HAL
open science

I.D. reçue: Les mythes modernes et l'identité de l'apprenant L2.

Alex Boulton, David Brown

To cite this version:

Alex Boulton, David Brown. I.D. reçue: Les mythes modernes et l'identité de l'apprenant L2.. UP-LEGESS, 2000, 19 p. hal-00114301

HAL Id: hal-00114301

https://hal.science/hal-00114301

Submitted on 16 Nov 2006

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Alex Boulton & David Brown. 2000.
I.D. reçue: Les mythes modernes et l'identité de l'apprenant L2.

- Published in *Actes du 28ème Congrès de l'UPLEGESS*. (pre-print version)
- Based on a paper given at the 28th UPLEGESS conference: *Citoyenneté Européenne*. Brest, France: ENSIETA. 24-26 May 2000.

Résumé

L'homme semble être disposé à des croyances bizarre. On pourrait penser que les communications modernes fournissent les informations nécessaires afin de chasser de nombreux mythes modernes, mais il s'agit d'une lame à double tranchant : elles fournissent en même temps les informations nécessaires à la propagation de ces mythes. Parmi les plus remarquables de ces mythes modernes sont le paranormal et la pseudo-science, les légendes urbaines et les idées reçues ; cet article se penche sur un domaine plus pertinent à l'enseignement, à savoir, les idées erronées des étudiants dans le supérieur en France. Nous étudions leurs notions du langage et de leur langue maternelle, des langues étrangères et de l'apprentissage des langues, ainsi que de la langue et de la culture anglaise en particulier.

Nous examinons la nature de ces croyances à partir d'une étude menée auprès d'étudiants en première année d'études d'ingénieur inscrits en cours d'anglais. Nous examinons également le rôle de l'enseignant dans la création et dans la dissipation des mythes du langage.

Abstract

People believe weird things the world over. It might be thought that modern communications would provide the information necessary to dispel many modern myths, but it seems to be a double-edged sword: they also provide the information necessary for the propagation of such myths. The most remarkable of these modern myths no doubt concern the paranormal and pseudo-science, urban legends and preconceived ideas, but this paper focuses on a topic closer to home: the anomalous ideas students in higher education in France have about their own language and language in general, foreign languages and language learning, as well as ideas about specifically English language and culture.

We examine the nature of such beliefs, based on a study carried out with first-year engineering students of English L2, and discuss reasons underlying their existence. We also examine the role of the teacher in creating and dispelling language myths.

Posted on HAL (Hyper Article en Ligne: http://hal.archives-ouvertes.fr/) by Alex Boulton.

Since my PhD in 1998 I've been Maître de Conférences at the Université Nancy 2. I teach on distance degrees in English at the **CTU** (Centre de Télé-enseignement Universitaire), with courses in *didactique*, linguistics, lexicology, corpus linguistics, history of English, translation, etc. http://www.univ-nancy2.fr/CTU/

I'm a member of the **CRAPEL** (Centre de Recherches et Applications Pédagogiques en Langues; affiliated to the ATILF/CNRS), which is where I do my research. My first love was lexis, but current strong interests in data-driven learning and teaching/learning applications of corpus linguistics. http://www.univ-nancy2.fr/CRAPEL/

Contact:
alex.boulton@univ-nancy2.fr

CRAPEL-ATILF/CNRS
Université Nancy 2
3 place Godefroi de Bouillon
BP 3397; 54015 Nancy-cedex
France

Tel: 03.83.96.71.30
Fax: 03.83.96.71.32

Selon le dicton, on est ce qu'on mange. Ce serait peut-être plus approprié de reformuler : on est ce qu'on pense. De plus en plus de chercheurs en psychologie y voit le secret de la « conscience » humaine — une simple illusion, l'ensemble des idées dans l'esprit de chaque être humain (par exemple, Dennett 1996 ; 1991). Les idées sont ainsi étroitement liées à des questions d'identité.

Dans cet article, nous examinons certaines idées linguistiques erronées chez une population d'apprenants de langue étrangère (L2). Nous commençons par une analyse générale de la transmission des idées, avant de passer à l'enquête même. Celle-ci se divise en six sections : I) les croyances générales ; II) le français (L1) ; III) les langues européennes ; IV) le français face à l'anglais (L1 vs L2) ; V) la grammaire anglaise ; VI) l'apprentissage des langues étrangères. Nous examinons également le rôle de l'enseignant dans la transmission de tels mythes linguistiques.

Les croyances

Nos idées, l'étoffe même de l'humanité, sont parfois bizarres, pour le moins qu'on puisse dire. Des sacrifices préhistoriques jusqu'aux suicides collectifs de l'Ordre du Temple Solaire, en passant par les massacres des Croisades et l'Inquisition, les djihads et autres guerres religieuses, l'homme a toujours été prêt à mourir pour ses croyances. Il s'agit là bien sûr d'extrêmes, mais personne n'est à l'abri de croyances mal fondées d'une façon ou d'une autre. En effet, nous avons parfois l'impression que nous sommes disposés à croire tout et n'importe quoi. Combien de personnes croient à la graphologie et à la radiesthésie (la divination d'eau), au Fen Shui et à la vie après la mort ? Il n'existe aucune preuve scientifique pour ces phénomènes… et souvent des preuves du contraire. La médecine alternative est en plein essor, mais une réflexion s'impose. La qualification « alternative » désigne ici une médecine qui n'est pas acceptée par la communauté médicale en général, c'est-à-dire une pratique sans fondement scientifique adéquat.

Comment peut-on donc accepter de telles croyances ou, dans les mots de Shermer (1997), *Why do people believe weird things ?* D'abord, parce qu'il est inhérent à la communication humaine de faire confiance aux autres. Selon une des célèbres maximes de Grice (1975), la maxime de la qualité : le locuteur doit dire la vérité et ne doit pas dire sciemment ce qui est faux, ou, du moins, ne pas dire ce pour quoi il manque de preuves suffisantes. C'est une sorte de présomption d'innocence dans la communication humaine.

Ce serait ridicule de se méfier de tout le monde tout le temps, et il faut alors décider à qui on peut faire confiance, et sur quels sujets. Bien sûr, personne n'est infaillible : ni les experts, ni les parents, ni les amis et collègues, ni soi-même. La confiance peut être trahie par des erreurs, des mensonges, des manipulations de données. Il convient alors d'examiner de plus près le processus d'assimilation de nouvelles informations.

Nous sommes humains — dotés d'un cerveau humain et d'une psychologie humaine résultant d'une longue évolution — mais notre façon de penser n'est pas forcément toujours des plus rationnelles. On attache plus d'importance aux anecdotes qu'aux statistiques, nous généralisons d'un cas à l'ensemble, nous catégorisons le monde, et préférons tout voir en noir et blanc (Shermer 1999).

Tout apprentissage implique une intégration d'une nouvelle information dans la banque de données déjà présentes dans l'esprit. Le processus d'apprentissage entraîne alors une accommodation entre le nouveau et l'ancien, une interprétation afin que les deux puissent co-exister sans incompatibilité intolérable. Cinq possibilités peuvent ainsi être envisagées :

- La nouvelle donnée est tout à fait compatible avec l'ancienne ; aucune restructuration n'est nécessaire. Dans ce cas, la nouvelle information est facile à assimiler. Il est ainsi

que de nombreuses idées reçues commencent : ce n'est pas parce que quelque chose est facile à croire qu'il est forcément vrai ; le bon sens n'est pas toujours très bon.

- Normalement, il existe un certain degré d'incompatibilité entre la nouvelle idée et la banque de données. Afin que la nouvelle information puisse s'intégrer dans l'esprit, elle subit une restructuration, une interprétation, une déformation. Ce principe reflète la constatation que l'on voit ce que l'on a envie de voir, ou du moins ce à quoi on s'attend.
- En cas d'incompatibilité, la nouvelle information peut également entraîner une restructuration de la banque de données. Dans des cas extrêmes, ceci prend la forme d'une révélation, d'un bouleversement de très nombreuses idées anciennes.
- L'esprit étant si complexe, l'homme est tout à fait capable d'entretenir deux idées contradictoires simultanément. Il s'agit là d'un compartimentage : on pense à une chose à la fois.
- Lorsque l'incompatibilité est très élevée et constitue un risque pour le bien-être mental, la nouvelle information peut être totalement rejetée. Avec certaines personnes et sur certains sujets, aucune discussion fructueuse n'est possible.

Une nouvelle discipline, celle de la mémétique, basée sur les théories néo-darwiniennes et la génétique, nous fournit une nouvelle manière de concevoir la propagation de l'information. Cette discipline doit sa puissance à bien plus qu'une analogie : la sélection des espèces est un seul exemple d'une logique étanche — elle ne peut pas ne pas fonctionner. Pour reprendre brièvement les bases : dans un système où les membres se reproduisent plus ou moins fidèlement, mais avec une mesure de variabilité, et où toutes les copies ne peuvent survivre, il y aura sélection. C'est inévitable. L'argument est presque circulaire : les éléments qui survivent sont (de façon probabilistique) ceux qui sont les plus aptes à survivre.

reproduction + fidélité / variation + environnement limité	=	sélection naturelle

En génétique, se sont les gènes qui se reproduisent ; en mémétique, ce sont les informations — les « mèmes ». Ce terme a été inventé par Dawkins (1976), repris de nombreuses fois depuis, et développé ensuite en une discipline à part entière notamment par Blackmore (1999). Un mème est une information qui se reproduit lors de sa communication d'une personne à une autre. Cette reproduction est fidèle parce que la transmission concerne un seul même, mais elle est soumise à une variation puisque chaque personne véhiculaire communiquera les détails à sa manière. L'environnement est limité dans la mesure où toutes les idées ne seront pas transmises. Tous les éléments de la sélection naturelle sont ainsi réunis.

Les mèmes qui survivent ne sont « meilleurs » que dans un seul sens : ils sont meilleurs à leur propre propagation. En fait, un mème réussi est un mème qui a une longue vie, crée de nombreuses copies de lui-même, détruit d'autres mèmes… et peu importe sa vérité. Dans ce contexte, nous retenons des idées selon de nombreux critères, dont la vérité n'en est qu'un. Ainsi se propagent les fausses croyances, les idées reçues, les légendes urbaines et les mythes modernes de la même façon que les informations exactes.[1] Ces mythes ne sont en fait que des

[1] *C'est beau mais c'est faux* de Louis (2000) fournit une liste de toutes sortes d'idées reçues fausses qui sont passées dans la culture populaire. Voir Brown & Flynn (1998) pour une présentation plus traditionnelle des mythes urbains les plus connus.

mèmes réussis.

Les communications modernes fournissent un nouveau moyen de transmission mémétique. Loin de pallier la naïveté dont fait preuve l'homme, Internet et la facilité d'accès à toutes sortes d'informations semblent en fait l'exacerber. Nous sommes exposés à bien plus de croyances que jadis, des croyances globales, soutenues par des personnes des plus persuasives. Nous avons tendance à respecter un médium écrit et une technologie avancée ; Internet réunit les deux. Tout en sachant que n'importe qui peut afficher sa page web, nous ne vérifions pas forcément la fiabilité des sites que nous consultons. Et finalement, la présentation de ce type d'information exploite la psychologie humaine, avec de nombreuses anecdotes, couleurs, graphiques, affirmations catégoriques, et son style parlé.

Les mythes linguistiques

Il existe bien des croyances qui touchent à la linguistique et à des domaines voisins. Un exemple concerne les centaines de mots chez les Esquimaux (en inuit) pour la neige ; ceci semble logique vu l'environnement, et s'intègre facilement dans notre banque de données. Or, Pullum (1991) ne découvre en réalité que deux racines différentes : *qanik* pour la neige dans l'air ; *aput* pour la neige par terre. Il nous rappelle en outre que d'autres langues en ont autant, si ce n'est plus (*neige, verglas, grêle, congère, glace*…), et que nous formons surtout des dérivés (*neiger, enneigé, neigeux*…) et des mots composés (*neige fondue, boule de neige, chute de neige, neiges éternelles, flocon de neige, tempête de neige*…) (voir aussi Pinker 1994 : 94).

Les croyances que rencontre au quotidien l'enseignant de langue dépassent les purement linguistiques, et atteignent également les cultures associées. Par exemple, on entend souvent en France (et ailleurs) que les Anglais sont polis, que leur nourriture est immangeable, et qu'il pleut tout le temps outre-Manche (voir, par exemple, Paxman 1998). Les deux premières croyances sont relatives et difficilement quantifiables ; quant à la troisième, il faut savoir qu'il pleut plus à Paris qu'à Londres (585mm/an et 537mm/an respectivement, soit une différence de près de 10%). Ce type d'idée reçue n'est pas difficile à vérifier : il suffit d'ouvrir un livre de référence comme le Quid ou de se brancher sur un site web fiable. Mais en général, on ne le fait pas : cette croyance concorde tellement bien avec d'autres idées dans la banque de données qu'on ne se donne même pas la peine. Encore une fois, un mème qui est facile à croire n'est pas forcément vrai, mais c'est un mème réussi.

Le problème avec des questions de langue, c'est que tout le monde se croit expert, puisque tout le monde est maître d'au moins une langue. Bauer et Trudgill (1998), dans leur recueil de 21 *Language myths*, confrontent cette autorité individuelle ainsi :

> Si vous voulez connaître la physiologie de la respiration humaine, vous demandez à un médecin ou à un physiologiste, et non pas à un athlète qui respire avec réussite depuis plusieurs années. Si vous voulez connaître le fonctionnement d'un métro, vous demandez à un ingénieur et non pas à un passager. Et si vous voulez savoir comment fonctionne le langage, vous devriez demander à un linguiste et non pas à quelqu'un qui s'est servi d'une langue avec réussite au passé. Dans tous ces cas, le raisonnement est identique ; l'utilisateur n'a pas besoin d'une connaissance consciente du fonctionnement d'un système afin de l'exploiter. Des explications d'un système demandent le type de connaissance que seul le spécialiste peut fournir.

Comme nous avons déjà vu, nous devons faire attention aux experts, qui ne sont pas infaillibles. Nous devons d'ailleurs bien les choisir. Ainsi, l'Académie française, bien que composée de personnes « qui ont tous illustré particulièrement la langue française », ne

constitue pas une référence linguistique car ce ne sont pas des linguistes.[2] Bauer et Trudgill continuent :

> L'homme dans la rue a des idées bien établies concernant les langues… Quelques-unes de ces idées sont tellement bien établies que nous pouvons dire qu'elles font partie de notre culture. Il est dans ce sens que nous pouvons les appeler des mythes. (Bauer & Trudgill 1998 : xvi)

Etude

Dans cette partie, nous examinons un certain nombre de ces mythes linguistiques dans l'enseignement supérieur en France. A cette fin, nous avons présenté un questionnaire à une population d'apprenants L2 — 120 sujets de première année d'études supérieures à l'ESSTIN, une école d'ingénieurs à Nancy. Tous les sujets suivaient des cours d'anglais en raison de deux fois deux heures par semaine ; seuls les étudiants de langue maternelle française ont été invités à compléter le questionnaire. Parmi les 120 sujets, 14 (soit 12%) étaient des femmes ; l'âge moyen était 18 ans et 9 mois. Afin de comparer les croyances avec le niveau de connaissances d'une L2 (l'anglais en l'occurrence), nous avons divisé les sujets en trois groupes selon leurs scores d'après un test de niveau L2 de début d'année :

- groupe A — niveau « intermédiaire fort »
- groupe B — niveau « intermédiaire moyen »
- groupe C — niveau « intermédiaire faible »

La sélection des croyances à tester était problématique : souvent, les gens ne croient pas ce qu'on croit qu'ils croient ou pour les raisons qu'on le croit (Shermer 1999). Il est bien sûr impossible d'étudier toutes les croyances possibles, et nous avons donc été obligés d'effectuer une présélection nous-mêmes, en choisissant des mythes ou des points sensibles qui reviennent souvent dans notre expérience. Selon le proverbe « il n'y a pas de fumée sans feu », bon nombre des « mythes » dans le questionnaire ne sont pas entièrement mal fondés, mais sont souvent plus discutables que l'on ne pourrait penser — le noir et le blanc cèdent la place au gris. Comme le disait l'humoriste américain H.L. Mencken : « Pour chaque question difficile il y a une réponse simple. Et elle est fausse. »

I. Les croyances générales

Avant d'entamer les questions traitant des sujets linguistiques, nous voulions savoir si nos sujets étaient de nature plutôt sceptique ou plutôt naïve en général. Malgré le stéréotype de l'ingénieur, l'image d'un homme critique et réaliste reste à être démontrée. Par exemple, Broch (2000) a donné un questionnaire à plus de 300 étudiants en sciences. 68% prétendent que le fait de tordre des cuillères par le simple pouvoir psychologique est « scientifiquement prouvé », tandis que 52% estiment que la dilatation temporelle selon les formules einsteiniennes est « de la spéculation théorique pure ». Bien sûr, le premier phénomène n'est

[2] Les statuts de l'Académie du 22 février 1635 exigent des membres « de bonnes mœurs, de bonne réputation, de bon esprit et propre aux fonctions académiques » ; ils n'exigent pas de bonnes connaissances linguistiques. De nos jours, et selon l'Académie elle-même, elle rassemble « des poètes, des romanciers, des hommes de théâtre, des philosophes, des médecins, des hommes de science, des ethnologues, des critiques d'art, des militaires, des hommes d'État, des hommes d'Église, qui ont tous illustré particulièrement la langue française. Par sa composition variée, elle offre une image fidèle du talent, de l'intelligence, de la culture, de l'imagination littéraire et scientifique qui fondent le génie de la France… Ils ont été, et sont aujourd'hui, habilités à être des juges éclairés du bon usage des mots, et donc à bien définir les notions et les valeurs dont ces mots sont porteurs. Leur autorité morale en matière de langage s'enracine dans des usages, des traditions, un faste. » (Site de l'Académie Française ; relevé le 15 mai 2000 : http://www.academie-francaise.fr/immortels/index.html.)

qu'un tour de passe-passe, tandis que le deuxième a été soumis (avec succès) à d'innombrables expériences et à une vérification empirique poussée.

Nous avons donc commencé par une série de questions traitant d'un petit nombre de croyances générales. Ceci a permis une comparaison avec un groupe de « contrôle », à savoir 1236 adultes selon le sondage effectué par Gallup et Newport (1991) aux Etats-Unis. Ces premières questions portent sur le paranormal, c'est-à-dire des phénomènes qui n'ont pas de soutien dans la ligne du courant scientifique dominant. Nous ne daignons pas avancer des arguments à l'encontre des ces idées, mais on peut signaler en passant que celui ou celle qui dispose de preuves acceptables pour la communauté scientifique peut devenir très riche. Rien qu'en France, le défi Zététique international propose 200.000 euros « à qui fera la preuve d'un phénomène paranormal, quel qu'il soit ».[3] Bien qu'il existe depuis de nombreuses années, ce prix n'a jamais été décerné.

Les réponses à ces questions sont présentées et comparées aux résultats de l'étude américaine dans le tableau ci-dessous (Q1-4). Les chiffres montrent le pourcentage de réponses affirmatives par groupe.

	GPE A	GPE B	GPE C	NSDP	MOYENNE	G & N (1991)
1. Avez-vous déjà eu une expérience psychique ?	14,3%	19,0%	20,9%	2,5%	18,8%	25%
2. Est-ce que vous lisez votre horoscope, ne serait-ce que de temps en temps ?	48,6%	45,2%	46,5%	0,8%	47,1%	74%
3. Avez-vous déjà assisté à une séance réussie pour communiquer avec les morts ?	2,9%	7,1%	11,6%	1,7%	7,6%	17%
4. Croyez-vous en l'existence d'un dieu, quel qu'il soit ?	37,1%	28,6%	39,5%	4,2%	36,5%	90%

Questions 1-4. Croyances générales.

Une première constatation : les sujets de Gallup et Newport sont significativement plus prédisposés à croire à ce genre de phénomène que les nôtres. Cela reflète peut-être des différentes procédures d'enquête, mais confirme plus probablement certaines caractéristiques de l'adulte américain moyen, ou encore de l'étudiant ingénieur français moyen. Quoi qu'il en soit, il semble que nos sujets soient relativement peu naïfs dans ce domaine.

Une deuxième remarque concerne la certitude de nos informants à ce sujet : seules 13 réponses manquaient sur un total possible de 600. Finalement, il est intéressant de noter les différences entre les trois groupes : en général, plus le niveau L2 est élevé, plus on est sceptique. Toutefois, cette tendance n'est pas significative.

II. Le français

Le français est une des langues les plus répandues dans le monde, parlé dans une trentaine de pays par quelques 130 millions de locuteurs. En raison de cette position importante, ainsi que de sa longue tradition littéraire et culturelle, les Français ont la réputation d'être fiers de leur langue, voire « chatouilleux » (Yaguello 1988). En effet, 89% de nos sujets qui déclarent une opinion estiment que c'est en France qu'on parle le mieux

[3] Site de l'Université de Nice Sophia Antipolis ; Laboratoire de Zététique ; Centre J. Theodor d'étude des phénomènes « paranormaux » ; relevé le 10 mai 2000 : http://www.unice.fr/zetetique. Il va de soi, en citant le rasoir d'Occam, que la charge de la preuve incombe aux adhérents de telles revendications. Le lecteur est référé au site web américain de CSICOP (Committee for the Scientific Investigation of Claims of the Paranormal) : http://www.csicop.org et à son magazine bimestriel « Skeptical Inquirer » ; ou encore au site de The Skeptics Society : http://www.skeptic.com. L'ouvrage de Frazier (1998) est également très utile.

français (Q5). (Bien sûr, les termes « mieux » et « meilleur » sont trompeurs, mais ont été choisis délibérément pour cette raison.) Si cela leur semble normal, il est inutile ici de revenir sur le fait que les linguistes considèrent comme axiomatique qu'aucune variété d'une langue n'est intrinsèquement « meilleure » ou plus « pure » qu'une autre ; les seules comparaisons scientifiquement utiles reflètent des normes sociolinguistiques (voir, par exemple, Andersson et Trudgill 1990).

	GPE A	GPE B	GPE C	MOY
France	80,0%	81,0%	83,7%	81,7%
Canada	11,4%	2,4%	9,3%	7,5%
Suisse	5,7%	0,0%	0,0%	1,7%
Maroc	0,0%	0,0%	2,3%	0,8%
Belgique	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
NSDP	2,9%	16,7%	4,7%	8,3%

Question 5. « Dans quelle pays parle-t-on le mieux français ?
FRANCE/BELGIQUE/MAROC/SUISSE/CANADA/AUTRE. »

Si les sujets sont solidaires sur le fait que le meilleur français se trouve dans l'Hexagone, il y a des opinions plus disparates concernant la « meilleure » variété du français en France (Q6). En effet, on entend souvent que le français le plus « pur » se parle dans un petit village dans le centre du pays, ou dans la Loire, ou à Tours… (cf Yaguello 1988 ; Montomery 1998 pour une version anglo-saxonne).

	GPE A	GPE B	GPE C	MOY
Lorraine	14,3%	14,3%	11,6%	13,3%
Île de France	2,9%	11,9%	11,6%	9,2%
Paris		9,5%	14,0%	8,3%
Rhône-Alpes	2,9%	4,8%	4,7%	4,2%
Est			9,3%	3,3%
Alsace	2,9%		2,3%	1,7%
Bretagne	2,9%		2,3%	1,7%
Centre	5,7%			1,7%
Vosges	2,9%		2,3%	1,7%
AUTRES (*f*=1)	14,3%	11,9%	16,1%	0,8%
NE SE DECLARENT PAS	51,4%	47,6%	25,6%	40,8%

Question 6. « Dans quelle région de France parle-t-on le mieux français ? »

A remarquer d'abord que plus de 40% des sujets refusent de se déclarer sur cette question épineuse, et que plus le niveau L2 est élevé, moins les sujets sont disposés à donner une opinion.

Parmi ceux qui se déclarent, 22,5% nomment la Lorraine et 39,3% un grand quart nord-est. Paris et l'Île de France ensemble ne représentent que 29,6% des réponses déclarées. Malgré le manque de données exactes nécessaires, il est probable que ces chiffres reflètent en partie l'origine géographique des sujets. Ainsi, les sujets sont fiers non seulement de leur langue maternelle, mais de leur propre variété de la langue. Si on peut se permettre une

extrapolation par rapport à la question précédente, on peut supposer que les Québécois, les Wallons, les Marocains et les Suisses estimeraient tous que leur propre variété du français serait la « meilleure », d'une façon ou d'une autre. La même chose pourrait s'appliquer aux langues étrangères : dans le cas de l'anglais, ce ne sont peut-être que les natifs britanniques qui estiment que l'anglais britannique est meilleur que l'anglais américain, australien, indien, etc (Algeo 1998).

Cette attitude revient lorsque 68% des sujets qui expriment une opinion déclarent que « je parle le français sans accent » (Q7). Bien sûr, tout locuteur a un accent — il ne faut pas confondre un accent « standard » avec une absence d'accent, pas du tout la même chose (Esling 1998).

		tout à fait d'accord	*plutôt d'accord*	*pas trop d'accord*	*pas du tout d'accord*	*sans opinion*
7	Je parle français sans accent.	27,5%	27,5%	11,7%	14,2%	19,2%
8	Nous prononçons le français moins bien que nos parents.	1,7%	15,0%	28,3%	28,3%	26,7%
9	La langue française dégénère.	8,3%	36,7%	5,8%	22,5%	26,7%
10	L'Académie Française est nécessaire pour protéger le français contre les anglicismes.	15,8%	27,5%	8,3%	17,5%	30,8%

Questions 7-10. Perceptions du français.

En poursuivant la question d'accent mais en introduisant un élément diachronique, nous constatons que seulement 22,7% de nos sujets qui s'expriment estiment que « nous prononçons le français moins bien que nos parents » ; 77,3% ne sont pas d'accord (Q8). Ces résultats sont en contradiction avec un autre aspect diachronique. On entend souvent la plainte généralisée que le français du temps jadis était meilleur que la langue actuelle (Walter 1994). Cette plainte n'est pas nouvelle, et s'applique à bien plus que la langue. *O tempora, O mores !* écrivait Cicéron au premier siècle avant notre ère. Effectivement, 61,1% des sujets qui ont une opinion pensent que « la langue française dégénère » (Q9).

Bien évidemment, toute langue change avec le temps, et une langue qui n'évolue pas est vouée à l'extinction (Aitchison 1991). Cela dit, rien ne nous oblige à aimer ce changement, et l'homme est effectivement un animal conservateur. Si l'on souhaite empêcher le changement, il faut alors décider quelle variété on veut maintenir. Pas le français d'aujourd'hui, précisément la variété critiquée. S'agit-il donc de la langue de notre jeunesse, ou celle de nos parents ou de nos grand-parents ? la langue d'il y a 50 ans ou d'il y a un siècle ? la langue de Molière ou de Corneille… ? Si l'on continue suffisamment, on devrait pouvoir constater que le latin est meilleur que le français, qui est moins bien à son tour que le proto indo-européen… Une réduction à l'absurde qui permet néanmoins une mise en perspective de ce raisonnement.

De toute façon, la plainte existe, et explique l'existence et le prestige de l'Académie Française : n'oublions pas que sa tâche initiale était de déterminer des « règles certaines » afin de rendre la langue « pure » et « éloquente ». De nos jours, les membres de l'Académie se préoccupent plus du fait que « le rayonnement de la langue française est menacé par l'expansion de l'anglais… qui tend à envahir les esprits » ; l'anglais constitue une « réelle menace ».[4] Mais les membres de l'Académie ne sont pas des linguistes. Par contre, la

[4] Site de l'Académie Française relevé le 15/5/2000 : http://www.academie-francaise.fr/role/index.html ; http://www.academie-francaise.fr/langue/index.html. Nous nous permettons de reprendre les paroles du

linguiste Henriette Walter (1997) nous rappelle la diversité des origines du lexique français contemporain. Un exemple rapide : le lecteur est invité à décider lesquels des mots ci-dessous ne sont pas d'origine française :

absentéisme	agenda	alcool	anorak
académique	agitateur	analphabète	avocat
accordéon	agrafe	ananas	hasard

En fait, ils sont tous d'origine étrangère : anglais (*agitateur* ; *absentéisme*) ; italien (*analphabète* ; *académique*, du grec) ; allemand (*accordéon* ; *agrafe*) ; arabe (*hasard* ; *alcool*) ; espagnol (*ananas*, de tupi ; *avocat*, de nahuatl) ; latin (*agenda*) ; inuktitut (*anorak*). Ils sont tous tirés du livre de Walter ; elle nous fournit une liste de près de 10.000 mots d'origines étrangères, la lettre A comptant à elle seule plus de 500.
Yaguello (1998 : 132, 136) écrit que :

> Les Français considèrent comme légitime et allant de soi que la langue française soit régentée par des autorités supérieures… Les Français n'ont que trop tendance à respecter la norme linguistique partout où on les sollicite et partout où les règles du bon usage prévalent par voie institutionnelle.

Toutefois, et malgré toutes sortes de protestations de personnages célèbres (notamment Etiemble 1973), moins de 50% de nos sujets apprécient les efforts de l'Académie Française pour empêcher cette dégénérescence (Q10). A vrai dire, il semble que ce type de question ne les intéresse guère, avec un taux d'abstention relativement élevé (Q7-10).

On peut noter en passant que deux tiers du lexique anglais ont des origines classiques, mais cette langue germanique se porte plutôt bien. En outre, il n'est pas réglementé par une autorité comparable à l'Académie Française, malgré des demandes répétées depuis celle de Jonathan Swift en 1712. Il est certainement pour cette raison qu'il existe tant de manuels prescriptifs de « bon usage », comme *The King's English* de Fowler et Fowler (1906) et *Modern English Usage* de Fowler et Burchfield (1926). Ce deuxième ouvrage — toujours disponible — porte la légende « la référence reconnue de l'usage anglais ». Mais reconnu par qui ? Par une certaine section du public, et nullement par la communauté des linguistes. Il y a une certaine confusion de fonction lorsque les linguistes apportent leur approche descriptive : lors de la mise à jour du célèbre *The concise Oxford English dictionary* (Fowler et al 1999), les éditeurs ont subi des critiques virulentes… notamment sous forme de lettres à l'éditeur du journal prestigieux *The Times*.

III. Les langues européennes

La question des anglicismes nous amène à la perception d'autres langues parmi nos sujets. Nous avons choisi quatre langues, et deux variétés de l'anglais, avec lesquelles les étudiants ont plus ou moins de contact. Nous leur avons demandé de décrire chacune avec un adjectif parmi dix proposés (Q11). Ces adjectifs ont des connotations plutôt « positives » (*agréable, mélodieuse, musicale…*) ou « négatives » (*crachée, gutturale, nasale…*).

---

secrétaire perpétuel, Maurice Druon, dans son discours sur l'état de la langue prononcé le 2 décembre 1999. Tout commentaire semble inutile, et nous lui accordons le dernier mot : « Ainsi ramasse-t-on dans le ruisseau tous les détritus tombés des poubelles langagières. Mais comme ces horreurs sont 'dans un dictionnaire' chacun peut se croire encouragé à les utiliser… Voilà le parler de la génération du PACS… Voilà ce que l'on nous affirme être 'le vrai français'. Cette volonté délibérée de 'faire populaire', cette démagogie lexicale, ce gauchisme du vocabulaire sont, comme tous les gauchismes, un péché de l'esprit… » (http://www.academie-francaise.fr/langue/index.html).

	positif	*négatif*
espagnol	88,2%	11,8%
italien	87,3%	12,7%
arabe	22,9%	77,1%
allemand	5,2%	94,8%
anglais britannique	59,1%	40,9%
anglais américain	19,3%	80,7%

Question 11. Perceptions des langues étrangères. (% des voix exprimées)

Nous avons déjà signalé que, pour le linguiste, aucune variété d'une langue ne peut être considérée comme « meilleure » qu'une autre de façon intrinsèque ; il en est de même pour des langues différentes (Giles et Niedzielski 1998). En guise d'illustration, il est difficile d'imaginer qu'un Chinois sans préjugés ou expérience antérieure porterait les mêmes jugements qu'un Français lorsqu'il entendrait des extraits d'espagnol et d'allemand. On peut donc penser que ce sont les perceptions culturelles qui déterminent en grande partie les perceptions linguistiques. Toutefois, ces perceptions culturelles déterminent notre appréciation de toutes sortes de formes : artistiques, musicales, linguistiques, et ainsi de suite. Chacun a bien évidemment le droit à ses propres jugements esthétiques, mais il ne s'agit que de cela : des jugements subjectifs qui n'ont aucune valeur absolue ou scientifique.

Il est à noter d'abord que les langues les mieux perçues sont l'espagnol (88,2% des opinions exprimées) et l'italien (87,3%), deux langues relativement proches du français. En revanche, ce sont des langues plus lointaines, l'allemand (94,8%) et l'arabe (77,1%), qui sollicitent le plus grand nombre d'adjectifs négatifs. Il est également plausible que la culture joue un grand rôle dans ces perceptions, avec des questions d'immigration et de guerre, surtout en Lorraine.

Particulièrement intéressantes sont les disparités des scores pour l'anglais britannique et américain : respectivement, 59,1% et 19,3% d'avis favorables. Ici, ce serait difficile de prétendre que l'une ou l'autre variété est plus proche du français, et nous aurons forcément recours à un paradigme culturel afin d'expliquer ces résultats distincts. D'abord, et malgré une histoire parfois tendue entre l'Angleterre et la France, les deux peuples ont une histoire et une culture en partie commune, ce que l'on pourrait qualifier d'un rapport amour-haine. En plus, c'est une variété britannique qui est le plus souvent enseignée en France : à l'ESSTIN, 4 des 7 enseignants d'anglais sont d'origine britanniques ou irlandaises ; aucun Américain. Par ailleurs, bon nombre des étudiants ont déjà passé des séjours outre-Manche, moins cher et plus accessible que les Etats-Unis.

Une autre question semble confirmer ces résultats : face à l'affirmation directe que « l'anglais britannique est meilleur que l'anglais américain », 71,8% des voix exprimées sont d'accord, tandis que seulement 28,1% ne le sont pas (Q12). Toutefois, plus de 40% des sujets ont préféré ne pas répondre à la question. La différence entre les trois groupes est intéressante : plus le niveau est avancé, plus les sujets ont tendance à avoir une opinion, et plus cette opinion accepte l'affirmation proposée. Ceci correspond à un autre résultat de la question précédente, où le groupe le plus faible apprécie le moins l'anglais britannique. Il s'agit du groupe qui a l'expérience la moins réussie avec cette variété dominante dans la salle de classe en France.

	tout à fait d'accord	*plutôt d'accord*	*pas trop d'accord*	*pas du tout d'accord*	*sans opinion*
GPE A	11,4%	48,6%	2,9%	11,4%	25,7%
GPE B	4,8%	38,1%	9,5%	7,1%	40,5%
GPE C	18,6%	9,3%	11,6%	7,0%	53,5%
MOYENNE	11,7%	30,8%	8,3%	8,3%	40,8%

Question 12. « L'anglais britannique est meilleur que l'anglais américain. »

IV. Le français face à l'anglais

Puisque tous les sujets suivent actuellement des cours d'anglais, nous avons étudié plus en détails leurs réactions face à cette langue (Q13). Nous avons choisi des adjectifs couramment appliqués aux deux langues par leurs locuteurs natifs mais également vu de l'extérieur. Les résultats sont présentés dans l'ordre dans le tableau ci-dessous :

Le français est plus…	a) subtil	…que l'anglais.	82,5%
	b) élégant		73,3%
	c) rigoureux		72,5%
	d) riche en vocabulaire		71,7%
	e) beau		68,3%
	f) harmonieux		58,3%
	g) logique		46,7%
	h) facile		19,2%

Question 13. « Le français est plus… que l'anglais. »

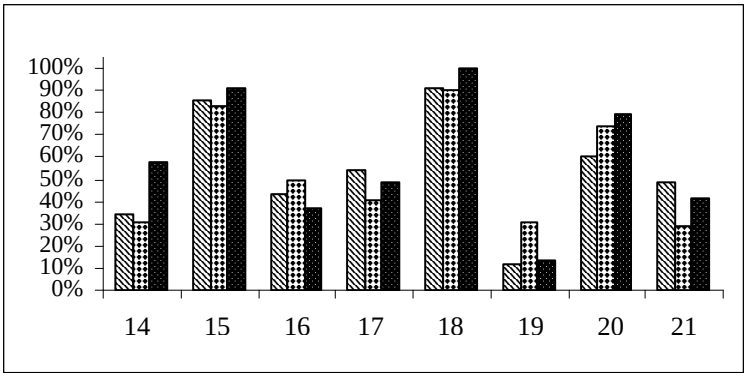
Nous constatons encore une fois la fierté qu'éprouvent les sujets pour leur langue maternelle par rapport aux autres. Plus surprenante est la constatation par 46,7% des sujets que le français est moins logique que l'anglais. Et pourtant c'est une opinion courante — cf l'article de Lodge (1998) : *French is a logical language*.

Bien sûr, ces critères concernent des jugements subjectifs qui n'ont aucune valeur scientifique, à quelques exceptions près. D'abord, la plupart des sujets (80,1% des réponses exprimées) estiment que l'anglais est plus facile que le français. Ceci correspond toujours avec les notions de chauvinisme linguistique que nous avons notées ci-dessus : l'anglais est plus facile car plus « primitif » (moins subtil, élégant, rigoureux, etc). Mais il y a un autre aspect : la facilité d'apprentissage d'une langue peut dépendre de la distance (réelle ou perçue) entre les L1 et L2 (Andersson 1998). Il s'agit encore d'une différence relative et non pas absolue, mais la Grammaire Universelle de Chomsky (par exemple 1995 ; 2000), avec ses différents paramètres, laisse une place discutable pour une difficulté absolue. Toutefois, il semble peu probable que nos sujets non spécialistes aient ce type de réflexion.

Plus facile à quantifier est la richesse du vocabulaire. Malgré les nombreuses difficultés rencontrées lorsqu'on cherche à chiffrer le lexique d'une langue (voir, par exemple, Boulton 1999), toute mesure appliquée également aux deux langues indique que l'anglais double le lexique français. Malgré ce grand écart, 76,1% des sujets qui ont une opinion estiment que le français est plus riche en vocabulaire que l'anglais.

V. La grammaire anglaise

Ceci nous amène directement à des questions de perceptions de l'anglais L2. Dans cette section, nous avons proposés des affirmations sur les connaissances linguistiques et méta-linguistiques de la grammaire de cette langue. Certaines affirmations proposées sont essentiellement vraies, d'autres sont fausses. Signalons que les sujets semblent assez sûrs d'eux, les réponses nulles ne dépassant jamais les 6%. Le graphique ci-dessous distingue le pourcentage de réponses pour chacun des trois groupes (A, B et C) pour les huit questions concernées (Q14-21).



Questions 14-21. Connaissances linguistiques et métalinguistiques de l'anglais L2.

Q14. Le « present perfect » est un temps présent.

En principe cette phrase est vraie ; l'anglais ne dispose que de deux temps proprement dits —présent et passé (simples). Les autres formes verbales constituent des aspects ou des modalités. Pourtant, ce n'est que le groupe C qui estime à plus de 50% que cette affirmation est vraie. On peut soutenir que l'apprentissage passe par trois étapes : d'abord, la relation entre l'appellation « *present* perfect » et une forme présente ; ensuite, la constatation que cette forme rapporte souvent des événements passés ; et finalement la réalisation que c'est le point de vue (présent) de l'énonciateur qui compte.

Q15. Le « present continuous » correspond à *en train de* en français.

Il est bien connu qu'il n'existe pas de synonymie parfaite dans une langue, ni même entre deux langues dans la mesure où deux équivalents de traduction ne partagent jamais exactement les mêmes traits (Boulton 1999). Ce raisonnement s'applique autant à la grammaire qu'aux formes lexicales. Pour cette raison, les affirmations 15, 16 et 17 sont toutes a priori fausses. Toutefois, partant de sa L1, l'apprenant cherche justement des équivalences approximatives entre les deux langues ; en effet, les deux systèmes indépendants peuvent se chevaucher, ne serait-ce que d'une manière partielle et imparfaite. Il est vrai que le « present continuous » se traduit souvent par *en train de* en français, mais c'est loin d'être son seul emploi — il peut également se référer à l'avenir et à une situation temporaire, par exemple. Ces autres emplois sont en principe bien connus, mais 86,7% des sujets établissent une correspondance directe et apparemment exclusive.

Q16. Le « present perfect » exprime le même sens que le passé composé en français.

Ici, c'est la forme qui est trompeuse :

- [*avoir* (présent) + PARTICIPE PASSE] = [*have* (présent) + PARTICIPE PASSE]

Heureusement, 53% des sujets reconnaissent que le ou les sens ne sont pas les mêmes dans les deux langues ; malheureusement, cela laisse beaucoup de place à l'erreur.

Q17. Le « past continuous » exprime le même sens que l'imparfait en français.

Les avis sont parfaitement équilibrés : 47,5% sont d'accord, 47,5% sont contre. En effet, bien qu'il n'existe pas de correspondance parfaite, les domaines d'emploi se chevauchent en grande partie, se traduisant mutuellement dans de nombreux cas.

Q18. *Going to* exprime le futur proche.

Il s'agit là d'une règle largement enseignée en France, pour le français comme pour l'anglais. C'est une règle apparemment très bien retenue : 94,2% en moyenne, allant jusqu'à 100% pour le groupe C. Le seul problème : cette « règle » est tout simplement fausse. Si *going to* exprime souvent un futur relativement proche (*I think it's going to rain*), cela ne constitue pas un lien causatif, et peut être trompeur. Deux exemples d'énoncés possibles :

- I'm going to be a teacher when I grow up.
- Our expanding universe is never going to contract.

Ce futur n'est pas très proche.

Q19. On emploi toujours *shall* au lieu de *will* à la première personne (*I shall / we shall*).

Il s'agit là d'une tendance prescriptive qui a presque entièrement disparue en anglais moderne ; nous voulions savoir si l'enseignement se tenait à jour. (L'un des auteurs se souvient d'avoir appris *j'ai / tu as / il a* par la correspondance *I have / thou hast / he hath*, des formes anglaises qui n'existent pas dans la variété standard depuis des siècles). Il semble que nos craintes soient vaines : 77,5% des sujets ne voient pas de correspondance.

Q20. Comme pronom relatif, on emploie toujours *who* au lieu de *that* pour les personnes.

Cette règle est certainement des plus connues, et des plus fausses. Il est vrai que *who* ne peut (en principe) se référer qu'aux personnes, mais *that* peut être employé indifféremment pour des personnes et des choses inanimées (*that* étant exclu dans certaines phrases dites non définissantes, appositives ou descriptives). Malheureusement, 71,7% des sujets déclarent que cette phrase est vraie. Une raison principale concerne certainement la distinction *qui / que* en français qui se transfert vers l'anglais sous une fausse équivalence *who / that* (ou bien *which*) ; les nombreuses heures d'enseignement à ce sujet ne suffisent pas à éradiquer cette interférence.

Q21. On peut employer *some* au lieu de *any* dans les formes interrogatives.

Encore une tendance plutôt qu'une règle — ou, selon sa perception, une règle connaissant de nombreuses exceptions. Les étudiants, par contre, ont souvent entendu que *any* est la forme négative / interrogative de *some*, et ne voient pas plus loin : 55% pensent à tort que *some* est impossible dans des formes interrogatives.

Comme nous avons vu, ce ne sont pas toujours les étudiants qui sont en cause : une partie du rôle de l'enseignant est de simplifier les données à assimiler et de réduire « l'excédent de bagage » afin de faciliter l'apprentissage ; on enseigne les tendances générales d'abord, avant de passer aux exceptions. Il arrive même que ces règles simplifiées (voire fausses) soient imprimées dans les méthodes et manuels scolaires. Le problème intervient alors plus tard, lorsque l'apprenant doit se débarrasser des généralités trop larges afin d'avancer dans la L2. Ainsi récoltons-nous les fruits de cette génie mémétique.

VI. L'apprentissage des langues étrangères

Dans cette dernière section, nous analysons les représentations sur l'apprentissage des langues étrangères, de l'anglais en particulier. En général, il semble que nos étudiants aient une opinion plutôt pessimiste de leurs capacités L2, et qu'ils cherchent des excuses — ce

n'est pas leur faute, c'est une concordance de circonstances. Ceci est un sentiment très humain. Comme le disait Shakespeare (King Lear. I : ii) :

> …as if we were villains by necessity ; fools by heavenly compulsion ; knaves, thieves, and treachers, by spherical predominance ; drunkards, liars, and adulterers, by an enforced obedience of planetary influence ; and all that we are evil in, by a divine thrusting on. An admirable evasion of whoremaster man, to lay his goatish disposition on the charge of a star…

Notons d'abord que 54,6% des sujets qui ont une opinion estiment que « les Français ne sont pas doués pour les langues étrangères » (Q22), une excuse parfaite pour tout échec en langues. Une nuance prévisible entre les différents groupes : plus le niveau est faible, plus les sujets acceptent cette affirmation. Il est en effet souvent constaté que le niveau de connaissances des langues étrangères en France est faible par rapport à de nombreux autres pays, mais il n'y a pas, bien évidemment, de différences génétiques entre les Français et les Allemands, par exemple. Les différences (si différences il y en a) doivent s'expliquer à travers la motivation, la culture… et l'enseignement.

		tout à fait d'accord	*plutôt d'accord*	*pas trop d'accord*	*pas du tout d'accord*	*sans opinion*
22	Les Français ne sont pas doués pour les langues étrangères.	17,5%	26,7%	18,3%	18,3%	19,2%
23	Les enfants apprennent plus facilement une langue étrangère en classe que les adultes.	39,2%	36,7%	4,2%	6,7%	13,3%
24	Pour apprendre une langue étrangère, il faut vivre dans le pays.	33,3%	45,8%	1,7%	14,2%	5,0%
25	Il est nécessaire de comprendre chaque mot à l'oral.	5,0%	13,3%	49,2%	27,5%	5,0%
26	Les erreurs ne sont pas importantes si on réussit à communiquer son message.	19,2%	55,0%	16,7%	1,7%	7,5%
27	Il faut formuler ses phrases avant de parler afin d'éviter des erreurs.	0,8%	24,2%	40,0%	6,7%	28,3%
28	Cela ne sert à rien de parler si l'enseignant ne nous corrige pas.	34,2%	35,0%	15,0%	7,5%	8,3%
29	On n'a pas besoin de grammaire pour parler une langue étrangère.	2,5%	20,0%	34,2%	40,0%	3,3%
30	Il faut apprendre la grammaire et le vocabulaire par cœur.	5,8%	38,3%	30,0%	10,0%	15,8%

Questions 22-30. L'apprentissage des langues étrangères

Une deuxième excuse se rapporte à l'âge. La plupart des sujets se réfugient derrière la notion qu'il faut commencer à apprendre jeune : puisque ce n'est pas leur cas, l'échec est inévitable. Ainsi, 75,8% des sujets acceptent le point de vue que « les enfants apprennent plus facilement une langue étrangère en classe que les adultes », soit 87,5% de ceux qui expriment une opinion (Q23).

Cette idée semble être basée sur deux faits : d'abord, que tous les enfants (sauf problèmes biologiques majeurs) réussissent à apprendre leur langue maternelle, quelle qu'elle soit ; ensuite, que les enfants semblent assimiler mieux lorsqu'ils voyagent ou vivent dans un pays L2. Assimiler (ou acquérir), peut-être ; mais les études qui ont été faites nous montrent

clairement que les enfants apprennent de façon formelle et consciente nettement moins bien que les adultes (voir Boulton, à paraître, pour une comparaison entre l'acquisition et l'apprentissage du lexique). Une grande différence, lorsqu'il s'agit de vivre à l'étranger, est purement mathématique : l'enfant passe beaucoup plus d'heures immergé dans la L2 que l'adulte. Ce dernier continue à fonctionner le plus possible dans la L1, avec ses propres pensées et ses projets personnels, ses amis et ses collègues, sa famille, ses livres et sa télévision. Il semble en effet que l'enfant en général acquiert plus facilement une prononciation « native » que l'adulte, mais la théorie d'une période critique bien déterminée (Lenneberg 1967) a été largement abandonnée de nos jours.

Troisième excuse : nos sujets acceptent en grande partie une autre idée reçue, à savoir qu'il faut vivre dans le pays pour apprendre la L2 (Q24). Sur l'ensemble de notre population, 33,3% estiment en effet qu'il faut absolument vivre dans le pays, et un total de 79,1% acceptent plus ou moins cette position. Toutefois, et heureusement pour notre profession, les études montrent que l'instruction peut aider l'apprentissage (Ellis 1990 ; Nunan 1987 ; Long 1983). En fait, si un mois à l'étranger est généralement plus efficace qu'un mois de cours, c'est encore en raison d'un nombre d'heures inégal — il est ainsi possible qu'une centaine d'heures d'apprentissage en cours soient plus efficaces qu'une centaine d'heures d'acquisition dans un pays L2.

Une deuxième série de questions dans cette section concerne l'importance accordée à l'aisance ou la fluidité de la communication (*fluency*) par rapport à la précision linguistique (*accuracy*). En compréhension, seulement 18,3% des sujets estiment qu' « il est nécessaire de comprendre chaque mot à l'oral », contre 76,7% qui voient l'utilité d'une compréhension globale (Q25). En L2, Bullard (1985) a montré que l'apprenant a plus tendance à fonctionner au niveau du mot que le locuteur natif ; l'apprenant tend également à se rappeler des mots d'une histoire, tandis que le locuteur natif se rappelle du sens global, en l'interprétant à sa façon (Paribakht et Wesche 1997). Si nos sujets semblent ainsi exceptionnels, peut-être faudrait-il distinguer l'opinion déclarée d'un côté, et les pratiques réelles de l'autre.

Cette préférence pour l'aisance de communication concerne également l'expression : 74,2% des sujets estiment que « les erreurs ne sont pas importantes si on réussit à communiquer son message » (Q26). Ces résultats sont en partie rassurants, parce qu'ils reflètent une bonne stratégie d'apprentissage ou de communication (Oxford 1990). Cela dit, les sujets du groupe le plus faible soutiennent cette position plus vivement que les sujets plus avancés : ils ne sont que 4,7% à la rejeter, contre 23,8% du groupe intermédiaire et 28,6% du groupe le plus fort. Autrement dit, ce sont les étudiants les plus faibles qui auraient la « meilleure » approche.

L'importance attribuée à la communication se voit confirmer à travers une autre question : seuls 0,8% des sujets acceptent entièrement qu' « il faut formuler ses phrases avant de parler afin d'éviter des erreurs » (Q27). Nous retrouvons la même énigme que pour la question précédente : 60% du groupe A ne sont pas d'accord, 54,8% du groupe B, et 27,9% du groupe C. Les étudiants de niveau plus faible ont ainsi une approche plus acceptable, à savoir que le bon apprenant accepte prendre des risques (Naiman et al 1978).

Avec ces trois dernières questions, nous avons pu déceler une préférence pour l'aisance par rapport à la précision. Néanmoins, nos sujets n'ont pas une position tout à fait cohérente, puisque la plupart d'entre eux souhaitent une correction. 74,2% estiment que « cela ne sert à rien de parler si l'enseignant ne nous corrige pas » (Q28). Ces chiffres mettent en cause une pratique largement courante, à savoir, encourager les apprenants à utiliser la L2 pour communiquer en paires ou en petits groupes, et sans contrôle direct et soutenu de la part de l'enseignant. Si cette stratégie est efficace, elle n'est pas perçue comme telle par les étudiants. Même s'ils aiment ce type d'activité, ils ne semblent pas apercevoir son utilité. Peut-être faudrait-il discuter plus avec eux du raisonnement de ce qui se passe en cours, pour

que des activités de ce type prennent plus une dimension d'apprentissage sérieux et moins une impression de pause ludique.

En appuyant cette deuxième position, les sujets semblent apprécier l'importance de la grammaire — même s'ils n'aiment pas toujours sa mise en œuvre. 74,2% d'entre eux rejettent l'affirmation qu' « on n'a pas besoin de grammaire pour parler une langue étrangère » (Q29). Il est à supposer qu'ils pensent à une grammaire pédagogique, et que pour être « sérieuse », celle-ci doit être difficile — selon la philosophie qu'un médicament agréable ne peut pas vraiment faire du bien. Plus de la moitié de ceux qui manifestent une opinion estiment qu' « il faut apprendre la grammaire et le vocabulaire par cœur » (Q30). Nous avons beau proposer des activités plus distrayantes (et d'ailleurs plus efficaces), les étudiants les perçoivent toujours comme une distraction ou un divertissement, évitant les choses sérieuses dans l'apprentissage. Boulton (2000) arrive à une conclusion comparable concernant l'apprentissage de vocabulaire : les étudiants semblent préférer l'apprentissage de listes de traduction parce que cette stratégie est difficile, désagréable… et donc sérieuse.

Dans cette section, nous avons pu constater que les approches et les attitudes des sujets sont moins simples qu'on aurait prévu, et qu'ils expriment certaines opinions contradictoires. Ils croient que les erreurs en expression orale sont sans importance, mais souhaitent en même temps plus de correction de la part de l'enseignant. S'ils mettent l'accent sur la communication, ils déclarent également un besoin de grammaire et d'apprendre par cœur. Ils acceptent certains messages que nous essayons de communiquer, mais restent imperméables à d'autres, ce qui peut indiquer un manque de réflexion sur leur propre apprentissage. En outre, c'est souvent les sujets d'un niveau plus faible qui adoptent les « bonnes » stratégies.

Conclusion

Un dernier résultat rassurant pour un public de futurs ingénieurs : 85% des sujets pensent qu' « on a besoin de l'anglais pour être ingénieur de nos jours » (Q31). Mieux encore, il n'y a pas un seul sujet du groupe le plus fort qui ne partage pas cette opinion ; en tout, 93,6% des étudiants qui expriment une opinion sont d'accord. Si nos étudiants se rendent compte de l'importance des langues aujourd'hui, ils n'aiment pas cependant être obligés de suivre des cours de langue. Ils souhaiteraient avoir déjà appris une langue étrangère, sans pour autant être prêt à s'investir beaucoup dans le processus d'apprentissage. Ils pensent qu'ils ne sont pas doués pour les langues, que la tâche est impossible puisqu'ils ont commencé trop tard, et parce qu'ils n'ont pas la possibilité de passer suffisamment de temps à voyager — la seule recette pour une véritable réussite linguistique.

	tout à fait d'accord	*plutôt d'accord*	*pas trop d'accord*	*pas du tout d'accord*	*sans opinion*
GPE A	0,0%	0,0%	31,4%	68,6%	0,0%
GPE B	9,5%	0,0%	14,3%	64,3%	11,9%
GPE C	7,0%	0,0%	39,5%	39,5%	14,0%
MOYENNE	5,8%	0,0%	28,3%	56,7%	9,2%

Question 31. « On n'a pas besoin de l'anglais pour être ingénieur de nos jours. »

Quant au rôle de l'enseignant dans tout cela, nous ne savons pas comment faire pour enseigner une langue pour la simple raison que nous ne savons pas très bien comment on fait pour apprendre une langue. Prabhu (1990) constate ce que craignent beaucoup d'enseignants, à savoir, il n'y a pas de « meilleure méthode ». La gamme étendue de méthodes et des méthodologies diverses (voir, par exemple, Richards et Rodgers 1986 ; O'Malley et Chamot

1990) sont intrinsèquement incompatibles — mais réussissent toutes plus ou moins bien. Si nous avons de bonnes raisons de répondre à l'affirmatif à la question la plus importante — l'enseignement fait-il une différence ? (Nunan 1987) — nous ne savons pas encore le comment ni le pourquoi. Parfois, on a l'impression que l'approche communicative doit son succès éclectique à cette confusion : l'apprenant apprend, peu importe ce que fait l'enseignant, alors tout va (Boulton 2000).

Cela dit, tous les apprenants sont différents, et bénéficient en conséquence de différentes approches. Cette constatation relève de la multiplicité d'activités du genre « quel type d'apprenant êtes-vous ? » que nous retrouvons de nos jours dans les manuels et méthodes. Il existe même des livres pédagogiques dédiés entièrement à ce sujet, comme *Learning to learn English* (Ellis et Sinclair 1989). Il est alors de notre ressort d'aider nos étudiants à mieux se connaître eux-mêmes, et à mieux connaître les réalités linguistiques et didactiques de la tâche devant eux.

Comme nous l'avons vu, les étudiants interrogés sont plus sceptiques à certains sujets que d'autres populations, mais entretiennent néanmoins toutes sortes de croyances linguistiques et métalinguistiques erronées. Il nous semble qu'ils bénéficieraient de plus d'informations exactes pour remédier à cette situation : disposant d'informations fausses et incomplètes, leur apprentissage est forcément d'autant plus difficile. Toutefois, si l'homme est l'ensemble de ses croyances, alors changer les croyances signifie changer l'homme. Broch (2000) a interrogé les étudiants en sciences inscrits dans un cours d'analyse critique sur plusieurs années. Neuf sur dix estimaient à la fin que le cours avait changé leur attitude face à de nouvelles informations dans tous les domaines.

Nous-mêmes avons deux croyances : d'abord, que nos étudiants ne sont pas suffisamment sceptiques et critiques dans leurs perceptions et analyses des idées reçues linguistiques ; ensuite, que la diffusion d'informations correctes peut aider à dissiper certains mythes. Malheureusement, ces deux approches sont très directement en conflit. L'étudiant a besoin de l'enseignant dans son rôle d' « expert » linguistique pour accéder à des informations correctes ; par contre, l'étudiant devrait en même temps se méfier de l'enseignant en tant qu'expert. Le « bon » chemin se trouve entre les deux extrêmes, et il fait partie du rôle de l'enseignant d'encourager l'étudiant à chercher la vérité lui-même (cf Feder 1999). Tout enseignant — de langue ou d'une autre discipline — peut aider ses étudiants à devenir des sceptiques dans le bon sens du terme, que Kurtz (1998 : 35) définit ainsi :

> En peu de mots, un sceptique est quelqu'un qui accepte de questionner toute prétention à connaître la vérité, qui demande une définition claire, une logique cohérente, des preuves suffisantes. L'emploi du scepticisme est donc une partie essentielle de toute enquête scientifique objective et de toute recherche de savoir fiable.

Malheureusement, tous les enseignants n'aiment pas un étudiant d'esprit interrogateur — « Réfléchis ! Mais je pensais que… Tu n'es pas là pour penser, tu es là pour apprendre ! » Un étudiant qui accepte sans réfléchir est plus facile, certes — surtout si nous n'avons pas de réponses à ses questions. Mais c'est seulement lorsque l'apprenant dispose de bonnes informations — linguistiques, méta-linguistiques, et extra-linguistiques, ainsi que le réflexe de poser les bonnes questions — qu'il peut surmonter les lacunes dans ses connaissances, aborder les blocages qui font obstacle à sa progression L2, et devenir le véritable maître de son propre apprentissage.

Comme le disait Louis Pasteur, dans son discours prononcé le 14 novembre 1888 à l'inauguration de l'Institut Pasteur de Paris : « Ayez le culte de l'esprit critique… Sans lui tout est caduc. Il a toujours le dernier mot. » Ce conseil s'applique également à l'apprentissage des langues. Wenden (1986 : 199), dans son article intitulé *What do learners*

know about their language learning ?, conclut que : « Une conscience critique et bien informée est nécessaire pour l'emploi astucieux [des] compétences. »

Références bibliographiques

Aitchison, J. 1991. *Language Change: Progress or Decay. 2nd edition.* Cambridge: CUP.

Algeo, J. 1998. America is ruining the English language. In Bauer, L. & Trudgill, P. (eds) *Language Myths.* Harmondsworth: Penguin, p. 176-182.

Andersson, L-G 1998. Some languages are harder than others. In Bauer, L. & Trudgill, P. (eds) *Language Myths.* Harmondsworth: Penguin, p. 50-57.

Andersson, L-G. & Trudgill, P. 1990. *Bad Language.* Harmondsworth: Penguin.

Bauer, L. & Trudgill, P. (eds) 1998. *Language Myths.* Harmondsworth: Penguin.

Blackmore, S. 1999. *The Meme Machine.* Oxford: OUP.

Boulton, A. 1999. *Le Lexique Mental L2.* Lille: Presses Universitaires du Septentrion.

Boulton, A. 2000. From oxidation to Paf the dog: Mental images of student engineers in EFL vocabulary association and retention. Dijon: *XXIème Colloque du GERAS.*

Boulton, A. à paraître. Aspects lexicaux de l'acquisition L1 et de l'apprentissage L2. *Mélanges du CRAPEL.*

Broch, H. 2000. Save our science: The struggle for reason at the university. *Skeptical Inquirer*, 24/3, p. 34-39.

Brown, Y. & Flynn, M. 1998. *The Best Book of Urban Myths Ever.* New York: Carlton.

Bullard, N. 1985. Word-based perception: A handicap in second language acquisition? *ELT Journal*, 39/1, p. 28-31.

Chomsky, N. 1995. *The Minimalist Program.* Cambridge MA: MIT Press.

Chomsky, N. 2000. *New Horizons in the Study of Language and Mind.* Cambridge: CUP.

Dawkins, R. 1976/1989. *The Selfish Gene. 2nd edition.* Oxford: OUP.

Dennett, D.C. 1991. *Consciousness Explained.* Boston: Little & Brown.

Dennett, D.C. 1996. *Kinds of Minds: Towards an Understanding of Consciousness.* London: Weidenfeld & Nicolson.

Ellis, R. 1990. *Instructed Second Language Acquisition.* Oxford: Basil Blackwell.

Ellis, G. & Sinclair, B 1989. *Learning to Learn English.* Cambridge: CUP.

Esling, J.H. 1998. Everyone has an accent except me. In Bauer, L. & Trudgill, P. (eds) *Language Myths.* Harmondsworth: Penguin, p. 169-175.

Etiemble 1973. *Parlez-Vous Franglais?* Paris: Gallimard.

Feder, K.L. 1999. *Frauds, Myths, and Mysteries: Science and Pseudoscience in Archaeology. 3rd edition.* London: Mayfield.

Fowler, H.W. & Burchfield, R.W. (eds) 1926/1996. *The New Fowler's Modern English Usage. 3rd edition.* Oxford: OUP.

Fowler, H.W & Fowler, F.G. 1906/1931. *The King's English. 3rd edition.* Oxford: OUP.

Fowler, H.W., Fowler, F.G. & Pearsall, J. (eds) 1999. *The Concise Oxford English Dictionary.* Oxford: OUP.

Frazier, K. ed) 1998. *Encounters with the Paranormal: Science, Knowledge, and Belief.* New York: Prometheus.

Gallup, G.H. Jr & Newport, F. 1991. Belief in paranormal phenomena among adult Americans. *Skeptical Inquirer*, 15/2, p. 137-146.

Giles , H. & Niedzielski, N. 1998. Italian is beautiful, German is ugly. In Bauer, L. & Trudgill, P. (eds) *Language Myths.* Harmondsworth: Penguin, p. 85-93.

Grice, P. 1975. Logic and conversation. In Cole, P. & Morgan, J.L. (eds) *Syntax and Semantics. Volume III: Speech Aids.* New York: Academic Press, p. 51-58.

Kurtz, P. 1998. The new scepticism. In Frazier, K. (ed) *Encounters with the Paranormal: Science, Knowledge and Belief.* New York: Prometheus, p. 35-42.

Lenneberg, E.H. 1967. *Biological Foundations of Language.* New York: John Wiley.
Lodge, A. 1998. French is a logical language. In Bauer, L. & Trudgill, P. (eds) *Language Myths.* Harmondsworth: Penguin, p. 23-31.
Long, M.H. 1983. Does second language instruction make a difference? A review of research. *TESOL Quarterly*, 18/3, p. 409-425.
Louis, P. 2000. *C'est Beau mais c'est Faux.* Paris: Arléa.
Montgomery, M. 1998. In the Appalachians they speak like Shakespeare. In Bauer, L. & Trudgill, P. (eds) *Language Myths.* Harmondsworth: Penguin, p. 66-76.
Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H.H. & Todesco, A. 1978. *The Good Language Learner.* Toronto: OISE.
Nunan, D. 1987. Does instruction make a difference? Revisited. *TESOL Quarterly*, 21/2, p. 372-377.
O'Malley , J.M. & Chamot, A.U. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition.* Cambridge: CUP.
Oxford, R.L. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know.* New York: Newbury House.
Paribakht, T.S. & Wesche, M. 1997. Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. Dans Coady, J. & Huckin, T. (eds) *Second Language Vocabulary Acquisition.* Cambridge: CUP, p. 174-200.
Paxman, J. 1998. *The English: A Portrait of a People.* Harmondsworth: Penguin.
Pinker, S. 1994. *The Language Instinct.* Harmondsworth: Penguin.
Prabhu, N.S. 1990. There is no best method—why? *TESOL Quarterly*, 24/2, p. 161-176.
Pullum, G.K. 1991. *The Great Eskimo Vocabulary Hoax.* Chicago: University of Chicago Press.
Richards, J.C. & Rodgers, T.S. 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis.* Cambridge: CUP.
Shermer, M. 1997. *Why People Believe Weird Things.* New York: WH Freeman.
Shermer, M. 1999. *How we Believe.* New York: WH Freeman.
Walter, H. 1994. *L'Aventure des Langues en Occident: Leur Origine, leur Histoire, leur Géographie.* Paris: Robert Laffont.
Walter, H. 1997. *L'Aventure des Mots Français Venus d'ailleurs.* Paris: Robert Laffont.
Wenden, A.L. 1986. What do second-language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts. *IRAL*, 7/2, p. 186-205.
Yaguello, M. 1988. *Catalogue des Idées Reçues sur la Langue.* Paris: Seuil.
Yaguello, M. 1998. *Petits Faits de Langue.* Paris: Seuil.