that you do not have the same real world/ you don't have the same habits/ the same way of thinking/ we are so well different and even though people say that every man is equal/ of course we are equal as well/ That's it// I mean it's not possible because people are too…
- When/ I mean/ the men/ all the men are equal but the society is divided//
- Because when travelling/ it's in those moments you realize that the lives are really really different between each society and I think/ sometimes it's hard to/ to behave/
- Yeah because you don't know how they will react/ you know/
- I think that the Erasmus travel will help us to realize that we are not the only one in the world/
- Yeah/ When I went to the United States/ to the high school/ there was a German student and there was even a Swedish girl which was so funny/ so I was not the only one going/
- And I think that's// in the point of humanity/ I think it's really really important this travel because you are forced to mix with people from many societies and you realize that/ there is money/ there are many differences/ I think/

Annexe treize - Dialogue non-spécialistes

- So/ go ahead/ talk about whatever you want/ you can talk about money/ because you have prepared/ so it will be where to start/ and then speak about whatever you want/ your week-end or whatever/
- Do you like spending money?
- Yes/ I spend a lot of money all the days/ And eh/ I think that to spend money is normal/
- Eh what eh/ what do you buy?
- I buy a lot of clothes/ and eh//I spend a lot of money when I am with my friends/ And you?
- /I buy a lot of clothes too/ and/..../ I/.../ always go out to/.../ see my friends/So/ so/it cost a lot/
- And did you see your friends this week-end?
- Yes/ I saw/ I saw my friends because my best friend who is in London//..../came back in France and//...//we went out to//..../ la fiesta!!!
- And it is sympathic?
- Yes/ it's my best friend so she is very cool and sympathic/ And you/ what did you do this week-end?
- /..../ Friday I.....I/...../don't/.../do anything/And Saturday I/ I go out to/.../ for the birthday of my boyfriend/ It is/ he is 20 years old/ so we/..../ go out for his birthday.
- Where did you go for this birthday?
- I ...we went in a restaurants because it was the birthday of three of my friends and one of them/..../has an uncle who has a restaurant/ so in this restaurant/
- Ok/ so/ this week-end you went out to a party to your friends' birthday/ Have you worked this week-end?
- No. No/ I don't/ didn't work this week-end/ even if I would must to work for the school/ but eh... I didn't work.... I eh... I'll work this week/And you/ did you work this week-end?
- Eh no/ I didn't work because/ because I were very tired/ and/..../ I have seen my friends/ so/../ so as you/ I will work this week/
- And/ it was Pâques this week-end/ did you have eggs in chocolate?/
- Yes/ I/...../ ate a lot of chocolate this week-end/ and/..../ I had a lot of chocolate too.
- Me too. But I think that is not very serious for this summer!/
- Ok. Yes/ but we are going to go to the/.../sport to the/..../ gym center/to do abdo. It's finished/

Annexe quatorze - Entretien en anglais, étudiantes non spécialistes

1 C1:/So we talk about/

2 P1:/travel/

3 C2: /about travel/ yes/ is the more/

4 G1 to M: /your travel/

5 M1: /yes/ my first travel is in/ what's Espagne/ in/ what's/ you know/

6 P2: /in Espana/

7 M1: /in Spain/

8 G2: / Spain/

9 C3: /in Spain/

10 M2: /In Spain/ with my parents/ in Andaluacia/

11 G3: /Si/

12 C4: /yes/ me too/me too/

13 M3: /South of/ the South of/

14 G4: /Spain/ hein/

15 M4: /the South of Spain/ yes/ I went to Spain/

16 G5: /and what did you/ (cherche un mot)

17 C5: /visit/

18 G6 : /did you visit/ (reprend pour dire la formule exacte)

19 G7: did you visit/ did you do?

20 P3: /did you see/ did you eat/ did you/

21 M5: /l'Alhambra/

22 P4: /l'Alhambra?/

23 M6: /l'Alhambra it's a/ it's a/the castel/ monument/ yes/

24 P5: /arab?/ (demande l'acquiescement)

25 C6: /arab/

26 G8: /arab/

27 M7: /arab/ yes/ and eh/ very very beautiful/

28 C7: /there is a big eh/ arab eh/ arabe quoi/influence/ in Andalucia/

29 M8: /yes/ yes/

30 C8: /in the Padais?/ (demande l'acquiescement)

31 M9: /Padeis?

32 C9: /Padeis/ yes/ (accepte le mot fourni)

33 G9: /Padéis

34 M10: /monument/ garden and/

35 P6: /castle/

36 M11: /in Alhambra/

37 C10: /there is the Majorel garden/ in Andalucia?/

38 C11 : /there is many garden with/ eh eh/

39 G10: /water/

40 C12: /water or/

41 M12: /water ?/ water ?/ (demande l'acquiescement)

42 C13: /water/ yes

43 M13: /yes yes yes I like this trip/

44 C14: /yes/

Annexe quinze - Traductions des textes anglais en français

Texte de la page 39 :

« I will choose to go in Australia in two years because it's a very beautiful country/ there is Sydney. The US is not beautiful. I am not very happy by the American spirit. »

Dans deux ans/ j'irai en Australie parce que c'est un pays magnifique/il y a Sydney. Les Etats-Unis/ c'est pas beau. Je n'aime pas trop l'esprit américain.

Texte de la page 42 :

« I therefore intend to express myself in your language. Oh do not rejoice too fast. My wife may be British but my English remains quite French. [...] I hope you'll be enchanted by my French accent ».

« Je m'adresserai à vous en anglais. Oh ne vous réjouissez pas trop tôt. Ma femme est britannique mais mon anglais demeure très français. [...] J'espère que mon accent français vous plaira. »

Texte de la page 43 :

[...] Mr Sarkozy has only used the language once in public/ when he was finance minister. The disastrous attempt/ [...] has him announcing in an Inspector Clouseau twang: "We will be 'appy to 'elp you make money in France. »

M.Sarkozy n'a parlé anglais qu'une seule fois/ alors qu'il était Ministre de l'Economie. L'essai, qui s'est révélé catastrophique, lui a fait déclaré avec un accent à la Clouseau : « Nous serons zeureux de vous zaider à faire des affaires en France »

Texte de la page 43 :

« Do you want me to go back to my plane and go back to France/ this is what you want/ this is not a method/ this is a provocation/ leave me alone! »[1]

« Vous voulez que je retourne prendre l'avion pour rentrer en France/ c'est ça que vous voulez/ ce ne sont pas des façons de faire/ c'est une provocation/ laissez-moi tranquille ! »

[1] La vidéo est visible sur : http://www.youtube.com/watch?v=304UHIZE01c.Consultée le 10 mars 2007.

Note de bas de page 58 :

« There has never been a language so widely spread or spoken by so many people as English. There are therefore no precedents to help us see what happens to a language when it achieves genuine world status. »

Jamais une langue n'a été aussi largement répandue ou autant parlée que l'anglais. Il n'y a donc pas de précédent pour nous aider à comprendre ce qui arrive a une langue quand elle atteint un véritable statut mondial.

Texte de la page 251:

So, who starts?/ I know you love to travel, don't you?
Yes, of course. I love travelling and/ I have seen the world. (laughing)/
The same thing for me, yeah. Where did you go exactly? /
I've been several times abroad but for one week only./ I've been twice in England, once in Ireland, one week in Turkey…

Alors qui commence?/ Je sais que tu adores voyager, pas vrai ?
Oui, c'est clair. J'adore voyager et/ je suis allée dans le monde entier. (Rires)
Moi, c'est pareil, oui. Où as-tu été exactement ?
Je suis allée plusieurs fois à l'étranger mais seulement pour une semaine./Je suis allée deux fois en Angleterre, une semaine en Turquie …

Annexe seize - Tableaux

TABLEAU 1 :
Nombre de locuteurs par langues apprises
Nombre de locuteurs par langues natives

Langues	Nombre de locuteurs spécialistes	Nombre de locuteurs non-spécialistes
Français	50	51
Anglais	50	51
espagnol	33	37
Allemand	30	14
Latin	14	15
italien	9	2
arabe	5	1
Chinois	9	0
Breton	1	0
Russe	9	0
Japonais	4	0
Suédois	1	0
Portugais	1	0
Néerlandais	9 !	0
Polonais	1	0

TABLEAU 2 / QUESTION 1 :
« Je connais les langues suivantes »
LE FRANÇAIS (par résultats)

SPECIALISTES 50 locuteurs	NON-SPECIALISTES 51 locuteurs
A Je parle français : 92% J'écris français : 92% Je comprends : 98% Je lis : 98%	A Je parle français : 82% J'écris français : 70% Je comprends : 68% Je lis : 68%
B Je parle français : 4% J'écris français : 6% Je comprends français: O% Je lis français : 2%	B Je parle français : 3% J'écris français : 7.8 % Je comprends français : 5.8% Je lis français : 3.92
C Je parle français : 0% de C J'écris français : 0% Je comprends français : 0% Je lis français : 0%	C Je parle français : 1.96% J'écris français : 0% Je comprends français : 0% Je lis français : 3.92%
D Je parle français : 0% J'écris français : O% Je comprends français: O% de B Je lis français O%	D Je parle français : 0% J'écris français : 1.96% Je comprends français: 0% Je lis français 0%

TABLEAU 3/ Question 1 :
« Je connais les langues suivantes »
LE FRANÇAIS (par ordre décroissant)

SPECIALISTES		NON SPECIALISTES	
Comprendre	98%	Parler	82%
Lire	98%	Ecrire	70%
Parler	92%	Comprendre	68%
Ecrire	92%	Lire	68%
Ecrire	6%	Ecrire	7.8%
Parler	4%	Comprendre	5.8%
Lire	0%	Lire	3.92%
Comprendre	0%	Parler	3%
X		Lire	3.92%
X		Parler	1.96%
X		X	
X		X	
X		Ecrire	1.96%
X		X	
X		X	
X		X	

TABLEAU 4/ Question 1 :
« Je connais les langues suivantes »
L'ANGLAIS (par résultats)

SPECIALISTES	NON SPECIALISTES
A Je parle anglais 14% J'écris anglais 12% Je comprends anglais 18% Je lis anglais 28%	A Je parle anglais O% J'écris anglais : 3.92% Je comprends anglais 0% Je lis anglais 1.96%
B Je parle anglais 58% J'écris anglais : 62% Je comprends anglais 64% Je lis anglais 60%	B Je parle anglais 27% J'écris anglais : 29.41% Je comprends anglais 37% Je lis anglais 43.13%
C Je parle anglais 20% J'écris anglais : 20% Je comprends anglais 10% Je lis anglais 8%	C Je parle anglais 70% J'écris anglais : 58.82% Je comprends anglais 50.98% Je lis anglais 43.15%
D Je parle anglais 2% J'écris anglais : 2% Je comprends anglais 2% Je lis anglais O%	D Je parle anglais 0% J'écris anglais : 3.92% Je comprends anglais 11.76% Je lis anglais 5.88%

TABLEAU 5/ Question 1 : « Je connais les langues suivantes »
L'ANGLAIS (Classement par compétence)

	Je parle	Spécialistes	Non-spécialistes
A		14%	0%
B		58 %	27%
C		20 %	70%
D		2 %	0%
	J'écris		
A		12 %	3.92%
B		62 %	29.41%
C		20 %	58.92%
D		2 %	3.92%
	Je comprends		
A		18 %	0%
B		64 %	37%
C		10 %	50.98%
D		2 %	11.76%
	Je lis		
A		28 %	1.96%
B		60 %	43.13%
C		8%	43.15
D		0%	5.88%

TABLEAU 6 Question 1 : « Je connais les langues suivantes »
L'ANGLAIS Classement des compétences selon une échelle de A à D :
du plus fort pourcentage au plus faible

ANGLAIS SPECIALISTES		ANGLAIS NON SPECIALISTES	
A		A	
Lecture	28%	Écriture	3.92%
Compréhension	18%	lecture	1.96%
Expression	14%	X	
Ecriture	12%	X	
B		B	
compréhension	64%	Lecture	43.13%
écriture	62%	Compréhension	37%
lecture	60%	Ecriture	29.41%
expression	58%	Expression/parler	27%
C		C	
Expression	20%	Expression	70%
Ecriture	20%	Ecriture	50.82%
Compréhension	10%	Compréhension	50.90%
Lecture	8%	Lecture	43.15%
D		D	
Parler	2%	Compréhension	11.76%
Ecrire	2%	Lecture	5.88%
Comprendre	2%	Ecriture	3.92%
X		X	

TABLEAU 7 Question 1 : « Je connais les langues suivantes »
L'ESPAGNOL

SPECIALISTES 33 REPONSES	NON-SPECIALISTES 37 locuteurs
A Je parle 9.09 % J'écris 12.12 % Je comprends 21.21 % Je lis 15.15 %	A Je parle 29.72 % J'écris 2.70 % Je comprends 8.10 % Je lis 10.8 %
B Je parle 33.33 % J'écris 23.07 % Je comprends 23.07 % Je lis 57.57 %	B Je parle 21.62 % J'écris 24.32 % Je comprends 51.35 % Je lis 45.94 %
C Je parle 23.07 % J'écris 36.36 % Je comprends 27.27 % Je lis 15.15 %	C Je parle 45.94 % J'écris 64.86 % Je comprends 37.83 % Je lis 37.83 %
D Je parle 12.12 % J'écris 12.12 % Je comprends 6.06 % Je lis 15.15 %	D Je parle 2.70 % J'écris 5.40 % Je comprends 2.70 % Je lis 0 %

TABLEAU 8 Question 1 : « Je connais les langues suivantes »
L'ALLEMAND

SPECIALISTES 30 ETUDIANTS	NON- SPECIALISTES 14 ETUDIANTS
A Je parle 0% J'écris 0% Je comprends 0% Je lis 6.66%	A Je parle 0% J'écris 7.14% Je comprends0% Je lis 0%
B Je parle 23.33% J'écris 23.33% Je comprends 30% Je lis 16.66%	B Je parle 14.28% J'écris 18.57% Je comprends 14.28% Je lis 42.85%
C Je parle 60% J'écris 60% Je comprends 50% Je lis 53.33%	C Je parle 28.57% J'écris 14.28% Je comprends 71.42% Je lis 57.14%
D Je parle 13.33% J'écris 13.33% Je comprends 16.66% Je lis 20%	D Je parle 14.28% J'écris 0% Je comprends 14.28% Je lis 0%

TABLEAU 9/ Question 1
COMPARAISON RESULTATS ANGLAIS/ ESPAGNOL/ ALLEMAND

PARLER	Spécialistes ANG	Spécialistes ESP	Spécialistes ALL		Non-Spécialistes ANG	Non-Spécialistes ESP	Non- Spécialistes ALL
A	14%	9.09%	0%		0%	29.72%	0%
B	58%	33.33%	23.33%		27%	21.62%	14.28%
C	20%	23.07%	60%		70%	45.94%	28.57%
D	2%	12.12%	13.33%		0%	2.70%	14.28%
ECRIRE							
A	12%	12.12%	0%		3.92%	2.70%	7.14%
B	62%	23.07%	23.33%		29.41%	24.32%	18.57%
C	20%	36.36%	60%		58.92%	64.86%	14.28%
D	2%	12.12%	13.33%		3.92%	5.40%	0%
COMPRENDRE							
A	18%	21.21%	0%		0%	8.10%	0%
B	64%	23.07%	30%		37%	51.35%	14.28%
C	10%	27.27%	50%		50.98%	37.83%	71.42%
D	2%	6.06%	16.66%		11.78%	2.70%	14.28%
LIRE							
A	28%	15.15%	6.66%		1.96%	10.8%	0%
B	60%	57.57%	16.66%		43.13%	45.94%	42.85%
C	8%	15.15%	53.33%		43.15%	37.83%	57.14%
D	0%	15.15%	20%		5.88%	0%	0%

TABLEAU 10 Question 1 :
COMPARAISON RESULTATS ANGLAIS/ ESPAGNOL/ ALLEMAND

PARLER	Spécialistes ANG	Spécialistes ESP	Spécialistes ALL		Non-Spécialistes ANG	Non-Spécialistes ESP	Non- Spécialistes ALL
A +B	72 %	42.42%	23.33%		27%	51.34%	14.28%
C +D	22%	35.19%	73.33%		70%	48.64%	42.85%
ECRIRE							
A +B	74%	35.19%	23.33%		33.33%	27.02%	25.71%
C +D	22%	48.48%	73.33%		62.84%	70.26%	14.28%
COMPRENDRE							
A +B	82%	44.28%	30%		37%	59.45%	14.28%
C +D	12%	33.33%	66.66%		62.74%	40.533%	85.70%
LIRE							
A +B	88%	72.72%	23.32%		45.09%	56.74%	42.85%
C +D	8%	30.30%	73.33%		49.03%	37.83%	57.14%

TABLEAU 11 Question 1 :
COMPARAISON RESULTATS ANGLAIS/ ESPAGNOL/ ALLEMAND

PARLER	Spécialistes ANG	Non-Spécialistes ANG		Spécialistes ESP	Non- Spécialistes ESP		Spécialistes ALL	Non- Spécialistes ALL
A +B	72 %	27%		42.42%	51.34%		23.33%	14.28%
C +D	22%	70%		35.19%	48.64%		73.33%	42.85%
ECRIRE								
A +B	74%	33.33%		35.19%	27.02%		23.33%	25.71%
C +D	22%	62.84%		48.48%	70.26%		73.33%	14.28%
COMPRENDRE								
A +B	82%	37%		44.28%	59.45%		30%	14.28%
C +D	12%	62.74%		33.33%	40.533%		66.66%	85.70%
LIRE								
A +B	88%	45.09%		72.72%	56.74%		23.32%	42.85%
C +D	8%	49.03%		30.30%	37.83%		73.33%	57.14%

TABLEAU 12 APPRENTISSAGE SCOLAIRE OU INFORMEL ?

SPECIALISTES	**NON-SPECIALISTES**

	Apprentissage scolaire		Apprentissage informel			Apprentissage scolaire		Apprentissage informel	
FRANÇAIS	10	20%	7	14%		7	13%	6	11%
ANGLAIS	21	42%	4	8%		24	47%	2	3.92%
ESPAGNOL	9	27%	5	10%		17	45%	0	0%
ALLEMAND	16	53%	2	4%		9	64%	0	0%
LATIN	1	7%	0	0%		7	46%	0	0%
ITALIEN	3	33%	NR	NR					
CHINOIS	6	66%	NR	NR					
ARABE	1	20%	2	4%		0	0%	1	100%
RUSSE	1	11%	0	0%					
JAPONAIS	2	50%	1	2%					
SUEDOIS	1	100%	0	0%					
PORTUGAIS	1	100%	1	2%					
NEERLENDAIS	1	11%	0	0%					

Nombre de réponses oui fournies

TABLEAU 13 « J'utilise les langues étrangères pour communiquer? »

SPECIALISTES			NON-SPECIALISTES		
FRANCAIS	En classe		En classe		
OUI	19	38%	OUI	5	9.80%
NON	0	0%	NON	14	27%
	Pour communiquer		Pour communiquer		
OUI	25	50%	OUI	16	31%
NON	0	0%	NON	0	0%
	En classe		En classe		
OUI	19	38%	OUI	5	10%

ANGLAIS	En classe		En classe		
OUI	19	38%	OUI	43	84.31%
NON	0	0%	NON	1	1.96%
	Pour communiquer		Pour communiquer		
OUI	25	50%	OUI	10	19.60%
NON	0	0%	NON	1	1.96%

ESPAGNOL	En classe		En classe		
OUI	28	56%	OUI	25	49%
NON	1	2%	NON	0	0%
	Pour communiquer		Pour communiquer		
OUI	12	24%	OUI	12	23.52%
NON	3	6%	NON	0	0%

ALLEMAND	En classe		En classe		
OUI	27	54%	OUI	9	17.64%
NON	1	2%	NON	0	0%
	Pour communiquer		Pour communiquer		
OUI	10	2%	OUI	2	3.92%
NON	9	18%	NON	1	1.96%

TABLEAU 14 Question 4 : Vous considérez-vous monolingue/ bilingue ou plurilingue ?

SPECIALISTES	**NON-SPECIALISTES**

	SPECIALISTES	POURCENTAGE	NON-SPECIALISTES	POURCENTAGE
MONOLINGUE	20	40%	42	82%
BILINGUE	15	30%	4	7.8%
PLURILINGUE	16	32%	2	3.92
PRESQUE BI	1	2%		
AIMERAIT DEVENIR BILINGUE	1	2%		

TABLEAU 15 Question 5 : « Il est indispensable de communiquer en … »

SPECIALISTES	**NON-SPECIALISTES**

	OUI	%	NON	%	OUI	%	NON	%
FRANÇAIS	1	2%	0	0%	4	7.8%	0	0%
ANGLAIS	49	98%	0	0%	46	90.19%	0	0%
ALLEMAND	1	2%	0	0%	4	7.8%	0	0%
ESPAGNOL	18	36%	0	0%	16	31.37%	0	0%
CHINOIS	3	6%	0	0%	0	0%%	0	0%
JAPONAIS	1	2%	0	0%	0	0%	0	0%
UNE LANGUE DE +	1	2%	0	0%	0	0%	0	0%
AUCUNE ETRANGERE	1	2%	36	72%	11	21.56%	24	47.05%

TABLEAU 16 Question 6 : L'anglais c'est :

	SPECIALISTES	%	NON-SPECIALISTES	%
FACILE	35	70%	8	16%
DIFFICILE	5	10%	30	60%
AUTRE(S)			9	18%

TABLEAU 17 Question 7 : Dans l'anglais ce qui est vraiment facile c'est …

SPECIALISTES	**NON-SPECIALISTES**

	0		0+1			0		0+1	%
Vocabulaire	1	2%	7	14%		5	9.8%	16	31.37%
Grammaire	3	6%	50	100%		10	19.6%	31	60.78%
Intonation	3	6%	13	26%		10	19.6%	28	54.90%
Prononciation	2	4%	14	20%		9	17.6%	25	49%
Tournures	4	8%	22	44%		20	39.2%	34	66.66%
Lire textes	0	0%	3	6%		6	11%	22	43.13%
Comprendre	2	4%	6	12%		5	9.8%	13	25.49%
Faire des phrases	2	4%	2	4%		18	35.29%	18	35.290

	Très facile 3	%	Moyennement 2+3	%		Très facile	%	Moyennement 2+3	%
Vocabulaire	18	36%	43	86 %		7	13.72%	29	56.86%
Grammaire	0	0%	0	0%		2	3.92%	13	25.49%
Intonation	12	24%	26	52 %		3	5.88%	18	35.29%
Prononciation	9	18%	19	38 %		2	3.92%	22	43.13%
Tournures	5	10%	27	54 %		2	3.92%	7	13.72%
Lire textes	27	54%	47	94 %		8	15.68%	21	41.17%
Comprendre	27	54%	44	88 %		7	13.72%	30	58.82%
Faire des phrases	0	O	0%	O%		1	1.96%	0	0

TABLEAU 18 Question 8 : Dans l'anglais ce qui est vraiment difficile c'est …

SPECIALISTES	NON-SPECIALISTES

	0	%	0+1	%		0	%	0+1	%
Vocabulaire	11	22%	32	64%		11	21.56%	30	58.82%
Grammaire	5	10%	21	42%		7	13.72%	17	33.33%
Intonation	8	16%	21	42%		9	17.64%	22	43.13%
Prononciation	8	16%	26	52%		8	15.68%	23	45.%
Tournures	7	14%	20	40%		5	9.80%	17	33%
Lire textes	14	28%	33	66%		17	33.33%	34	66%
Comprendre	14	28%	34	68%		18	35.29%	32	62.74%
Faire des phrases	3	6%	3	6%		15	29.41%	15	29.41%

	Très 3	%	Moyennement 2+3	%		TrèS 3	%	Moyennement 2+3	%
Vocabulaire	1	2%	13	26%		5	9.8%	17	33.33%
Grammaire	13	26%	26	52%		14	27.44%	29	56.86%
Intonation	7	14%	25	50%		15	29.41%	28	54.90 %
Prononciation	6	12%	21	42%		9	17.64%	23	45%
Tournures	8	16%	27	54%		10	19.60%	26	50.98%
Lire textes	2	4%	12	24%		1	1.96%	11	21.56%
Comprendre	2	4%	10	20%		3	5.88%	11	21.56%
Faire des phrases	0		0			0		0	

TABLEAU 19 Question 9 : J'utiliserai l'anglais pour ….

SPECIALISTES					NON-SPECIALISTES			
	0	%	0+1	%	0	%	0+1	%
Voyager	0	0%	1	2%	0	0%	1	1.96%
Travail	1	2%	1	2%	2	3.92%	20	39.2%
Parler	0	0%	0	0%	0	0%	7	13.72 %
Lire	2	4%	15	30%	8	15.68%	27	52.94%
Loisirs	2	4%	13	26%	19	37.25%	36	70.58%
Vie quotidienne	5	10%	30	60%	26	50.98%	40	78.43%

	Beaucoup 3	%	Moyennement 2+3	%	Beaucoup 3	%	Moyennement 2+3	%
Voyager	48	96%	49	98%	34	66.67%	45	88.23%
Travail	45	90%	49	98%	12	23.52%	26	50.98%
Parler	47	94%	50	100%	26	50.98%	39	76.47%
Lire	14	28%	34	68%	12	23.52%	21	41.17%
Loisirs	12	24%	37	74%	1	1.96%	10	19.60%
Vie quotidienne	6	12%	20	40 %	0	0%	2	3.92%
Autre	1	2%	2	4%				

TABLEAU 20 / Question 10 : « Je qualifierai l'anglais de …. »

SPECIALISTES					NON-SPECIALISTES			
	0	%	0+1	%	0	%	0+1	%
Dynamique	2	4%	9	18%	7	13.72%	25	49%
Logique	0	0%	17	34%	16	31.36%	34	66.66%
Rythmé	3	6%	19	38%	8	15.68%	18	35.29%
Expressif	1	2%	10	20%	10	19.60%	20	39.21%
Utile	0	0%	1	2%	2	3.92%	13	25 .49%
Snob	23	46%	44	88%	31	60.78%	39	76.47%
Rapide	7	14%	21	42%	8	15.68%	21	41.76%
Terre-à-terre	14	28%	31	62%	31	60.78%	39	76.47%
Concret	3	6%	10	20	16	3136%	28	54.90%

	Très 3	%	Moyennement 2+3	%	Très 3	%	Moyennement 2+3	%
Dynamique	26	52%	41	82%	17	34%	19	37.25%
Logique	13	26%	33	66%	1	2%	13	25.49%
Rythmé	16	32%	31	62%	13	26%	34	66.66%
Expressif	20	40%	39	78%	7	14%	29	56.86%
Utile	49	98%	49	98%	25	50%	33	64.70%
Snob	1	2%	3	6%	1	2%	4	7.84%
Rapide	12	24%	29	58%	6	12%	23	45.09%
Terre-à-terre	3	6%	16	32%	0	0%	9	17.64%
Concret	20	40%	39	78%	2	4%	15	29.41%

TABLEAU 21 Question 11 : Comment apprend-on l'anglais ?

SPECIALISTES	NON-SPECIALISTES

	0	%	0+1	%		0	%	0+1	%
Etranger	0	0%	1	2%		0	0%	2	3.92%
Travail vocabulaire	0	0%	5	10%		0	0%	11	21.56%
Enseignant natif	1	2%	4	8%		1	1.96%	22	43.13 %
Grammaire	1	2%	18	36%		2	3.92%	18	35.29%
Traduction	0	0%	20	40%		8	15.68%	31	60.78%
Radio	0	0%	5	10%		2	3.92%	20	39.21%
Jamais recours à la langue maternelle	13	26%	23	46%		11	21.56%	21	41.17%

	Très 3	%	Moyennement 2+3	%		Beaucoup 3	%	Moyennement 2+3	%
Etranger	46	92%	49	98%		35	68.62%	45	88.23%
Travail voc.	15	30%	45	90%		11	21.56%	36	70.58%%
Enseignant natif	22	44%	46	92%		5	9.80%	12	23.52%%
Grammaire	12	24%	32	64%		12	23.52%%	28	54.90%
Traduction	5	10%	30	60%		5	9.80%%	14	27.45%%
Radio	32	64%	45	90%		13	25.49%%	31	60.78%%
Jamais recours à la langue maternelle	13	26%	27	54%		16	31.37%	25	49%

TABLEAU 22 Question 12 : « Quelqu'un qui parle bien anglais c'est… »

SPECIALISTES	NON-SPECIALISTES

	0	%	0+1	%		0	%	0+1	%
Prononciation	2	4%	9	18%		0	0%	15	29.41%
Qn qui pense dans la langue	0	0%	1	2%		1	1.96%	3	5.88%
Ecrit	0	0%	3	6%		2	3.92%	13	25.49 %
Se fait comprendre	0	0%	7	14%		6	11.76%	14	27.45%
Sait lire	0	0%	11	22%		3	5.88%	14	27.45%

	Très 3	%	Moyennement 2+3	%		Beaucoup 3	%	Moyennement 2+3	%
Prononciation	24	48%	39	78%		13	25.49%	31	60.78%
Qn qui pense dans la langue	7	14%	0	0%		37	72.54%	43	84.31%
Ecrit	20	40%	47	94%		11	21.56%	36	70.58%
Se fait comprendre	29	58%	43	86%		22	43.13%	32	62.74%
Sait lire	17	34%	39	78%		9	17.64%	31	60.78%

TABLEAU 23 Question 13 : « Le bilinguisme c'est … »

SPECIALISTES	NON-SPECIALISTES

Le bilinguisme c'est	**Spécialistes**	**%**		**Non-spécialistes**	**%**
DEFINITION A	15	30%		19	37.25%
DEFINITION B	35	70%		28	54.90%
S'applique à vous ?					
DEFINITION A	18	36%		5	9.8%
DEFINITION B	28	56%		15	29.41%

Françoise LE LIEVRE

L’anglais en France : une langue multiple.

Pratiques, représentations et postures d’apprentissage : une étude en contexte universitaire.

Résumé

L’anglais en France est une langue qui présente différentes facettes. La recherche, centrée sur cette diversité, s’est effectuée à partir d’ observations conduites à un niveau macro-sociolinguistique, articulées à une étude menée à un niveau micro-sociolinguistique. Contextualisé par des références à l’histoire franco-anglaise mais aussi – franco-américaine –, ce travail interroge les conséquences sociolinguistiques de la relation qu’entretiennent la France et l’Angleterre. Les principales interrogations portent sur les conséquences sociolinguistiques et didactiques d’une telle situation : dans un contexte où l’anglais apparaît comme une langue multiple, comment s’organise un enseignement universitaire de l’anglais ? Cette étude présente les résultats obtenus grâce à des enquêtes menées auprès d’étudiants spécialistes en anglais et des étudiants non-spécialistes. La question des liens unissant pratiques et représentations est ici réévaluée en rapport avec l’aspect identitaire.

Mots-clés :

Anglais de France, normes, accents, apprentissages des langues, sociolinguistique, réflexivité, postures d’apprentissage, pratiques et représentations des langues, didactique de l’anglais, anglais pour spécialistes et non-spécialistes.

Résumé en anglais

English in France is a language that presents several different facets. My research, centred around this diversity, is constructed from observations conducted on a macro-sociolinguistic level, articulated to a study taken to a micro-sociolinguistic level. Contextualized by references to historic Franco-English – but also Franco-American – contexts, this work questions the sociolinguistic consequences of this historically close relationship. The principal questions in this study are brought to bear on the sociolinguistic and didactic consequences of a linguistic situation such as this: in a context in which English appears as a multiple language, how should the teaching of English at the university level be organized? This study presents results obtained via questionnaires and surveys conducted with students specializing in English and non-specialists. The question of ties uniting practices and representations re-evaluated in the light of the identity.

key-words:

English in France, norms, accents, language acquisition, sociolinguistic, reflexivity, learning stances, practices and representations of languages, English didactics, English for specialists and non-specialists