À propos des discours « irréguliers » en anglais : quels liens entre pratiques, représentations et identités ? Quelques remarques sociolinguistiques concernant des étudiants non-spécialistes en première année à l'université

Françoise Le Lièvre

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/trema/2562>

DOI : 10.4000/trema.2562

ISSN : 2107-0997

Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2010

Pagination : 105 - 116

ISSN : 1167-315X

Référence électronique

Françoise Le Lièvre, « À propos des discours « irréguliers » en anglais : quels liens entre pratiques, représentations et identités ? Quelques remarques sociolinguistiques concernant des étudiants non-spécialistes en première année à l'université », *Tréma* [En ligne], 33 - 34 | 2010, mis en ligne le 01 décembre 2012, consulté le 06 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/trema/2562> ; DOI : 10.4000/trema.2562

Ce document a été généré automatiquement le 6 mai 2019.

Tréma

À propos des discours « irréguliers » en anglais : quels liens entre pratiques, représentations et identités ? Quelques remarques sociolinguistiques concernant des étudiants non-spécialistes en première année à l'université

Françoise Le Lièvre

Introduction

- 1 Dans la tradition scolaire et universitaire française, l'enseignement - apprentissage de l'anglais vise encore souvent à doter les apprenants d'une compétence « parfaite » qui se rapprocherait le plus possible d'une compétence native. Dès lors qu'un apprenant ne parvient pas à atteindre un « état de langue » considéré comme satisfaisant du point de vue des représentations que l'institution scolaire (au sens large)¹ a d'un apprentissage linguistique réussi, l'apprenant est considéré en échec linguistique.
- 2 Ces dernières années, de nombreux travaux didactiques et sociolinguistiques (en particulier ceux prônant le plurilinguisme) se sont intéressés aux pratiques et aux représentations des langues et de leur apprentissage (Moore, 2001) : l'intérêt de ces travaux est d'avoir montré qu'en France l'enseignement des langues étrangères est encore très imprégné de représentations unicistes et qu'il se fait de façon méta en cloisonnant bien les langues (CASTELLOTTI, 2001). De plus, ces travaux ont montré que l'idéal d'une compétence parfaite comparable à celle d'un natif² est une chimère rarement atteignable qu'il convient aujourd'hui de dépasser.
- 3 Tout en ouvrant de nouvelles pistes didactiques (Cadre Européen, Portfolio des Langues) les recherches citées *supra* ont permis de mieux comprendre certains des choix méthodologiques, des orientations didactiques de même que certains des comportements qu'il est possible d'observer dans la classe, en particulier, concernant les questions de normes et de variations (BOYER, 2001). Je faisais ainsi référence au début de cette introduction au rejet de certaines formes d'anglais, traditionnellement considérées comme des déviances par rapport à une norme idéalisée³. A *contrario*, dans une perspective sociolinguistique, il est possible de considérer que ce qui est traditionnellement qualifié de « faute » est sans doute autre chose qu'une simple dérive par rapport à la norme. Cet article se propose d'envisager, d'un point de vue sociolinguistique, ce que Claude TRUCHOT a qualifié de « discours approximatifs » (TRUCHOT, 1990) à partir d'un corpus oral recueilli auprès d'apprenants non-spécialistes. L'observation régulière et attentive de ce public m'a permis de constater une très grande « régularité » dans « l'irrégularité » de leurs discours en anglais ; je fais alors l'hypothèse que nous sommes face à l'existence d'une variété d'anglais spécifique qu'il convient d'analyser en lien avec différents paramètres contextuels macro et micro sociolinguistiques que je considère comme participant, à des degrés divers, de l'existence de cette variété d'anglais. A partir de la prise en compte de certains éléments contextuels (spécificités sociohistoriques et sociolinguistiques participant de l'identité des apprenants, pratiques et représentations des langues et de l'apprentissage), il s'agira de questionner comment à des degrés divers, ces différents éléments participent à la co-construction de ce que j'appellerai « postures » d'apprentissage, postures co-construites et co-construisant ces différents paramètres. Ces « postures », en ce qu'elles traduisent un

certain « rapport » à l'anglais, trouvent-elles des prolongements dans les pratiques linguistiques des étudiants ?

I. Contextualisation sociolinguistique et didactique

I. 1 Le kaléidoscope anglais

- 4 Comme l'a montré GRADDOL (GRADDOL, 2000), l'anglais n'est pas une langue comme les autres dans le monde et ce pour plusieurs raisons : porté par la puissance économique américaine, l'anglais occupe un très vaste espace sociolinguistique et une place prépondérante sur la planète ; aucune autre langue⁴ n'a jamais atteint un tel degré de diffusion et les locuteurs de l'anglais langue seconde sont aujourd'hui plus nombreux que ceux de langue première.

En France non plus, l'anglais n'est pas une langue comme les autres. Tout d'abord pour des raisons socio-historiques. La France et l'Angleterre, ces deux sœurs jumelles, entretiennent une relation faite d'attraction et de répulsion qui n'est pas sans conséquence au plan sociolinguistique : la langue anglaise exerce une fascination mais la perspective de bien la maîtriser est souvent vue avec défiance⁵. L'anglais, en France, c'est bien plus qu'une langue étrangère⁶ de par les multiples fonctions sociales et idéologiques qu'il occupe.

1. 2 Les spécificités françaises

- 5 Le dispositif représentationnel français, lié à la construction identitaire et nationale du pays, est construit autour d'une idéologie unilingue selon laquelle le français est une entité normée, figée qui ne saurait souffrir « aucune concurrence, aucune déviance » (Boyer, 2001). Tous ces éléments semblent participer d'un « rapport » français à l'anglais que je qualifierais d'ambivalent dans le sens où la relation français - anglais semble faite de fascination mais aussi de défiance. Le poids de la norme est donc particulièrement prégnant en France et comme l'ont souligné Véronique CASTELLOTTI et Didier DE ROBILLARD, la classe est « [...] le lieu privilégié d'imposition d'une norme commune et le creuset de l'unification linguistique » (CASTELLOTTI et ROBILLARD, 2003 : 232). De plus, cette vision « unifiante » de la langue se transfère aux langues étrangères et à leur apprentissage⁷ qui continuent à être envisagés comme devant doter les apprenants d'une compétence parfaite, unique et normée.

II. Méthodologie et spécificité du public étudié

- 6 Pour cerner la réalité du terrain et la logique linguistique des étudiants, j'ai eu recours à des questionnaires et à des entretiens semi - directifs portant sur leurs pratiques et les représentations des langues. Mon travail s'est aussi nourri de 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 et que je considère comme représentatifs puisque partagés par le corps social. Pour recueillir des productions en anglais, j'ai procédé à des enregistrements de conversations tenues par les étudiants sur des thèmes déjà travaillés en classe⁸.

II. 1. Des étudiants considérés « en échec linguistique »

- 7 A l'époque de mon enquête, les étudiants venaient d'entrer à l'Université pour intégrer des cursus autres que linguistiques (tels que Mathématiques, Education, Biologie). Ces étudiants sont, la plupart du temps, catégorisés par l'institution comme ne parvenant pas à apprendre correctement l'anglais⁹. Les raisons invoquées par l'institution sont, très souvent, très conventionnelles¹⁰. Elles ont l'avantage de nous renseigner efficacement sur les représentations existantes quant à la réussite ou à l'échec de l'apprentissage.

II. 2. Les enseignements suivis : du méta au communicatif

- 8 Les étudiants interrogés me semblent représentatifs des paradoxes français en matière d'enseignement des langues. En effet, au cours de leur scolarité, les étudiants se sont vu proposer des activités plutôt méta où l'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire occupait un rôle prépondérant. A leur entrée à l'université, les étudiants suivent un enseignement à visée beaucoup plus communicationnelle avec des cours de langue généraux, qui ne recourent pas explicitement à la traduction et qui incluent des activités de « conversation ». Cela fait écho à l'idée très largement répandue qu'il s'agirait de recréer les conditions d'appropriation du natif, en tentant d'avoir recours à des simulations de situations authentiques : la langue maternelle est conçue comme devant être totalement évacuée de la classe de langue à cause de son rôle jugé perturbateur et « le bain linguistique » apparaît comme la meilleure façon d'oublier la langue maternelle en la noyant dans le nativisme. Ces observations nous montrent que les méthodologies oscillent constamment entre des cursus organisés pour doter les étudiants « d'un savoir à acquérir » et des cursus plus pensés dans le but d'aider les apprenants à développer des capacités communicatives. Malgré ces différences d'organisation, les enseignements ne font que reproduire des représentations mono centrées et normatives de l'anglais et les deux types d'apprentissages ne sont finalement pas si éloignés, par les présupposés qui les sous-tendent. Dans le cas qui nous intéresse, l'enseignement de l'anglais souffre d'un manque de contextualisation puisqu'aucune analyse des besoins du public en termes fonctionnels n'est réalisée.

II. 3. « Postures » d'apprentissage et « rapport » à la langue

- 9 Je sais, grâce aux divers matériaux recueillis, que la majorité des étudiants interrogés¹¹ ont des pratiques de l'anglais peu développées et peu de contact avec la langue hors de la classe dans des situations « authentiques » (lors de voyages dans des pays anglophones par exemple) ; leur expérience de la pluralité est assez faible et, dans leur très grande majorité, les étudiants sont en insécurité linguistique face à l'anglais. Ils se définissent d'ailleurs essentiellement comme des « monolingues » (des monolingues donc qui apprendraient l'anglais). Pour la majorité de ces étudiants, l'anglais reste une langue pleine d'étrangeté : une langue « étrangère » voire une « langue très étrangère » dans certains cas. Dans la classe, ce « rapport » à la langue peut, quelque fois, se traduire par des attitudes de mise à distance ou de rejet. Le manque de contact avec la langue dans des situations « authentiques » ne signifie pas pour autant que les étudiants ne sont jamais en contact avec l'anglais : en effet, certains d'entre eux ont des pratiques diverses en anglais et ils utilisent l'anglais pour accomplir des tâches bien précises (« surfer » sur

Internet, jouer à des jeux vidéos en anglais, ...). Ils sont donc plus généralement en contact avec une variété d'anglais peu académique qui s'apparente à ce qui est généralement appelé « langue internationale¹² ». Leurs pratiques, leurs besoins et leurs usages en anglais sont donc concrets.

Les différentes contradictions relevées, de même que les différents paramètres contextuels et sociolinguistiques, jouent-ils un rôle dans la façon dont les étudiants se comportent quand ils s'expriment en anglais ? Les résultats présentés, de même que les observations formulées, sont étayés par l'analyse de corpus proposé par Claude TRUCHOT (TRUCHOT, 1990) et Barbara SEIDLHOFER (SEIDLHOFER, 2003 : 19)¹³ qui laissent apparaître des caractéristiques identiques à celles que j'ai pu faire. Pour analyser les différentes particularités du parler des non-spécialistes, je vais convoquer la notion d'interlangue définie 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. »

III. L'anglais des non-spécialistes : une variété d'anglais spécifique

III. 1. Une organisation macrosyntaxique

- ¹⁰ Les entretiens réalisés en anglais, de même que les observations conduites au fil des années, m'ont amené à remarquer qu'il existe, chez certains étudiants, un fonctionnement et une organisation linguistiques types que j'appellerais « macrosyntaxique » à la suite de Bernard PY et définie de la façon suivante « La macrosyntaxe [...] peut se contenter si nécessaire d'une boîte à outils élémentaire : quelques mots ou expressions préfabriquées » (PY, 2002 : 50).

L'organisation macrosyntaxique est caractérisée par une déficience du point de vue de la norme et par une certaine incapacité à réaliser des énoncés « corrects » - donc inacceptés en contexte scolaire. Ces quelques réflexions conduisent à penser 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. Je remarquerais d'ailleurs que, d'après mes observations, certains étudiants peuvent tout à fait fonctionner de façon macrosyntaxique dans une langue étrangère mais de façon microsyntaxique dans une autre.

III. 2. Une posture de type communicatif

- ¹¹ Un autre aspect est que les étudiants semblent plutôt centrés sur l'aspect communicatif de la langue. Les observations conduites au fil des années, montrent que les étudiants ne parviennent pas à articuler de façon optimale les deux paramètres nécessaires à une communication considérée comme totalement efficace en contexte scolaire, à savoir le communicatif et la correction linguistique normative, ce que Bange a qualifié de « bifocalisation » et dont il fournit la définition suivante :

« [...] 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)

- 12 En situation d'échange, les étudiants parviennent à « communiquer » mais ils ne parviennent pas à « assurer la structure » (BANGE 1992 : 56). Ils déploient très peu d'exigences formelles et cherchent à communiquer à tout prix, en passant d'une langue à l'autre par exemple, ou en employant, tour à tour, des termes espagnols ou français conjointement à l'anglais¹⁴ (comme dans l'extrait reproduit ci-dessous) ce qui semble en adéquation avec leurs pratiques et leurs représentations de la langue¹⁵.
- 13 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 M2: /In Spain/ with my parents/ in Andaluacia/
 8 G3: /Si/
 9 C4: /yes/ me too/me too/
- 14 On pourrait objecter qu'il s'agit d'une question de niveau et que l'interlangue de ces étudiants va sans doute se développer pour atteindre un niveau de correction plus grand mais je répondrai à cela que l'interlangue de la plupart des étudiants présente une autre particularité qui est une incapacité à progresser.

III. 3. Une interlangue en panne

- 15 Certains étudiants semblent avoir le plus grand mal à progresser et, dans les cas les plus extrêmes, ils sont figés dans un état de langue où l'acquisition et la progression paraissent, quelquefois, difficiles. A propos de ce type de phénomène Claude TRUCHOT parle de « système intermédiaire dont l'évolution semble avoir cessé » (TRUCHOT, 1990 : 294)¹⁶. 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. Certains étudiants interrogés semblent avoir du mal à s'affranchir du système de représentations de leur langue maternelle lorsqu'ils communiquent en anglais. Les étudiants interrogés semblent fonctionner comme des « traducteurs sauvages » (BANGE, 2002 : 33) de leur langue maternelle en anglais : en bons monolingues, ils pensent que l'anglais fonctionne comme le français, c'est-à-dire qu'il y a « correspondance biunivoque entre les ensembles » (BANGE, 2002 : 33). Les étudiants ont, par exemple, du mal à envisager le fonctionnement du prétérit et du present perfect. Ils vont ainsi traduire une phrase comme « Il est allé à l'école » hier par *He has been to school yesterday*¹⁷. 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...
- 16 Danièle MOORE et Véronique CASTELLOTTI, 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.
- « 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 et de sons divers) de la langue première [...]. » (MOORE et CASTELLOTTI, 2001 : 181)

- 17 A l'issue de ce court exposé, on peut se demander si ce sont les représentations monolingues des langues et de l'apprentissage des étudiants qui influencent leurs pratiques peu dynamiques de la langue, ou si leurs pratiques sont si peu développées qu'elles influenceraient leurs représentations de l'anglais, ce qui conduirait les étudiants à envisager l'anglais comme une langue étrangère et pourrait alors expliquer leur fonctionnement linguistique en anglais. Le fait que les productions des étudiants semblent présenter, dans certains cas, leur propre lexique, leur propre structure et leur propre organisation, ne montre-t-il pas que nous sommes face à l'existence d'une variété spécifique d'anglais « à la française » ? Une hypothèse qu'il conviendrait d'étayer par de plus amples observations, menées sur un très grand nombre de productions. Cela invite en tout cas à questionner la façon dont les « fautes » de langue sont envisagées dans la classe puisque, nous l'avons vu, elles sont dues à de nombreux facteurs sociolinguistiques complexes et interdépendants. Il convient donc de relier l'existence de cette variété d'anglais aux pratiques et aux représentations de la langue en lien avec un aspect identitaire. 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 pour certains étudiants, dans certains cas, les postures d'apprentissage, 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 semblent participer de la construction de l'identité des apprenants, l'identité participant, elle-même, de l'élaboration des représentations et des pratiques qui elle-même semble influencer la façon dont l'interlangue des étudiants se construit ou se fossilise.

IV. Conclusion

- 18 J'ai tenté de montrer qu'en contexte scolaire il convient de considérer que des phénomènes sociolinguistiques entrent en jeu dans l'apprentissage des langues ce qui laisse entrevoir des éléments de didactisation possibles pour la classe. Tout d'abord, il s'agirait de ne plus considérer les langues comme des phénomènes décontextualisés mais bien plutôt comme un ensemble de pratiques et de représentations dont il convient d'interroger les liens avec un aspect identitaire. Je pense, en effet, que des liens dialectiques et complexes existent entre les pratiques, les représentations et l'identité qu'il conviendrait d'explorer plus avant. Les « postures » des étudiants 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 elles peuvent, dans certains cas, participer d'un affichage identitaire dans la classe. 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 souligné les paradoxes concernant différentes orientations d'enseignement auxquels les étudiants sont confrontés. Ces paradoxes ne sont jamais thématiques ni verbalisés, le

caractère d'évidence que semblent revêtir certains comportements dans la classe ne peut que renforcer les difficultés d'étudiants, en particulier les moins à l'aise avec les langues. On voit tout le travail qui pourrait être réalisé concernant le questionnement de certaines représentations¹⁸ ou de certaines attitudes qui semblent aller de soi qu'il s'agisse des objectifs unicistes et uninlinguistes, du mono ou du bilinguisme, du nativisme, des questions relatives à l'apprentissage efficace des langues... Il s'agirait aussi de réinterroger le concept d'anglais langue étrangère comme modèle d'apprentissage pour tous les publics. Il est en effet regrettable qu'à l'heure actuelle l'anglais continue d'être enseigné comme une langue étrangère au même titre que toutes les autres... 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). N'est-il pas temps de prendre au sérieux, du point de vue de l'apprentissage, le fait que les non-spécialistes pratiquent des variétés d'anglais peu académiques ? Pourquoi ne prend-on pas en considération le fait que l'anglais est devenu une langue véhiculaire professionnelle ? Il me semble que cela pourrait passer par le fait de trouver, du point de vue de l'enseignement, un programme différencié d'un point de vue fonctionnel en partant, par exemple, de ce que les étudiants savent déjà faire en anglais.

- 19 Toutes ces préconisations posent la question primordiale de la formation didactique des enseignants de langues. A l'université, il est encore trop fréquent de constater que la didactique n'est pas intégrée dans les études de langues. 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 (et de pratiques) que celles dont j'ai pu modestement faire l'exposé. La question revêt une importance primordiale à un moment où de nombreux établissements d'enseignement supérieur se réclament du CERCL¹⁹, et dans le même temps, et en toute contradiction, se tournent massivement vers des certifications²⁰ en anglais (type Cambridge, TOEIC ou TOEFL). Comme le montrent certains chercheurs actuellement (CASTELLOTTI, 2009 ; FORLOT, 2009), aujourd'hui la question de la didactique de l'anglais doit absolument être pensée en lien avec la question du plurilinguisme dans le but de développer des outils qui apparaissent comme totalement adaptés au public des non-spécialistes. Concrètement, pourquoi ne pas avoir recours, dans la classe, à un document 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. 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 ?

BIBLIOGRAPHIE

- BANGE, P. (1992) : « A propos de la communication et de l'apprentissage en L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) », *AILE*, n° 1, 53-86.
- BOYER, H. (2001) : « L'unilinguisme français contre le changement sociolinguistique », *Tranel*, n° 34/35, 383-392.
- CALVET, L.-J. (1999) : *La Guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Editions Payot, 294 p.
- CALVET, L.-J. (2007) : « 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.
- CASTELLOTTI, V. (2001) : *La Langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, Editions CLE international, 124 p.
- CASTELLOTTI, V. (2009) : « L'anglais, le français, le chinois et les autres : quelle(s) intégration(s) des apprentissages ? », in FORLOT, G. (Dir.) *L'anglais et le plurilinguisme. Pour une didactique des contacts et passerelles linguistiques*, Paris, L'Harmattan, Collection Espaces discursifs, 211-229.
- CASTELLOTTI, V., COSTE, D., MOORE, D. (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, V., ROBILLARD, D., 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.
- COLLECTIF (2003) : « Questions à Claude Truchot », *Cahiers de sociolinguistique*, n° 10, 179-185.
- COSTE, D., MOORE, D., ZARATE, G. (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.
- DABENE, L., COSTA, S. (1995) : « L'emprunt en situation de fossilisation », *Plurilinguismes*, n°9/10, 125-132.
- FIRTH, A. (1996) : « The discursive accomplishment of normality: On "lingua franca" English and conversation analysis », *Journal of pragmatics*, n° 26, 237-259
- FORLOT, G. (2009) : « Le rôle de l'anglais dans les apprentissages linguistiques : appropriation et capitalisation d'une culture du contact des langues », in Forlot, G. (Dir.) *L'anglais et le plurilinguisme. Pour une didactique des contacts et passerelles linguistiques*, Paris, L'Harmattan, Collection Espaces discursifs, 7-33.
- GRADDOL, D. (2000) : *The future of English?*, Editions British Council, 66 p.
- LE LIEVRE, F. (2008) : *L'anglais en France, une langue multiple, pratiques, représentations et postures d'apprentissage : une étude en contexte universitaire, thèse de doctorat sous la direction de Véronique CASTELLOTTI*, Université de Tours.

MOORE, D. (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, D., CASTELLOTTI, V. (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

PY, B. (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 pour la dernière fois le 02 septembre 2009.

SEIDLHOFER, B. (2003) : « Autour du concept d'anglais international : de "l'anglais authentique" à "l'anglais réaliste" ? », *Editions du Conseil de l'Europe*, Strasbourg.

<http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/SeidlhoferFR.pdf> - Consulté pour la dernière fois le 02 octobre 2009.

SPRINGER, C. (1998) : « La didactique des langues mise au net : quelles évolutions curriculaires pour le début du XXI^e siècle », in BILLIEZ, J., (Ed.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*. Grenoble, Publications du CDL-LIDILEM, 31-38.

TRUCHOT, C. (1990) : *L'Anglais dans le monde contemporain*, Paris, Editions Le Robert, 416 p.

VOGEL, K. (1995) : *L'Interlangue, La langue de l'apprenant*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 322 p., (traduit de l'allemand par BROHEE, J.-M. et CONFAIS, J.-P).

NOTES

1. Les instances éducatives, les enseignants mais aussi les apprenants.
2. « L'idéal inatteignable du bilinguisme parfait » (Coste, Moore et Zarate, 1997 : 11) Il convient d'ailleurs de s'interroger sur ces questions de norme idéalisée et théorique de l'anglais.
3. Il n'est pas rare de comparer le statut de l'anglais avec celui du latin (Calvet, 2007 : 25) mais la situation n'est pas si comparable puisque le monde romain était moins étendu et la population moins nombreuse. Quant à la pérennité du statut de l'anglais comme langue mondiale, certains linguistes pensent que sa diversification pourrait jouer en sa défaveur (Calvet, 1999 : 138-142)
4. Ce rapport très particulier que la France entretient avec la dimension linguistique ou cette « incapacité française » à accepter toute forme d'hétérogénéité mériterait de plus amples recherches.
5. L'anglais, en France est un tissu complexe, divers et contradictoire : langue seconde, langue véhiculaire, lingua franca, langue étrangère, langue très étrangère, novlangue (Le Lièvre, 2008)
6. 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).
7. Cela permettrait de rassurer ces étudiants très insécurisés en anglais.
8. On oppose encore couramment les « littéraires » qui seraient bons en langues aux « scientifiques », qu'on imagine encore trop souvent mauvais en langues.
9. Le plus souvent, c'est le manque de motivation ou d'implication qui est évoqué ; le manque de « bases » est aussi très souvent avancé. L'apprentissage aurait échoué au départ et cet échec est le plus souvent présenté comme irrémédiable et définitif. Il est aussi souvent fait référence au manque de contact avec la langue dans des situations immersives. D'autres causes plus

fantaisistes ont toujours cours, comme « ne pas avoir l'oreille » ou « ne pas avoir le don des langues » !

10. Cela concerne la majorité des étudiants mais il se trouve bien entendu quelques exceptions.

11. Barbara Seidlhofer revient sur les différents termes utilisés pour décrire cette forme d'anglais : elle parle d'anglais « langue internationale » là où d'autres parlent d'anglais « langue globale », de « lingua franca », de langue « mondiale » ou de « World English » ... (Seidlhofer, 2003 : 09).

12. Seidlhofer parle d'anglais « international » sans tenir compte de facteurs sociolinguistiques, en particulier, les contextes de production et d'émergence ; elle cite cependant un grand projet qui s'intéressera à l'anglais « international » d'apprenants ayant des langues maternelles différentes (Seidlhofer, 2003 : 19). Voir à ce sujet le projet Voice : http://www.univie.ac.at/voice/page/what_is_voice, consulté pour la dernière fois le 11 octobre 2009.

13. Firth (1996) cité par Seidlhofer (Seidlhofer, 2003 : 16) qualifie ce phénomène de « principe du laisser-aller ».

14. Mes enquêtes ont montré que 88 % des non-spécialistes considéraient nécessaire d'apprendre l'anglais à l'étranger, pourtant ils n'étaient que 23 % à considérer que l'enseignant natif leur était nécessaire pour bien apprendre l'anglais. Les non-spécialistes semblaient souhaiter plus de « natif » en contexte « naturel », mais pas dans la classe : leur « rapport » à la langue leur faisant sans doute craindre le regard du natif, peut-être faut-il voir là l'expression de leur insécurisation en anglais. L'interlangue des étudiants 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 ».

15. Louise Dabène et Stéphanie Costa ont décrit un phénomène similaire chez les migrants, elles parlent de « xénolecte stabilisé, fossilisé » (Dabène et Costa, 1995 : 125).

16. Et non pas par *He went to school yesterday* comme ils le devraient.

17. Voir aussi Castellotti, Coste et Moore (2001 : 101-131)

18. Barbara Seidlhofer invite à réinterroger le Cadre Européen dont certains des objectifs sont essentiellement centrés sur une référence à un modèle natif de la langue (Seidlhofer, 2003 : 20). Cela ouvre aussi des perspectives concernant les enseignants (en ce qui concerne les questions d'accents notamment).

19. Le CERCL est vu comme un échelle de niveau. Rares sont ceux à connaître la « philosophie » du Cadre

20. De façon tout à fait paradoxale, les préconisations en matière de promotion de la pluralité des langues en France ne semblent pas participer d'un développement de la diversité linguistique ! Dans le même temps, l'hégémonie de l'anglais en contexte scolaire semble devoir se renforcer, ironiquement quelquefois par le biais d'outils pensés à leur origine dans une perspective plurilingue (le CERCL, en particulier).

RÉSUMÉS

En France le poids de la norme est particulièrement prégnant. D'un point de vue didactique, cette vision « unifiante » de la langue se transfère aux langues étrangères ; c'est ainsi que leur apprentissage est le plus souvent envisagé comme devant doter les apprenants d'une compétence parfaite, unique et normée qui se rapprocherait le plus possible d'une compétence native. Dès lors qu'un apprenant ne parvient pas à atteindre un « état de langue » considéré comme

satisfaisant du point de vue des représentations que l'institution scolaire (au sens large) a d'un apprentissage linguistique réussi, l'apprenant est alors considéré en échec linguistique. A contrario, dans une perspective sociolinguistique, il est possible de considérer que ce qui est traditionnellement qualifié de « faute » est sans doute autre chose qu'une simple dérive par rapport à la norme. Cet article se propose d'envisager, d'un point de vue sociolinguistique, ce que Claude TRUCHOT a qualifié de « discours approximatifs » (TRUCHOT, 1990) à partir d'un corpus oral recueilli auprès d'apprenants non-spécialistes.

In France the norm is very important. From a didactic point of view, this « unifying » vision of language is transferred to foreign languages; that is why language learning is very often considered as having to provide learners with a perfect, unique and normed language-ability as close as possible to that of a native-speaker. When a learner doesn't succeed in reaching a “state of language” which is regarded as satisfactory when the requirements of the school regarding successful language learning are taking into account, the learner is considered as having failed in his language learning. On the contrary, from a sociolinguistic perspective, what is traditionally called an « error » can be considered as being something other than a simple deviation from the norm. This article aims at analyzing, from a sociolinguistic viewpoint, what Claude TRUCHOT has called “approximate discourse” (TRUCHOT, 1990) with the help of an oral corpus collected from non specialist students.

INDEX

Mots-clés : anglais, apprentissage des langues, contexte scolaire, didactique, élève, enseignement, identité, inter langue, langue, pratique, représentation

AUTEUR

FRANÇOISE LE LIÈVRE

Université Catholique de l'Ouest