Y a-t-il un avenir pour l'anglais ?

Catherine Berger

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/2959>

DOI : 10.4000/ries.2959

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 1998

Pagination : 107-117

ISBN : 9771254459005

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Catherine Berger, « Y a-t-il un avenir pour l'anglais ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 17 | 1998, mis en ligne le 19 avril 2013, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/2959> ; DOI : 10.4000/ries.2959

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

© Tous droits réservés

Y a-t-il un avenir pour l'anglais ?

Catherine Berger

Culture et apprentissage des langues

- 1 L'introduction d'un contenu culturel dans l'apprentissage des langues en milieu scolaire a toujours été une entreprise délicate. Certes, les polémiques ont perdu de leur violence depuis la fin du siècle dernier qui voyait s'opposer les « classiques » n'acceptant l'introduction des langues vivantes qu'à condition de reléguer celles-ci dans une fonction strictement utilitaire et les « modernes » pour lesquels l'enseignement des langues devait contribuer à la culture générale de l'élève au même titre que les autres disciplines. Certes, lorsque nous employons aujourd'hui les mots « culture » ou « culturel » dans ce contexte, nous leur ajoutons d'autres significations plus anthropologiques qui dépassent largement l'opposition entre formation aux « humanités » et visées pratiques. Elles renvoient à l'intérêt pour les modes de vie et de pensée des locuteurs de la langue étudiée et peuvent également évoquer une réflexion plus générale sur l'altérité.
- 2 Il serait prématuré toutefois d'estimer que l'évolution du terme « culture » relègue dans le passé la controverse sur les finalités de l'apprentissage institutionnel des langues. Le cas de l'anglais vient le rappeler de façon particulièrement criante. Cette langue fait en effet l'objet de représentations sociales très fortes. Tout le monde a une opinion sur l'anglais. Rares sont ceux qui mettent en doute son « utilité » ou sa vocation de langue internationale, même si certains souhaiteraient qu'il en soit autrement. Justifiée ou pas, cette réputation de langue de communication universelle a souvent pour corollaire de faire perdre de vue que l'anglais est d'abord la langue première d'un certain nombre de « peuples », à commencer par nos voisins britanniques. Une langue naturelle n'est pas un simple ensemble de mots et de règles grammaticales. Toutes les langues fonctionnent grâce à des usages sociaux et une masse de référents propres à chaque culture. Apprendre la langue des « autres » implique nécessairement de s'intéresser à leur culture si l'on veut éviter de plaquer le vocabulaire et les structures étrangères sur des significations qui restent liées au contexte de son propre univers. On peut sans doute rencontrer des

applications professionnelles très circonscrites, des utilisations techniques qui permettent de se contenter d'une langue amputée de ses références culturelles mais il faut se demander si l'on doit construire une pratique scolaire sur une définition aussi réductrice.

- 3 Dans le second cycle français, l'objectif culturel est inscrit depuis des années dans le programme officiel du cours de langue, mais ni les contenus des examens, ni la majorité des méthodes actuellement en vigueur ne semblent le prendre réellement en compte. Certains parlent même à ce propos d'un « objectif introuvable¹ ». J'ai voulu voir de plus près ce qu'il en était en allant sur le terrain pour observer comment les élèves se représentaient la discipline « anglais ». Dans ce cadre global, j'ai cherché à voir quelle place ils accordaient aux préoccupations d'ordre culturel, comment ils percevaient l'articulation langue/culture, quelle image ils se faisaient des peuples dont ils apprenaient la langue, sur quelle ouverture à l'altérité débouchait le cours, etc.

Une enquête sur le terrain

- 4 Je me suis intéressée uniquement à des élèves du second cycle et je n'ai pas cherché à dresser un tableau généralisable à l'ensemble de la population lycéenne. J'ai choisi, au contraire, d'étudier de manière comparative trois groupes de plus d'une centaine d'élèves, chacun provenant d'établissements très contrastés tant par leur recrutement socioculturel que par leur excellence scolaire et leur implantation géographique. Cette approche, visant à mesurer l'éventuel impact de l'origine socioculturelle s'inspirait à la fois de diverses recherches en psychologie sociale², en sciences de l'éducation³ et en sociologie. Elle reprenait à peu de choses près la typologie établie par le sociologue François Dubet dans son ouvrage *Les lycéens*⁴. Ce dernier distingue trois catégories « type » d'élèves et d'établissements : les « vrais » lycéens des établissements prestigieux au centre des villes majoritairement issus de l'élite intellectuelle, les « bons » lycéens provenant d'établissements honorables situés « un cran en dessous » des premiers et les « nouveaux » lycéens venus des couches populaires dont les établissements sont souvent implantés en banlieue. Le terme « nouveaux » indique qu'ils constituent généralement la première génération de la famille qui poursuit des études secondaires.
- 5 Pour obtenir des informations plus riches et multiplier les angles de vue, j'ai conjugué différentes méthodes d'observation telles que les entretiens, la rédaction « libre » ou encore l'enquête par questionnaire.

Apprentissage de l'anglais et intérêt pour les cultures des pays anglophones

- 6 Intéressée depuis longtemps par la dimension culturelle de l'apprentissage, je m'étonnais que l'on étudie généralement le contenu des représentations « culturelles » des élèves avant de s'assurer que tous font, spontanément et automatiquement, le lien entre la langue qu'ils apprennent et les pays où cette langue est parlée. Mon enquête a confirmé ce que ma pratique d'enseignement dans un lycée de la banlieue parisienne laissait entrevoir. Si les élèves de lycée savent bien que l'anglais est la langue maternelle de divers peuples, à commencer par nos voisins britanniques, il ne s'ensuit pas nécessairement pour tous que l'apprentissage de l'anglais implique de s'intéresser à leurs

cultures ou simplement d'y faire référence en classe. Moins de la moitié des élèves que j'ai interrogés sur ce point estiment en effet que s'intéresser aux cultures des pays anglophones fait partie intégrante de l'apprentissage de la langue. Pour plus d'un sur dix, il est même tout à fait superflu de consacrer du temps à ces questions. Cette activité est secondaire pour les autres. On remarque des écarts sensibles entre les établissements. Dans le « vrai » lycée, l'intérêt pour la culture des pays anglophones apparaît comme nettement plus marqué que dans le lycée qui accueille les « nouveaux » lycéens⁵.

- 7 Ces résultats recourent les observations que j'ai pu faire sur les finalités de l'apprentissage scolaire en général et de l'apprentissage de l'anglais en particulier. Dans une optique pratique et utilitaire, souvent privilégiée chez les « nouveaux » lycéens, le « culturel » apparaît, à première vue, comme une entité supplémentaire et relativement superflue.

Dimension culturelle et langue internationale

- 8 En employant l'expression « dimension culturelle » à propos d'une langue, on court le risque de perdre de vue que ce sont les langues qui constituent l'une des dimensions des diverses cultures et non l'inverse. J'utilise ces termes ici à propos de l'apprentissage. J'ai voulu explorer d'un peu plus près la situation particulière de l'anglais liée à son aspect « international ». Il faut savoir que, pour l'écrasante majorité des élèves que j'ai interrogés (88 %), l'anglais est d'abord une langue internationale et non pas la langue des Anglais ou des Américains. J'ai cherché à voir si la priorité attribuée au caractère international de la langue se faisait au détriment de l'intérêt pour les cultures des pays anglophones. Il semble bien que ce soit le cas puisque les élèves qui ne rattachent pas l'anglais à un peuple précis (ici, les Anglais ou les Américains) sont nettement plus nombreux à n'attribuer qu'un rôle secondaire au travail culturel sur les pays anglophones.

Désir de contact et d'immersion dans un pays anglophone

- 9 La réceptivité des élèves envers d'autres cultures peut également se manifester à travers le désir de rencontrer ceux dont on apprend la langue en se rendant dans leur pays. La possibilité de partir en voyage, on s'en doute, est fortement liée aux conditions matérielles de la famille et on observe des différences très marquées dans l'accès *effectif* au voyage d'un établissement à l'autre, mais il serait simplificateur de penser que seuls des critères strictement financiers entrent en jeu. J'ai pour ma part interrogé les élèves sur les voyages qu'ils *souhaiteraient* faire s'ils en avaient la possibilité. Ceci m'a permis de constater que les aspirations ne sont pas les mêmes partout.
- 10 La plupart des élèves aimeraient se rendre dans un pays anglo-saxon mais, alors que dans le « vrai » et le « bon » lycée on compte moins de 1 % de réponses négatives, les « nouveaux » lycéens de banlieue sont plus de 13 % à ne pas souhaiter partir.
- 11 Ce sont surtout la durée et le mode de voyage que les élèves préféreraient qui apportent des précisions intéressantes sur la volonté d'immersion dans la culture étrangère. J'ai croisé différents indicateurs tels que la préférence pour de courts séjours durant des vacances ou pour des séjours de longue durée, le choix d'un voyage avec la classe, d'un

séjour linguistique, du tourisme en famille ou d'un séjour seul chez un correspondant ou encore celui d'étudier ou de travailler dans le pays, etc. J'ai pu ainsi établir deux grands « profils », selon que les élèves recherchaient plutôt un séjour très encadré et ne permettant guère le contact avec les autochtones ou, au contraire, qu'ils souhaitent se plonger au maximum dans la réalité étrangère. Cette seconde attitude qui implique *a priori* une plus grande prise de risques est légèrement majoritaire mais, là encore, les élèves des différents établissements se différencient assez nettement. Parmi les « nouveaux » lycéens, près de sept élèves sur dix préféreraient un séjour « encadré ». Ils sont surtout intéressés par des visites touristiques d'assez courte durée au sein d'un groupe de Français. Dans le « bon » lycée, ils sont un peu plus de quatre sur dix à faire le même choix, mais moins de trois sur dix dans le « vrai » lycée.

- 12 Même si la question portait sur des souhaits, on peut penser qu'un certain réalisme sur leurs possibilités matérielles influence le choix des élèves. Cette éventualité ne peut être exclue, mais elle n'explique certainement pas tout, car lorsqu'on leur demande dans quel pays anglophone ils souhaiteraient se rendre, on constate que ce sont les élèves issus des milieux les moins favorisés qui choisissent le plus massivement les destinations lointaines telles que les États-Unis, l'Australie ou le Canada.
- 13 On ne sera probablement pas surpris d'apprendre que ce sont les États-Unis qui attirent le plus les élèves. Invités à ne choisir qu'un seul pays anglophone comme but de voyage, ils sont plus de 50 % à préférer cette destination.
- 14 L'Angleterre retenue par 18 % des élèves devance à peine l'Australie (16 %). Suivent d'assez loin le Canada (6 %), l'Irlande (4 % mais plus de 10 % parmi les « vrais » lycéens) et l'Écosse (1 %).

Représentations, attitudes et stéréotypes

- 15 Dans le cours d'anglais, c'est essentiellement en observant comment les élèves se *représentent* les pays anglophones qu'on peut percevoir dans quelle mesure ils sont sensibilisés à la diversité culturelle. Il faut souligner à ce propos qu'aucune méthode ne permet de faire le tour de la question. On ne peut obtenir que des indications très partielles, jamais définitives, qui figent un processus par nature dynamique. À l'échelle d'un groupe, on parvient toutefois à faire émerger des tendances fortes qui se manifestent principalement sous forme d'attitudes toutes faites et de stéréotypes récurrents.
- 16 Les théoriciens de la psychologie sociale nous apprennent que nous devons tous nous en remettre à des idées préconçues très sommaires, pour pouvoir agir ou réagir vite dans un monde trop complexe pour être appréhendé en permanence de façon « raisonnable ». Il s'agit là d'un processus normal, inévitable dans la vie courante. Pour autant, ce stade de pensée rudimentaire, s'il se fige et n'évolue pas, peut empêcher d'accéder à une meilleure perception de la réalité. Ainsi, l'attitude que l'on se forge généralement en premier, parfois en l'absence presque totale de connaissances sur un objet donné, oriente les conduites mais amène aussi à privilégier toutes les informations qui viendront confirmer ce premier jugement. Il en est de même pour les stéréotypes qui permettent d'établir des catégories - les intellectuels, les Anglais, la nourriture américaine, etc. - sur la base de quelques traits qui sont attribués à des ensembles d'individus ou d'entités pourtant très composites. Dans une démarche « touristique », on reconnaîtra volontiers comme

« typique » ce qui correspond au stéréotype et on aura tendance à ne pas « voir » ce qui s'en écarte ou à le trouver bizarre, voire décevant⁶.

- 17 On comprend alors l'intérêt de savoir où en sont les élèves, non pas seulement pour « corriger » les erreurs qui semblent les plus grossières, mais pour les amener à prendre conscience du fonctionnement de leur pensée. On peut alors les conduire progressivement vers des démarches plus rigoureuses et plus exigeantes qui déboucheront sur la découverte raisonnée d'autres cultures.

L'attitude envers deux pays anglophones

- 18 Mon enquête fournit de multiples illustrations de ces modes de catégorisation et de jugement rapides. Lorsqu'ils indiquent spontanément leur attitude par rapport aux deux pays et à leurs habitants ou lorsqu'ils répondent à des questions sur ce point, de nombreux élèves adoptent des positions très tranchées, alors que tout indique dans le reste des entretiens ou des questionnaires que leurs connaissances sont extrêmement superficielles, voire parfois inexistantes.
- 19 Il faut relever tout d'abord que l'attitude envers la Grande-Bretagne est assez mitigée. Dans les réponses au questionnaire, environ deux élèves sur cinq déclarent éprouver plutôt de la sympathie pour ce pays et ses habitants et autant se montrent indifférents. 14 % des élèves s'avouent résolument hostiles. Alors qu'on constate dans tous les établissements que les élèves qui se sont déjà rendus dans un pays ont globalement une attitude plus favorable que ceux qui n'y sont jamais allés, on observe, de façon paradoxale, que c'est dans le « vrai » lycée que la proportion d'élèves qui affichent de la sympathie pour ce pays est la plus faible. Ce sont pourtant ces élèves qui voyagent le plus et ils ont quasiment tous déjà séjourné plusieurs fois en Grande-Bretagne. Il m'a semblé que ce paradoxe pouvait peut-être s'expliquer par le principe de « distinction » que décrit Pierre Bourdieu⁷ : pour les détenteurs d'un « capital culturel » élevé, il est important de se distinguer des pratiques communes. Ainsi, l'anglais, langue de masse, est très dévalorisé sur le plan intellectuel par rapport au russe ou à l'allemand. Cette langue jugée facile mais nécessaire ne doit souvent son salut qu'au fait qu'on peut la pratiquer en dehors de l'école, sans « travailler ». Le voyage en Grande-Bretagne est également banalisé aux yeux des jeunes des milieux aisés. Ce sont d'ailleurs eux qui se déclarent les moins intéressés par le tourisme. On peut alors penser que le pays et ses habitants sont « contaminés » par ce dédain relatif que l'attitude moins positive vient justifier. Il est aussi possible que les élèves qui ont fait des séjours plus longs ou plus fréquents en Grande-Bretagne, aient eu davantage d'occasions de perdre certaines illusions sur la facilité du contact interculturel ou les bénéfices linguistiques de tels séjours. La question mériterait d'être explorée par une étude plus poussée.
- 20 En ce qui concerne les États-Unis, l'attitude est nettement plus positive dans tous les établissements avec 60 % des élèves qui déclarent éprouver de la sympathie envers ce pays et ses habitants. Les plus enthousiastes sont les élèves du « bon » lycée de province. On peut parler pour certains d'une véritable fascination mais l'attraction est parfois plus ambiguë. Quelques élèves laissent même apparaître une franche hostilité qui, lorsqu'ils en présentent le motif, découlerait du « sentiment de supériorité » affiché par l'Amérique et les Américains. On peut noter à ce propos un exemple – et il y en a bien d'autres – de ce principe de globalisation et d'amalgame que j'ai très succinctement évoqué plus haut. Des positions politiques prises par certains dirigeants à certaines occasions deviennent des

attributs permanents non seulement du « pays » mais de l'ensemble des individus qui le composent. L'attitude, toujours empreinte d'affectivité, est ici légitimée par la sélection de ce caractère.

Représentations des deux pays anglophones

- 21 Il est difficile de donner rapidement une idée de l'ensemble des traits que les élèves évoquent. Même les plus fréquents appartiennent à des domaines très variés. Je passerai très rapidement sur les tableaux assez caricaturaux qui émergent de l'accumulation des caractères pour chaque pays car il paraît plus utile de tenter de repérer quelques-uns des processus à l'œuvre.
- 22 Pour la Grande-Bretagne, pluie, verdure, monuments londoniens, famille royale, football et mauvaise nourriture apparaissent au premier rang des traits les plus souvent cités. Certains élèves abordent quelques autres aspects de la vie de la société en rapport avec le monde politique, l'université, etc., mais ils sont beaucoup moins nombreux. La vie économique est très peu représentée. Le monde de l'industrie est totalement occulté. La culture n'apparaît qu'à travers quelques auteurs « phares » comme Shakespeare ou quelques stars. Le sport – football, rugby, etc. – tient une place assez importante chez les garçons.
- 23 Il est important de noter que les personnes occupent une place très secondaire. Les Britanniques sont d'abord évoqués en relation avec leur attitude envers les Français. Certains apprécient leur accueil, d'autres, un peu plus nombreux, s'en plaignent. On retrouve quelques traits emblématiques comme le flegme, le snobisme, le conservatisme, etc.
- 24 Je n'ai rencontré pratiquement aucune référence au monde de la production, aux secteurs modernes en Grande-Bretagne. Le pays apparaît comme figé dans ses traditions et replié sur son insularité.
- 25 L'engouement pour les États-Unis est déjà sensible dans le fait que les élèves sont beaucoup plus prolixes à propos de ce pays que pour la Grande-Bretagne, bien qu'ils soient peu nombreux à y être allés. On retrouve, là aussi, une imagerie très classique dominée par les grandes villes notamment New York et Los Angeles, la nourriture, avec les hamburgers et le Coca Cola, le sport, surtout à travers le basket, le cinéma hollywoodien, les séries de télévision, les groupes musicaux du moment, etc. Les paysages sont essentiellement ceux des grands espaces de l'Ouest et des plages de Floride ou de Californie. Si la violence et le racisme sont mentionnés assez souvent, le thème du rêve revient fréquemment confirmer la fascination que ce pays exerce sur nombre d'élèves. Dans les trois établissements, la plupart d'entre eux manifestent un grand intérêt pour le tourisme dans le pays, mais si les élèves du « vrai » lycée sont aussi enthousiastes qu'ailleurs, ils se distinguent en s'intéressant davantage aux richesses naturelles et à la vie culturelle plutôt qu'aux plages, aux parcs d'attraction ou aux sites les plus connus.
- 26 On retrouve l'attitude ambivalente de fascination/répulsion dans le fait que de nombreux traits positifs ont leur « envers » aux yeux des élèves. La richesse tourne au gaspillage, les villes sont dangereuses, les Américains mangent trop, l'immensité du pays n'est plus à taille humaine et on s'y perd, etc. Le thème de l'excès vient souvent contrebalancer celui du rêve, comme si certains voulaient se prémunir de l'effet d'attraction.

Le sentiment de proximité

- 27 Cette ambivalence se retrouve lorsque l'on étudie le sentiment de proximité (culturelle, affective, etc.) par rapport à la France. Pour établir des comparaisons, j'avais demandé aux élèves de situer sur une échelle de proximité, la Grande-Bretagne, les États-Unis ainsi que cinq autres pays d'Europe⁸ et le Japon.
- 28 La Grande-Bretagne arrive en tête des pays proches avec l'Espagne plébiscitée par les élèves du « bon » lycée qui était situé dans les Pyrénées. Les États-Unis puis l'Italie viennent ensuite. Les autres sont loin derrière (moins d'un élève sur trois les jugent proches). J'avais demandé de distinguer les pays jugés « très proches » et les pays jugés « assez proches ». On remarque alors que les États-Unis sont plus souvent considérés comme « très proches » que la Grande-Bretagne.
- 29 Différents facteurs semblent se conjuguer pour rendre compte de ce sentiment de proximité. Les élèves ont bien perçu qu'il ne s'agissait pas de proximité géographique puisque l'Allemagne paraît beaucoup moins proche que les États-Unis. La « présence » du pays dans l'environnement quotidien des jeunes me paraît déterminante. Cette présence se manifeste évidemment sous des formes très diverses et je consacrerai la rubrique suivante aux sources d'information telles que les élèves les perçoivent. Il est toutefois un domaine que les élèves ne mentionnent pas, c'est celui de la consommation. Les produits de consommation, clairement identifiés comme originaires d'un pays donné, me semblent contribuer à la pénétration culturelle et, par là, au sentiment de proximité. Cela permet de comprendre par exemple pourquoi le Japon, exportateur de jeux vidéo, mangas⁹, motos, etc., est considéré comme plus proche que la Suède par les « nouveaux » lycéens qui s'intéressent beaucoup à ces articles.

Les sources d'information

- 30 On obtient des éléments d'explication intéressants en demandant aux élèves d'où viennent leurs informations sur les cultures des pays anglophones. Une constatation s'impose d'emblée : les élèves, dans leur ensemble, attribuent un rôle assez faible à l'école. Dans mon enquête, le cours d'anglais lui-même n'était cité que par 8 % des élèves. Ils mentionnent beaucoup plus souvent les médias audiovisuels et, en particulier, la télévision et la presse écrite.
- 31 On observe des disparités d'un établissement à l'autre. Les élèves du « vrai » lycée déclarent compter très peu sur le cours d'anglais que certains critiquent d'ailleurs assez fortement. Ils attendent beaucoup des contacts directs avec des étrangers. Ils ont voyagé plus souvent et plus loin que dans les autres établissements et sont souvent partis dans des familles. Même si les médias sont aussi leur principale source d'information, ils ont une importance relative plus faible et on note souvent des différences qualitatives. Ils sont assez nombreux à préférer les films en version originale, à lire pour le plaisir des revues ou des ouvrages en anglais. On peut, pour résumer, remarquer que les « vrais » lycéens se distinguent des « nouveaux » d'une part, par une grande variété des sources d'information, mais aussi, par leur capacité à relier « naturellement » ce qu'ils font à l'extérieur de l'école et ce qu'ils font en classe. Ils savent exploiter à leur avantage ces ressources extérieures. Pour de nombreux « nouveaux » lycéens, l'école et « la vie » sont

deux univers distincts qu'il est difficile de rapprocher. Quand ils mentionnent les médias, ils citent surtout la télévision et, en particulier, les journaux télévisés et les films et séries de fiction.

Quelles constatations ? Quelles perspectives ?

- 32 Plusieurs constatations s'imposent à l'issue de la présentation de ces résultats. Les élèves dans leur grande majorité sont attirés par la découverte des pays et des peuples étrangers, mais cet intérêt est essentiellement de nature touristique. On constate que les thèmes les plus fréquemment abordés sont, en fait, tous ceux qui concernent directement un touriste en visite dans le pays : climat, nourriture, paysages et monuments, éléments pittoresques, activités jugées spécifiques souvent liées aux loisirs, accueil des autochtones, etc. On reconnaît dans leur discours les lieux, personnages, objets emblématiques qui apparaissent dès lors que l'on veut évoquer le pays dans des illustrations ou des messages publicitaires. Il n'est pas inutile de souligner à quel point c'est ce qui se voit qui est privilégié. L'indication des sources d'information des élèves a confirmé le rôle joué par les médias audiovisuels. On perçoit particulièrement bien l'influence des multiples films et séries télévisées qui ont les États-Unis comme toile de fond. S'y ajoutent également des références aux grands problèmes qui sont régulièrement « à la une » de l'actualité et aux produits de consommation que ce pays exporte.
- 33 En règle générale, on rencontre une plus grande concentration de ces poncifs de la culture de masse chez les élèves issus des milieux modestes. Je tiens à bien préciser que je parle toujours en termes de tendances plus ou moins marquées à l'échelle de groupes, mais qu'il existe toujours une hétérogénéité au sein de ceux-ci.
- 34 Il faudrait s'arrêter un instant sur la banalité même des représentations que cette enquête a permis d'observer et que d'autres études avaient déjà signalée¹⁰. Ne doit-on pas s'étonner de ce que des élèves de lycée qui étudient l'anglais depuis au moins quatre ans, souvent depuis plus longtemps, n'aient aucun recul par rapport aux idées reçues les plus communes, affichent parfois des attitudes tranchées vis-à-vis de peuples dont ils ne savent rien, se présentent en consommateurs d'exotisme et se bercent d'illusions quant à la nature de la communication avec des étrangers. Force est de constater que le cours de langue n'a pas réellement rempli sa mission. L'objectif culturel est bien souvent lettre morte, mais même les enseignants convaincus de son importance peuvent estimer qu'il « suffit » d'utiliser des documents authentiques dans leurs cours, de préparer des « rappels » de civilisation, de faire converser les élèves avec l'assistant ou de partir avec sa classe en Grande-Bretagne pour amener les élèves à un autre rapport à la langue et à la culture. Toutes ces activités, pour intéressantes qu'elles soient, peuvent perpétuer une approche extérieure de la culture étrangère. La question ne se pose pas en termes de contenu – l'existence d'un « programme » de civilisation n'y change rien –, mais de démarche.
- 35 Il faut, en priorité, faire percevoir que le changement de langue n'est pas seulement un changement de code linguistique et qu'on ne peut continuer à fonctionner dans sa propre culture tout en utilisant des mots différents sous peine de s'exposer à de multiples malentendus. L'apprentissage des règles de la conversation peut constituer une première étape qui souligne de manière concrète comment on fonctionne différemment dans une autre culture. Le locuteur est obligé de « décrocher » de son propre système pour prendre

conscience des codes non verbaux qu'il utilise spontanément au cours des interactions dans sa langue et percevoir ceux qui sont en vigueur dans une autre société¹¹.

- 36 De façon plus générale, le cours de langue doit apprendre à percevoir en quoi consiste la diversité culturelle au-delà des manifestations de surface. Ce sont là des activités complexes et ardues qui peuvent se heurter à de fortes résistances. Admettre la relativité de son propre système, faire l'effort de décentration indispensable pour percevoir la cohérence d'autres modes de pensée, la possibilité de « découper la réalité » différemment, la légitimité d'autres points de vue dans d'autres cadres, etc. ne sont pas des démarches naturelles et aisées. Michaël Byram¹² propose un modèle d'enseignement de la langue et de la culture qui permet une progression et inclut des activités d'apprentissage et de « prise de conscience » dans les deux domaines. Geneviève Zarate a développé des outils théoriques¹³ et fourni de nombreuses pistes d'activités pratiques inspirées de l'anthropologie culturelle¹⁴, qui permettent de faire acquérir une véritable compétence culturelle que les élèves pourront utiliser d'eux-mêmes. On peut ainsi les initier à l'analyse culturelle des documents les plus divers, en leur apprenant à décoder les indices qui marquent l'appartenance culturelle et l'angle de vue particulier de l'auteur. Il leur devient alors possible d'exploiter avec moins de naïveté la masse d'information disponible à l'extérieur de l'école. Ces activités variées mais cohérentes sont tout à fait susceptibles de passionner les élèves et de les amener à s'investir dans des recherches qui les impliquent directement. Il peut être nécessaire de s'éloigner de la démarche scolaire traditionnelle qui tend à simplifier le réel dans un but pédagogique, car elle contribue à une vision réductrice, substantialiste et globalisante des « Autres ». Il va de soi que, pour pouvoir aborder de telles démarches, les enseignants doivent eux-mêmes avoir été sensibilisés et sérieusement formés. Il paraît indispensable que des spécialistes des langues étrangères disposent de connaissances de base en sciences humaines et particulièrement dans les disciplines qui abordent le langage : ethnographie de la communication, anthropologie culturelle, sociolinguistique, pragmatique, etc.
- 37 Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, poursuivre un objectif culturel ne s'oppose en rien à l'acquisition linguistique, mais permet, au contraire, de beaucoup mieux préparer les élèves à communiquer avec des étrangers. En amenant à découvrir en quoi consiste réellement la diversité culturelle, la discipline retrouve une véritable dimension formatrice à la fois sur le plan cognitif et sur le plan humain. En anglais, il y a urgence si l'on ne veut pas que l'apprentissage se limite à l'acquisition d'un code minimal à visée strictement utilitaire. Renoncer à la culture dans tous les sens du terme (pragmatique, anthropologique, mais aussi savante et « cultivée ») signifierait un retour aux positions des « classiques » du siècle dernier face à l'enseignement des langues vivantes.

NOTES

1. Monique Mombert, « L'objectif introuvable », *Les Langues Modernes*, 1995, n° 3.

2. Serge Moscovici, *La psychologie sociale*, Paris, PUF, 1984.

3. Bernard Chariot et al., *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1992.

4. François Dubet, *Les lycéens*, Paris, Seuil, 1991.
 5. 62 % des élèves du « vrai » lycée pensent que s'intéresser à la culture des pays anglophones fait partie de l'apprentissage de l'anglais contre 38 % dans le lycée de banlieue. Inversement, 21 % des élèves du lycée de banlieue jugent que cela n'est pas nécessaire alors qu'ils sont moins de 3 % dans le « vrai » lycée.
 6. Voir pour plus de précisions les travaux de Denise Jodelet, Serge Moscovici, Willem Doise, etc. sur les représentations sociales ainsi que l'ouvrage de Ruth Amossy, *Les idées reçues : sémiologie du stéréotype*, Paris, Nathan, 1991.
 7. Voir les analyses de Pierre Bourdieu et en particulier : *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Éditions de Minuit, 1979.
 8. L'Italie, l'Allemagne, l'Espagne, la Suède et le Portugal.
 9. Bandes dessinées.
 10. Voir les travaux d'Albane Cain et notamment : A. Cain, C. Briane, *Comment collégiens et lycéens voient les pays dont ils apprennent la langue*, Paris, INRP, 1994.
 11. Voir des exemples très précis en contexte franco-américain dans l'ouvrage de Raymonde Carroll, *Évidences invisibles : Américains et Français au quotidien*, Paris, Seuil, 1987.
 12. Michaël Byram, *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris, Hatier/Didier, 1992.
 13. Geneviève Zarate, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier, 1993.
 14. Geneviève Zarate, *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, 1986
-

RÉSUMÉS

Enseigner la culture dans une classe d'anglais est-il vraiment un objectif introuvable ? Cet enseignement nécessite, de la part du professeur, un investissement très important et une démarche pédagogique nouvelle. Une enquête de terrain menée par l'auteure montre les limites de l'intérêt des élèves pour la civilisation et la culture des pays anglo-saxons concernés.

INDEX

Index géographique : France

Mots-clés : enseignement des langues, contexte culturel, culture, apprentissage des langues, langue anglaise

AUTEUR

CATHERINE BERGER

Professeure, lycée Le Corbusier, Aubervilliers, France, membre du groupe de recherches « Frontières culturelles et diffusion des langues », École normale de Fontenay-Saint-Cloud, France.