

THESE DE DOCTORAT DE L'UNIVERSITE BOURGOGNE FRANCHE-COMTE

Ecole Doctorale LECLA - Lettres, Communication, Langues, Arts

Discipline : Sciences du Langage, mention Didactiques des Langues et des Cultures

Par

Marion Normand

**Analyse des représentations de la langue anglaise en lien avec
les compétences en expression orale en L2 chez des
apprenants de BTS**

Thèse présentée et soutenue à Dijon, le 9 décembre 2019

Composition du Jury :

Mme CHAPLIER Claire	PR, Université Toulouse 3	Rapporteur
Mme COLLIERE-WHITESIDE Christine	MCF, Université de Bourgogne	Codirectrice de thèse
Mme CRINQUAND Sylvie	PR, Université de Bourgogne	Examineur
M. GAUTIER Laurent	PR, Université de Bourgogne	Directeur de thèse
Mme HILTON Heather	PR, Université Lumière Lyon 2	Rapporteur
M. OSBORNE John	PR, Université Savoie Mont Blanc	Président
M. VAN DER YEUGHT Michel	PR, Université Aix-Marseille	Examineur

Remerciements

Cette thèse de doctorat est le fruit d'un travail qui s'inscrit dans la durée et m'a permis de rencontrer les personnes essentielles à sa construction et à son achèvement.

Je remercie chaleureusement toutes les personnes qui m'ont aidée pendant l'élaboration de ma thèse, et en particulier mon directeur de recherche, Monsieur Laurent Gautier, qui a rendue possible l'évolution de ce travail vers davantage de cohérence et de rigueur. Je souhaite lui manifester toute ma reconnaissance pour son accompagnement dans ma réflexion et dans le remodelage de ce manuscrit. Je remercie aussi ma co-directrice de recherche, Madame Christine Collière-Whiteside, pour sa grande disponibilité, sa réactivité et ses remarques toujours justes, ainsi que pour le soin constant qu'elle a accordé aux relectures et corrections de ce travail. Enfin, je n'oublie pas Madame Marie Josèphe Berchoud, qui a dirigé cette thèse pendant cinq années, pour son soutien, l'intérêt qu'elle a porté à ce travail et les nombreux conseils prodigués au cours de cette période. Tous trois m'ont permis de progresser et de me découvrir comme chercheuse à part entière.

J'aimerais remercier sincèrement Madame Bénédicte Coste, directrice de l'école doctorale LECLA (Lettres, Communication, Langues, Arts), qui m'a encouragée dans les moments de doute et qui m'a poussée à ne pas renoncer à cette recherche. Les échanges que nous avons eus m'ont aidée à poursuivre le travail engagé dans la confiance, et je lui offre toute ma considération.

Je présente mes sincères remerciements aux membres de mon jury, qui m'ont accompagnée dans la phase finale de ce travail, en l'évaluant et en alimentant la réflexion autour de celui-ci. Merci à Sylvie Crinquand, dont les recherches sur l'écriture intime ont d'abord attisé ma curiosité, puis nourri mes recherches, sur la perception de soi et la façon de se raconter ; je lui dois beaucoup, et depuis des années. Merci à John Osborne, qui me fait l'honneur de participer à ce jury, ainsi qu'à Madame Laura Hartwell et Madame Heather Hilton, qui ont accepté d'être les rapporteurs de cette thèse. Je les remercie pour la justesse de leurs remarques et la minutie avec laquelle elles ont examiné ce travail. Leur compte-rendu de lecture m'a permis de comprendre les limites de ma recherche, d'en corriger certains aspects,

pour enfin envisager des améliorations et une suite à cette étude. Leur avis et la bienveillance de leurs retours m'ont été très précieux et m'ont aidée dans une large mesure à mieux organiser mes écrits, à les approfondir, et à mieux exploiter les données recueillies.

Ces données, je les dois à mes élèves, car ce travail n'aurait pas été possible sans la gracieuse participation des étudiants de BTSA STA APT de l'ENILBio de Poligny, qui m'ont laissée approcher leurs ressentis d'apprenants et leurs relations à la langue anglaise en toute sincérité. Je les remercie infiniment pour le temps passé à répondre aux questionnaires, à se prêter au jeu des entretiens et de la tâche d'expression orale en anglais, et parce qu'ils sont le cœur de ce projet.

Au terme de ce parcours, je souhaite enfin remercier mes proches, qui m'ont accompagnée tout au long de ce travail de recherche, pour leurs encouragements et leur confiance. J'ai vécu leurs vocations d'instituteurs/institutrices depuis le plus jeune âge, et la passion de ma famille pour le métier d'enseignant depuis trois générations n'est pas étrangère à mon goût de l'enseignement et à ma constante recherche d'améliorations dans ma propre pratique pédagogique. J'ai une pensée particulière et tendre pour mes parents et pour feu mon grand-père, instituteur respecté d'un petit village du Haut-Doubs, qui a toujours porté haut et fort les valeurs de l'enseignement public et laïc.

Merci donc à ceux qui ont contribué, directement ou indirectement, à faire de cette recherche ce qu'elle est aujourd'hui.

Résumé

Les jeunes apprenants français de BTS de l'École Nationale d'Industrie Laitière et des Biotechnologies (ENILBio) de Poligny, bien qu'ayant reçu un enseignement de plusieurs années en anglais langue étrangère, éprouvent souvent des difficultés à comprendre, mais surtout à s'exprimer oralement dans cette langue. En tant qu'enseignante, c'est un problème auquel je me heurte quotidiennement sans parvenir à trouver des explications et des solutions.

Le but de cette recherche est d'explorer les raisons qui expliquent la gêne souvent ressentie par les étudiants au contact de l'anglais oral qu'ils sont amenés à parler dans le contexte scolaire et extra-scolaire, et de s'interroger sur leurs pratiques (dans la classe et hors de celle-ci) et représentations. Ce travail tente donc de comprendre pourquoi les élèves de BTS ne s'expriment pas, peu ou mal, en mettant en lien leurs expériences de la langue et leurs représentations, et en étudiant leur degré réel de compétence en expression orale.

Cette recherche laisse une large place à la parole des élèves, que j'ai mise en évidence au travers de questionnaires et d'entretiens individuels en français. Les résultats qualitatifs et quantitatifs recueillis au cours de ces étapes sont mis en relation avec les données d'une tâche d'expression orale à laquelle les étudiants volontaires ont bien voulu se soumettre.

Si l'influence du cadre institutionnel semble jouer un rôle primordial dans la (non) prise de parole des jeunes à l'école et en dehors de ses murs, les liens entre représentations de l'anglais, représentations de soi en tant qu'apprenant de langue et exposition à celle-ci sont plus difficiles à déterminer.

Quelles sont alors les perspectives pour aider les apprenants de BTS à améliorer leurs compétences orales ? Ce travail tente d'ouvrir des voies pour répondre à cette question.

Mots-clefs : anglais langue étrangère, LANSAD, LSP, anglais oral, expression orale, compétence orale, corpus d'anglais oral, exposition à la langue, représentations, didactique de l'anglais

Abstract

Although French learners studying at BTS level¹ at the National School of Dairy Industry and Biotechnologies (ENILBio) in Poligny have studied English as a second language for several years, they often have difficulty not only understanding it, but more importantly speaking it. As a teacher, it is a problem I am faced with daily and to which I haven't been able to find explanations or solutions.

The aim of this research is to explore the reasons that explain why students often feel embarrassed when they have to speak the language in and outside school, and to question their own practices and representations. This work aims at understanding why BTS students don't speak English – or speak it little or badly – by linking their experiences with the language, their representations and their actual speaking skills.

This research emphasizes what students have to say about this subject through questionnaires and face-to-face interviews in French. The gathered qualitative and quantitative results are analysed in relation to a speaking task which was carried out by student volunteers.

The institutional context plays a crucial part in the fact that students speak English (or not) in and outside school, but the links between the representations of the English language, the students' representations of themselves as language learners and their exposure to the language remain unclear.

What are the prospects to help BTS learners to improve their speaking skills? This research tries to open new ways to answer this question.

Keywords: ESL, English as a Second Language, LANSAD, LSP, spoken English, speaking, speaking skill, corpus of spoken English, exposure to the language, representations, English didactics

¹ The Brevet de Technicien Supérieur (BTS), equivalent to the Higher National Diploma (HND), is a French higher education certificate that is taught in a secondary vocational school in two years after the Baccalauréat.

Table des matières

Remerciements	2
Résumé	4
Abstract	5
Table des matières	6
Liste des tableaux	11
Liste des figures	13
Liste des abréviations, des sigles et des acronymes	15
Liste des annexes.....	18
Sommaire du CD de données	19
Introduction	20
Première partie Cadre théorique.....	34
1. Qu'est-ce que la modalité orale ?.....	35
1.1. Particularités de la modalité orale	35
1.1.1. Origines de l'oral.....	35
1.1.2. Oral / Écrit.....	37
1.1.3. Compréhension orale / Expression orale.....	43
1.1.4. La langue comme part de l'intime.....	46
1.1.4.1. Fonction identitaire	46
1.1.4.2. Engagement dans l'apprentissage	51
1.1.5. « Langue maternelle » et « langue étrangère ».....	55
1.2. L'oral dans l'Institution.....	57
1.2.1. L'oral dans les méthodologies : une perspective historique	57
1.2.1.1. Les débuts de l'enseignement des langues étrangères	57
1.2.1.2. L'enseignement de l'oral aux XX ^{ème} et XXI ^{ème} siècles	58
1.2.1.3. Pour résumer	60
1.2.2. Place de l'expression orale dans l'enseignement français	61
1.2.3. Contraintes institutionnelles	65
1.2.4. Évaluation et CECRL.....	68
1.2.5. Quel enseignement de l'anglais oral ?.....	71

1.2.5.1.	Particularité de l'enseignement de l'anglais.....	71
1.2.5.1.1.	La discipline « langue ».....	71
1.2.5.1.2.	La position de Bange	73
1.2.5.1.3.	Le bain linguistique vs la situation de classe.....	75
1.2.5.2.	Une situation de classe nécessairement artificielle ?	77
1.2.5.3.	Du contrat didactique	81
2.	Modèles scientifiques de la production orale	87
2.1.	De l'intention à l'articulation	87
2.1.1.	Caractéristiques communes aux théories de la production orale	87
2.1.2.	La production orale en psycholinguistique	89
2.1.2.1.	Levelt et Kormos	89
2.1.2.2.	Hulstijn	94
2.2.	Complexité, correction et fluidité.....	96
2.2.1.	Fluidité	97
2.2.1.1.	Définitions de la fluidité.....	97
2.2.1.2.	Marqueurs temporels de la fluidité.....	100
2.2.1.2.1.	Les pauses.....	101
2.2.1.2.2.	Les « fillers »	102
2.2.1.2.3.	Durée des énoncés entre deux pauses / « Mean length of run ».....	103
2.2.1.3.	Principaux corpus oraux existants.....	103
2.2.1.3.1.	Nature et objectifs des corpus existants.....	103
2.2.1.3.2.	Contenus des principaux corpus assimilables à ma recherche	105
2.2.1.4.	La fluidité dans le CECRL	107
2.2.2.	Stratégies de communication	109
2.2.2.1.	Qu'est-ce qu'une stratégie de communication ?	109
2.2.2.2.	Quelles stratégies de communication ?	110
2.2.3.	Correction.....	115
3.	Représentations de la langue anglaise	119
3.1.	Qu'est-ce qu'une représentation ?.....	119
3.1.1.	Un concept à multiples facettes.....	119
3.1.2.	Du social à l'individuel et de l'individuel au social.....	121
3.1.3.	Critères de reconnaissance des représentations.....	123
3.2.	A quoi servent les représentations ?.....	124
3.2.1.	Fonction cognitive.....	124

3.2.2.	Fonction d'orientation	125
3.2.3.	Fonction de justification.....	126
3.2.4.	Fonction identitaire	127
3.3.	Les représentations dans le champ éducatif	127
3.3.1.	Les représentations en didactique des langues	127
3.3.2.	Les représentations de l'anglais en France.....	131
Deuxième partie Retour sur la démarche de recherche.....		135
4.	Terrain de la recherche et contexte institutionnel vécu.....	139
4.1.	Particularité de l'enseignement agricole	139
4.2.	Particularité du lycée de Poligny.....	140
4.3.	Programmes.....	143
4.3.1.	Le référentiel	143
4.3.2.	Principes généraux du module M23.....	144
4.3.3.	Les cinq objectifs du module M23	148
4.3.4.	Niveau d'exigence attendu chez les apprenants.....	150
5.	Méthodologie globale.....	153
5.1.	Choix des étudiants	153
5.1.1.	Choix des classes.....	153
5.1.2.	Données du groupe.....	154
5.1.3.	Profil scolaire des apprenants de BTS STA.....	157
5.2.	Une démarche de recherche en deux fois trois temps	159
5.2.1.	Première expérimentation	161
5.2.2.	Seconde expérimentation	163
5.2.3.	Résumé des deux expérimentations et du nombre de participants.....	164
6.	Méthodologie du recueil de données.....	167
6.1.	Méthodologie des questionnaires	167
6.1.1.	Choix opérés pour la conception du questionnaire	167
6.1.1.1.	Version initiale : questionnaire long	167
6.1.1.2.	Seconde version : questionnaire court.....	169
6.1.2.	Choix opérés concernant les thèmes abordés	170
6.2.	Méthodologie des entretiens.....	171
6.2.1.	Choix opérés pour les thèmes abordés	171
6.2.1.1.	Version initiale	171
6.2.1.2.	Seconde version.....	175

6.2.2.	Circonstances du recueil de données.....	177
6.3.	Méthodologie d'évaluation du niveau réel.....	179
6.3.1.	Prise en compte des notes CCF	179
6.3.2.	Méthodologie du corpus d'anglais oral.....	181
6.3.2.1.	Choix des étudiants	181
6.3.2.2.	Critères étudiés	182
6.3.2.2.1.	Fluidité.....	183
6.3.2.2.2.	Stratégies de communication.....	185
6.3.2.2.3.	Correction	186
6.3.2.3.	Règles de transcription	187
7.	Méthodologie de l'analyse des données.....	191
7.1.	Des questionnaires aux entretiens : classement des étudiants.....	191
7.2.	Méthodologie de l'analyse des représentations.....	197
7.2.1.	À quel niveau se situer ?	197
7.2.2.	L'objet de la représentation sociale.....	199
7.2.3.	Buts de l'analyse des représentations.....	201
	Troisième partie Résultats et discussion	203
8.	Représentations	205
8.1.	Hétéro-représentations	205
8.1.1.	Représentations de l'enseignant	205
8.1.1.1.	Des représentations négatives	205
8.1.1.2.	Des représentations positives.	209
8.1.2.	Représentations des choix pédagogiques	211
8.1.2.1.	Des représentations négatives	211
8.1.2.2.	Des représentations positives	213
8.2.	Auto-représentations	215
8.2.1.	Des représentations négatives	216
8.2.2.	Des représentations positives	220
8.3.	Représentations de la langue anglaise.....	226
8.3.1.	Représentations de la langue anglaise.....	226
8.3.2.	Sentiment d'inutilité de la langue.....	237
8.3.3.	Résumé.....	240
8.4.	Bilan des représentations des apprenants	242
9.	Pratiques langagières et relationnelles	245

9.1.	Exposition subie et vécue	245
9.2.	Exposition choisie	247
9.3.	Dimension expérientielle : pratiques de la langue anglaise	258
9.4.	Résumé des liens entre représentations et pratiques langagières	265
10.	Niveau réel en anglais	267
10.1.	Notes obtenues à l'examen CCF	267
10.1.1.	Notes CCF de tous les répondants au questionnaire long	267
10.1.2.	Notes orales des apprenants vus en entretiens	269
10.2.	Tâche d'expression orale en anglais.....	273
10.2.1.	Fluidité	274
10.2.1.1.	Nombre de mots	274
10.2.1.2.	Pauses et nombre de mots par unité sémantique	276
10.2.2.	Stratégies de communication	278
10.2.3.	Correction.....	286
10.2.4.	Résumé	287
11.	Résultats : hypothèses et discussion.....	290
11.1.	Résultats des hypothèses	290
11.1.1.	Hypothèse 1	290
11.1.2.	Hypothèse 2.....	292
11.1.3.	Hypothèse 3.....	293
11.1.4.	Hypothèse 4.....	294
11.1.5.	Résumé des hypothèses et résultats.....	296
11.2.	Pistes d'amélioration et discussion	297
11.2.1.	Autour de la démarche de recherche	297
11.2.1.1.	Répartition dans les groupes	297
11.2.1.2.	Analyse statistique de l'expression orale en anglais	298
11.2.2.	Autour du contexte institutionnel.....	299
	Conclusion.....	302
	Bibliographie.....	321
	Annexes.....	342

Liste des tableaux

<i>Tableau 1 : Critères d'oralité et de scripturalité selon Koch et Oesterreicher (2012), résumés par Modicom (2015 : 4)</i>	39
<i>Tableau 2 : Durée de la production orale individuelle selon Vanderplank (2009).....</i>	67
<i>Tableau 3 : Niveaux de compétence du CECRL (2001).....</i>	68
<i>Tableau 4 : Compétence communicative selon Canale et Swain (1980)</i>	112
<i>Tableau 5 : Synthèse des résultats : les sentiments et/ou difficultés relevés.....</i>	130
<i>Tableau 6 : Motivations à choisir l'anglais (Le Lièvre, 2008 : 244).....</i>	132
<i>Tableau 7 : Résumé des hypothèses</i>	138
<i>Tableau 8 : Précisions relatives aux objectifs du référentiel des modules généraux du BTSA</i>	149
<i>Tableau 9 : Données biographiques et langagières du groupe - Questionnaire 1</i>	156
<i>Tableau 10 : Résumé des deux expérimentations.....</i>	164
<i>Tableau 11 : Résumé du nombre de répondants</i>	165
<i>Tableau 12 : Exemple d'encadré rempli du guide d'entretien.....</i>	172
<i>Tableau 13 : Évolution des questions du guide d'entretien entre les deux versions</i>	176
<i>Tableau 14 : Présentation de la recherche et du déroulement de l'entretien aux étudiants interrogés</i>	178
<i>Tableau 15 : Scores par réponse selon les thèmes du questionnaire en ligne.....</i>	194
<i>Tableau 16 : Questions délaissées du questionnaire en ligne et raison de l'abandon.....</i>	195
<i>Tableau 17 : Système périphérique des représentations de la langue anglaise orale</i>	242
<i>Tableau 18 : Bilan des représentations (positives/négatives) des apprenants</i>	243
<i>Tableau 19 : Représentations positives ou négatives des apprenants classés par groupe</i>	265
<i>Tableau 20 : Résumé des réponses à l'entretien classées par groupe d'étudiants - représentations de soi en tant qu'apprenant de langue, représentations de la langue, pratiques de la langue</i>	266
<i>Tableau 21 : Moyennes des quatre notes CCF (écrits et oraux) par groupe de tous les répondants au questionnaire long.....</i>	267
<i>Tableau 22 : Résumé des quatre notes CCF (écrits et oraux) par groupe de tous les répondants au questionnaire long.....</i>	269
<i>Tableau 23 : Notes obtenues aux CCF oraux – Expérimentation 1.....</i>	271

<i>Tableau 24 : Résumé des réponses au questionnaire de la première expérimentation et des notes de CCF oraux.....</i>	<i>272</i>
<i>Tableau 25 : Utilisation des stratégies de communication par groupe</i>	<i>285</i>
<i>Tableau 26 : Chiffres de la tâche d'expression orale en anglais selon les critères et les groupes</i>	<i>288</i>
<i>Tableau 27 : Résumé des résultats</i>	<i>296</i>

Liste des figures

<i>Figure 1 : Niveaux médial et conceptionnel d'après Koch et Oesterreicher (2012 : 443).....</i>	<i>37</i>
<i>Figure 2 : Formes de discours medium/conception.....</i>	<i>38</i>
<i>Figure 3 : Modèle de production orale de Levelt (1999 : 97)</i>	<i>90</i>
<i>Figure 4 : Modèle de production orale bilingue L1/L2 de Kormos – The model of bilingual speech production (Kormos, 2006 : 168).....</i>	<i>93</i>
<i>Figure 5 : Atelier comté de l'ENILBio - 4 cuves, 4 élèves, 4 fromages</i>	<i>142</i>
<i>Figure 6 : Répartition hommes/femmes des répondants – Questionnaire 1</i>	<i>155</i>
<i>Figure 7 : Nombre d'années d'études des répondants - Questionnaire 1</i>	<i>155</i>
<i>Figure 8 : Proportions de répondants acceptant l'entretien classés par groupe</i>	<i>157</i>
<i>Figure 9 : Résumé du nombre de répondants aux questionnaires et entretiens</i>	<i>165</i>
<i>Figure 10 : Répartition des réponses à la question « Prenez-vous la parole pendant les cours d'anglais ? » – Questionnaire 2</i>	<i>216</i>
<i>Figure 11 : Langues entendues par les étudiants à certaines occasions (pourcentage et nombre d'étudiants) – Questionnaire 1</i>	<i>246</i>
<i>Figure 12 : Fréquence des occasions de parler anglais en dehors du cours de langue – Questionnaire 1</i>	<i>248</i>
<i>Figure 13 : Langue utilisée pour les recherches sur Internet – Questionnaire 1</i>	<i>248</i>
<i>Figure 14 : Ouvrages en anglais possédés par les étudiants – Questionnaire 1.....</i>	<i>250</i>
<i>Figure 15 : Ouvrages en anglais possédés par les étudiants - Questionnaire 2</i>	<i>250</i>
<i>Figure 16 : Choix de la langue de visionnement de vidéos – Questionnaire 1.....</i>	<i>251</i>
<i>Figure 17 : Choix de la langue de visionnement de vidéos - Questionnaire 2</i>	<i>252</i>
<i>Figure 18 : Comparatif des choix de la langue de visionnement de vidéos –.....</i>	<i>257</i>
<i>Figure 19 : Répartition des quatre notes CCF (écrits et oraux) par groupe de tous les répondants au questionnaire long – Questionnaire 1</i>	<i>268</i>
<i>Figure 20 : Résultats des trois groupes aux deux CCF oraux (expression orale et compréhension orale) – Expérimentation 1</i>	<i>270</i>
<i>Figure 21 : Nombre total de mots prononcés par groupe.....</i>	<i>274</i>
<i>Figure 22 : Nombre de mots prononcés sans relance par groupe.....</i>	<i>275</i>
<i>Figure 23 : Fréquence des pauses par groupe</i>	<i>277</i>
<i>Figure 24 : Nombre de mots par tour par groupe</i>	<i>278</i>
<i>Figure 25 : Moyenne des stratégies de communication par groupe.....</i>	<i>279</i>

<i>Figure 26 : Types de stratégies de communication utilisées par groupe</i>	280
<i>Figure 27 : Autocorrections par type et par groupe</i>	283
<i>Figure 28 : Taux d'erreurs par groupe</i>	286

Liste des abréviations, des sigles et des acronymes

AFEF	Association Française des Enseignants de Français
AILE (revue)	Acquisition et Interaction en Langue Étrangère
APLIUT	Association des Professeurs de Langues des Instituts Universitaires de Technologie
BLC	Basic Language Cognition d'après la théorie de Hulstijn (2015), connaissances de base partagées par tous les locuteurs d'une L1, par opposition à « HLC » (Higher Language Cognition) où s'expriment les différences langagières individuelles
BO	Bulletin Officiel
BTS	Brevet de Technicien Supérieur
BTSA	Brevet de Technicien Supérieur Agricole
BTSA STA APT	Brevet de Technicien Supérieur Agricole, Sciences et Techniques des Aliments, Option Aliments et Processus Technologiques
CCF	Contrôle en Cours de Formation : type d'évaluation certificative prise en compte pour l'obtention des diplômes de l'enseignement technique agricole
CECA	Communauté Européenne du Charbon et de l'Acier
CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CO	Compréhension Orale
DEUG	Diplôme d'Études Universitaires Générales
DUT	Diplôme Universitaire de Technologie
EFL	English as a Foreign Language
ELF	English as a Lingua Franca
ENA	École Nationale d'Administration
ENIL	Écoles Nationales d'Industrie Laitière
ENILBio	École Nationale d'Industrie Laitière et des Biotechnologies
EO	Expression Orale
ESC	Éducation Socio-Culturelle

ESL	English as a Second Language
ESP	English for Specific Purposes
ET	Épreuve Terminale
FLE	Français Langue Étrangère
GBF	Génie Biologique et Fermentaire
HEC	Hautes Études Commerciales
HLC	Higher Language Cognition d'après la théorie de Hulstijn, connaissances où s'expriment les différences langagières individuelles, par opposition à « BLC » (Basic Language Cognition)
INRP	Institut National de Recherche Pédagogique
IPA	Innovation Produits Alimentaires
LANSAD	LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines
LE	Langue Étrangère
LEGTA	Lycée d'Enseignement Général et Technologique Agricole
LINDSEI	Louvain International Database of Spoken English Interlanguage
LM	Langue Maternelle
LSP	Language for Specific Purposes / Langue de Spécialité
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
ONU	Organisation des Nations Unies
PAROLE	PARallèle Oral en Langue Étrangère
PIC	Projet d'Initiative et de Communication
PISA	Programme Internationale pour le Suivi des Acquis des élèves (Enquêtes de l'OCDE, 2000, 2003, 2004, 2006, 2010, 2016)
PL	Produits Laitiers
SEP	Sentiment d'Efficacité Personnelle d'après la théorie de Bandura (2003)
SGAV (méthode)	Structuro-Globale Audio-Visuelle
SPEAKING	Setting and scene, Participants, Ends, Act sequence, Key, Instrumentalities, Norms, Genre d'après la théorie de Hymes (1972)
TPR	Total Physical Response

VF	Version Française
VO	Version Originale
VOSTA	Version Originale Sous-Titrée Anglais
VOSTF	Version Originale Sous-Titrée
VOSTFR	Version Originale Sous-Titrée Français

Liste des annexes

Annexe 1 Questionnaire 1 en ligne	343
Annexe 2 Questionnaire 2 en ligne	354
Annexe 3 Guide d'entretien 1	357
Annexe 4 Guide d'entretien 2	358
Annexe 5 Exemple de transcription d'entretien 1	359
Annexe 6 Exemple de résumé d'entretien 2	365
Annexe 7 Règles de transcription de l'expression orale en anglais	367
Annexe 8 Exemple de transcription d'expression orale en anglais	369

Sommaire du CD de données

1 – QUESTIONNAIRES

1. Questionnaire 1 long
 - Questionnaire 1 long Google Forms
 - Réponses au Questionnaire 1 long Google Forms (résumé)
 - Réponses au Questionnaire 1 long Google Forms (individuel/Excel)
2. Questionnaire 2 court
 - Questionnaire 2 court Google Forms
 - Réponses au Questionnaire 2 court Google Forms (résumé)
 - Réponses au Questionnaire 2 court Google Forms (individuel/Excel)

2 – ENTRETIENS

1. Documents audio des entretiens
 - Audio enquêtés 1
 - Audio enquêtés 2
2. Bilan court des entretiens
3. Bilan des entretiens du groupe 1 (- -)
4. Bilan des entretiens du groupe 2 (- +)
5. Bilan des entretiens du groupe 3 (+ +)

3 – TACHE D'EXPRESSION ORALE EN ANGLAIS

1. Documents audio de la tâche d'expression orale en anglais
 - Groupe 1 (- -)
 - Groupe 2 (- +)
 - Groupe 3 (+ +)
2. Statistiques de la tâche d'expression orale en anglais (Excel)
3. Transcriptions de la tâche d'expression orale en anglais

Introduction

Cette thèse s’ancre à l’articulation de ma pratique d’enseignement et de ma recherche d’explications en vue d’améliorations à apporter à mes pratiques de classe, notamment dans le domaine de l’oral. Elle questionne les pratiques et apprentissages de mes élèves de BTS, avec en arrière-plan mes propres apprentissages de langue(s).

Elle a pour buts de

- faire le point sur des pratiques en classe et hors la classe (celles des élèves et les miennes) ;
- mieux comprendre les représentations, motivations et choix d’expression (ou non-expression) des élèves à l’oral, à travers analyses de questionnaires, entretiens et productions orales ;
- et en définitive, de réfléchir à des voies d’amélioration.

1. Le contexte français : une langue, des langues

Il faut préciser ici que ce sujet peut sembler ordinaire, récurrent, voire sans solution. Les médias se font régulièrement l’écho de propos tels que : « Les Français et la langue anglaise : de pire en pire...² », « Chiffres-clés : les Français et les langues étrangères – Ce n’est pas un grand secret, les Français ne sont pas des champions en matière de langues étrangères.³ », « Accent français en anglais : notre accent est-il ridicule ou sexy ?⁴ », « “Friendly” : Pourquoi les Français sont-ils aussi mauvais en langues étrangères ?⁵ », « Les Français toujours aussi faibles en anglais⁶ » ...

En outre, il suffit de taper une recherche « Réputation des Français parlant anglais » dans un navigateur Internet⁷ pour se rendre compte de l’ampleur du désastre : les Français ne sauraient pas parler anglais ; cela semble être, au regard de sources médiatiques et non scientifiques, une réputation établie qu’on ne peut que constater. Du blog étudiant au journal

² <http://focuscampus.blog.lemonde.fr/2015/12/07/les-francais-et-la-langue-anglaise-de-pire-en-pire/>, consulté le 12/10/2017

³ <https://www.digischool.fr/international/tests-anglais/chiffres-cles-francais-langues-etranangeres-16265.html>,

⁴ <https://www.mosalingua.com/blog/2013/01/23/accent-francais-en-anglais/>, consulté le 12/10/2017

⁵ <http://www.atlantico.fr/decryptage/friendly-pourquoi-francais-sont-aussi-mauvais-en-langues-etranangeres-pascal-emmanuel-gobry-554587.html>, consulté le 12/10/2017

⁶ <http://etudiant.lefigaro.fr/les-news/actu/detail/article/les-francais-toujours-aussi-faibles-en-anglais-352/>,

⁷ Cinq premiers résultats apparus sur Google

national *Le Monde*, d'une recherche sur l'indice de compétence en anglais au président français, cette inaptitude semble toucher toutes les sphères de la population française. Rappelons en effet l'anecdote du courrier de félicitations du président français Hollande au président américain Obama, le premier concluant par la formule « friendly », seul mot de la lettre écrit en anglais mais malheureusement inapproprié, en lieu et place de « Yours sincerely » ou « Yours faithfully ».

Cependant, si cette anecdote peut être quelque peu caricaturale, d'autres études, scientifiques cette fois, corroborent une idée similaire. Par exemple, les institutions européennes, qui sondent régulièrement l'opinion publique, ont effectué en 2012 un sondage Eurobaromètre intitulé « Les Européens et leurs langues »⁸ dans 14 États membres de l'Union, où 54000 élèves de 14-15 ans, 5000 enseignants et 2250 chefs d'établissements ont été interrogés. 98% des citoyens de l'Union estiment qu'il est bon que leurs enfants apprennent une ou plusieurs langues étrangères et que cette capacité leur sera utile pour l'avenir ; 67% des répondants citent l'anglais comme la « langue la plus utile pour [leur] développement personnel » et 79% comme la langue la plus importante pour l'avenir de leurs enfants (Commission Européenne, 2012a : en ligne). Cependant, lorsqu'il est question de compétence linguistique à proprement parler, l'écart entre le rêve et la réalité est très marqué. En effet, les tests de langue menés par la Commission Européenne auprès d'adolescents de 14 pays européens révèlent un certain niveau d'incompétence en langue étrangère qui n'est pas spécifique à la France ; c'est ce que note le communiqué de presse du 21 juin 2012 :

[S]euls 42 % d'entre eux sont compétents dans leur première langue étrangère et à peine 25 % dans la deuxième langue. Un pourcentage significatif de ces jeunes, soit 14 % d'entre eux pour la première langue étrangère et 20 % pour la deuxième, n'atteint même pas le niveau d'un « utilisateur de base ».
(Commission Européenne, 2012b : en ligne)

Par ailleurs, l'enquête européenne Surveylang sur les compétences langagières, publiée en 2012 par la Commission Européenne, constitue à l'heure actuelle la plus grande base de données sur les niveaux de performance dans les deux langues étrangères les plus étudiées dans 16 pays du continent, en prenant en compte des activités d'expression écrite, de compréhension de l'écrit et de l'oral. Les résultats montrent que, malgré la place particulière occupée par l'anglais chez les apprenants européens qui la perçoivent comme étant la plus utile, tous les pays ne sont pas égaux en termes de compétences dans cette langue, comme le

⁸ Rapport Eurobaromètre spécial 386 « Les Européens et leurs langues »

soulignent Taylor et Manes-Bonnisseau (2018) dans le rapport remis au Ministre de l'Éducation Nationale le 12 septembre 2018 :

Il existe une grande diversité de performance selon les systèmes éducatifs. La proportion d'élèves atteignant le niveau de l'utilisateur indépendant (B1/B2) pour la première langue étrangère varie de 82% à Malte et en Suède à seulement 14% en France, pays dont les résultats sont les plus faibles. Seule l'Angleterre obtient de moins bons résultats, avec 9% d'élèves à ce niveau en français, première langue étudiée. (Taylor et Manes-Bonnisseau, 2018 : 15)

Ainsi, la France se classe mal parmi les autres pays d'Europe, mais il faut rappeler que les données manquent encore : si elles sont recueillies régulièrement tous les six ans depuis 2004 pour l'école et le collège, grâce au dispositif CEDRE (Cycle des Évaluations Disciplinaires Réalisées sur Échantillon), elles sont beaucoup plus rares au lycée (Taylor et Manes-Bonnisseau, 2018 : 13) et ne prennent en compte les compétences en expression orale en continu que depuis 2016 (Taylor et Manes-Bonnisseau, 2018 : 11), ce qui laisse actuellement peu de recul pour l'analyse des résultats.

Si la France n'est pas isolée dans ce contexte européen, où les apprenants d'autres pays, comme le Portugal ou l'Espagne, connaissent des performances similaires en langue étrangère, il faut cependant souligner la spécificité française du rapport de notre pays à sa langue. D'un point de vue historique, la France est le premier pays – son inventeur même – à adopter l'idée de l'État-nation, comme le rappelle Ernest Renan (1882) dans son célèbre discours « Qu'est-ce qu'une nation ? », idée qui sera reprise en Europe au XIX^{ème} siècle (Italie, Allemagne, etc.). Le développement du sentiment national repose sur l'idée qu'un état ne peut correspondre qu'à une seule culture, et une seule langue, rejetant donc toutes les autres langues internes (breton, basque, chti, alsacien, occitan, etc.) comme externes. L'ordonnance de Villers-Cotterêts d'août 1539 avait installé la langue française comme langue de droit et langue administrative en remplacement du latin. L'unité par la langue se manifestait aussi dans la diplomatie, le français étant l'unique langue diplomatique internationale jusqu'en 1919. Avec la Révolution, le français devient le symbole de la liberté et des droits de l'homme, synonyme de progrès démocratique. Au cours de la III^{ème} République, lorsque l'idée de l'État-nation prend toute son ampleur (avec notamment l'instauration du service national, de symboles forts – hymne et drapeau national, par exemple –, de l'école gratuite et obligatoire), toutes les autres langues sont considérées comme concurrentes et vont être peu à peu exterminées au profit de la langue française. L'importance de la francophonie au cours de l'histoire, la lutte politique contre l'impérialisme britannique,

l'unité autour du français comme langue de la résistance – tous ces faits gravés dans l'histoire peuvent expliquer la focalisation autour de la langue nationale, la fierté de certains Français à ne pas parler, ou à mal parler les langues étrangères (et en particulier l'anglais), ainsi que le plaisir malsain des media à mettre en avant notre mauvais classement.

Lors d'une conférence faite à la mairie de Saint Denis de la Réunion (septembre 1995), Nicole Gueunier soulignait combien il était difficile pour les Français d'apprendre les langues étrangères. Elle expliquait ces difficultés, non par l'utilisation de méthodes pédagogiques défectueuses comme c'est généralement le cas, mais par une histoire française empreinte d'une tradition unilingue⁹, comme le rappelle Bretegnier (1999) :

Son hypothèse est que les familles françaises, ayant été contraintes, pendant et après la période révolutionnaire, à abandonner leurs langues régionales d'origine, auraient en quelque sorte repris à leur compte la dévalorisation sociale de ces langues, et auraient développé une certaine réticence quant à l'apprentissage de langues autres que le français. Parallèlement, le purisme traditionnellement attaché au français (qui n'existe pas sous cette forme dans les autres langues), la peur fréquente de voir s'abâtardir cette langue, le constat du déclin des valeurs socioculturelles qu'elle véhiculait jadis, ou celui de la régression de sa pratique et de sa diffusion dans le monde, pourraient constituer autant d'éléments permettant de renforcer cette hypothèse. (Bretegnier, 1999 : 179)

Alors la France est-elle un cas particulier dans le paysage européen et mondial de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, et de l'anglais plus spécifiquement ? Les particularités de notre système français, et l'héritage monolingue du pays, suffisent-ils à apporter des réponses ? Les jeunes Français sont-ils réellement incapables de s'exprimer en anglais ? Il m'a paru important d'approcher les situations vécues et les raisons pouvant les expliquer.

2. De jeunes Français en BTS

Le cadre à l'échelle européenne et à celle du pays étant maintenant posé, revenons plus particulièrement au terrain de la recherche. Le public spécifique concerné est constitué de jeunes ayant terminé leurs études secondaires (par un baccalauréat pour la majorité d'entre eux) et débutant des études supérieures en Brevet de Technicien Supérieur Agricole (BTSA) dans un Lycée d'Enseignement Général et Technologique Agricole (LEGTA). Le LEGTA de

⁹ Gueunier (1978) s'est intéressée au rôle de la norme, qui constitue souvent un poids pour les élèves français dans l'apprentissage des langues.

Poligny est un établissement d'enseignement secondaire et supérieur où se côtoient lycéens, étudiants et professionnels en formation continue. Il est spécialisé dans l'industrie laitière, la transformation alimentaire, les techniques de laboratoires et les biotechnologies. Les jeunes de BTS qui y étudient se destinent principalement à des métiers de l'industrie agroalimentaire et suivent une formation alliant matières d'enseignement général (français, anglais, mathématiques, par exemple), technique (génie alimentaire et industriel, par exemple) et stages pratiques en entreprise.

Leur pratique scolaire de l'anglais se réduit à cinquante-huit heures annuelles. Concernant leurs pratiques extrascolaires – telles qu'échanges, voyages ou stages à l'étranger –, si les apprenants ont généralement eu une ou deux opportunités de séjour en famille anglophone au collège, ces occasions se réduisent souvent à néant au lycée, puis en études supérieures à l'ENILBio : quelques rares élèves voyagent occasionnellement dans leur temps libre, et chaque année, seulement un à cinq étudiants (sur la soixantaine de jeunes de première année de BTS) partent en stage à l'étranger, choisissant préférablement des pays francophones comme la province du Québec au Canada, qui attire la majorité des candidats à la mobilité. En moyenne, les élèves interrogés dans cette recherche ont vingt ans et apprennent la langue depuis neuf ans et demi (dont les deux-tiers depuis l'école primaire). La particularité de ce public scolaire réside dans le fait que l'apprentissage de l'anglais n'est pas au cœur de la formation malgré des velléités de développement de l'apprentissage visant des compétences professionnelles, ce qui est à la fois une volonté de l'établissement et du Ministère de l'Agriculture dont il dépend.

Si ce public scolaire a des spécificités liées au domaine d'activité auquel il se destine, il est en revanche représentatif au sens plus large d'une jeunesse française ayant terminé ses études secondaires et entrant en études supérieures, avec un bagage linguistique et une histoire personnelle de l'apprentissage de l'anglais, alliant des expériences vécues et des ressentis.

3. Des motivations de recherche

Je souhaite maintenant exposer quelles considérations ont motivé mon choix de sujet. L'oral est d'abord un thème qui s'est imposé à moi par le contexte professionnel dans lequel j'évolue. J'entends par là à la fois le contexte institutionnel (scolaire, social, de l'établissement lui-même) et ma position d'enseignante dans ce contexte.

Au sens large, la question de l'oral est prégnante en ce qu'elle individualise la parole dans un système scolaire français d'enseignement/apprentissage collectif ; de ce fait, elle désolidarise l'élève de son groupe. On peut donc comprendre les résistances, les stratégies d'évitement, de protection, etc. Il n'est pas rare, par exemple, dans ma pratique de tous les jours, lorsque je me déplace dans la classe au cours d'exercices de prises de parole par petits groupes de deux ou trois apprenants, que certains étudiants me disent en français, avant même que je ne sois à leur hauteur : « Ah non non ! C'est pas la peine de venir me parler : moi, je ne comprends rien ! ». Chaque année, je rencontre aussi au moins une fois un élève qui se met à pleurer lorsque je le sollicite à l'oral, ou qui essaie par tous les moyens d'échapper aux présentations orales. On voit bien ici combien s'exprimer devant le groupe peut mettre en danger le bien-être psychologique de certains jeunes, combien la « face » (Goffman, 1974) peut être menacée par une simple tâche d'expression orale. D'autant que celle-ci livre l'élève à un ou des interactants non choisis, sur des thèmes imposés, dans un contexte scolaire subi la plupart du temps (alors même qu'ils ont fait le choix de cette filière), toutes contraintes qui vont empêcher l'apprenant de ressentir une forme de proximité (au sens de Koch et Oesterreicher, 2012, explicités par Modicom, 2015) avec la langue étrangère. Ce n'est donc manifestement pas la meilleure préparation pour l'oral dans la vie sociale réelle hors de l'établissement ; en bref, et de manière schématique, la classe de langue est le lieu du risque pour l'élève, celui du pouvoir du professeur.

D'un point de vue plus spécifique à l'enseignement technique agricole ensuite, des efforts considérables ont été entrepris, au moment de la création des diplômes puis à travers les rénovations successives de ceux-ci, pour éduquer des jeunes (issus à l'origine de milieux ruraux agricoles et/ou ouvriers) à une culture de la communication. D'ailleurs, une discipline propre à l'enseignement agricole, l'Éducation Socio-Culturelle (ESC), a été créée en 1965 pour ouvrir au monde culturel une population souffrant de ce qui fut appelé un « handicap

culturel »¹⁰. Aujourd'hui, malgré des évolutions significatives dans l'accès de ces publics scolaires à la culture¹¹, cette discipline vise encore des objectifs d'apprentissage de la communication et d'ouverture aux cultures ; le module d'enseignement spécifique à cette matière (Module M22) s'intitule « Techniques d'expression, de communication, d'animation et de documentation », et les épreuves relatives cherchent à évaluer la capacité à « s'exprimer, communiquer et comprendre le monde » (épreuve CCF E2 et épreuve terminale ET1). Les apprenants sont la plupart du temps réfractaires à cette matière scolaire qui favorise la pédagogie de projet et la communication pour le promouvoir¹² : ils ne prennent généralement pas au sérieux cette discipline qu'ils considèrent souvent comme inutile, et éprouvent des difficultés à comprendre qu'un enseignant cherche à leur apprendre à s'exprimer et à communiquer, soit qu'ils pensent déjà posséder ce savoir-faire, soit qu'ils considèrent que la classe n'est pas vraiment un lieu de communication réelle. C'est en quelque sorte le même problème que les enseignants de langue étrangère rencontrent dans leur classe, où la communication est vécue par les élèves comme étant un prétexte, support de l'apprentissage.

Pourtant, ce souci de la communication est clairement explicité dans le référentiel de formation (texte de référence équivalent aux Bulletins Officiels de l'Éducation Nationale) qui développe le type de missions qu'un titulaire du BTSA sera susceptible de rencontrer. Sur les trois fonctions professionnelles, deux impliquent en effet la communication (orale ou écrite) :

- Conduite d'un atelier de production : mettre en œuvre la production et entretenir les installations de l'atelier, dans le respect de la réglementation en vigueur, des attendus et des procédures de l'entreprise ;
- Animation et management d'une équipe de travail : rationaliser l'organisation du travail tout en assurant la sécurité des personnes, contribuer à la formation des collaborateurs et développer la performance d'équipe ;
- Collaboration et communication : communiquer et collaborer avec les personnels de l'atelier et les autres services de l'entreprise. (Référentiel de formation du BTSA STA, n.d. : 9)

L'oral est aussi central dans l'enseignement/apprentissage des langues au Ministère de l'Agriculture. Le référentiel de formation se base sur la capacité à communiquer en langue

¹⁰ Circulaire DGER/SDEPC/C2006-2002 du 21 mars 2006

¹¹ « L'accès du monde rural à la culture s'est diversifié et la diffusion d'une culture de masse homogénéise les pratiques des jeunes urbains et ruraux. » (Ibid.)

¹² Les étudiants préparent un Projet d'Initiative et de Communication (PIC) inscrite au programme et évaluée par CCF : il peut être une action de solidarité ou l'organisation d'une foire aux produits locaux, par exemple. Les buts sont de promouvoir le travail de groupe, la prise d'initiative, l'organisation, la promotion de l'action et la communication orale et écrite sur le projet en cours.

étrangère. Ainsi, cinq compétences sont évaluées (comprendre l'écrit, s'exprimer à l'écrit, comprendre l'oral, s'exprimer à l'oral en continu, s'exprimer à l'oral en interaction), dont 3 sur 5 sont des capacités orales.

Cette question de l'oral est aussi, pour la professeure de langue que je suis, une source de questionnement sur ce qui résiste à mes efforts, à ma créativité. En effet, au cours de mes années d'enseignement, j'ai remarqué l'inconfort avec lequel de jeunes adultes de BTS entrent en contact avec la langue orale dans un contexte de classe. Certains sont surpris qu'un enseignant d'anglais leur parle dans la langue cible et attende d'eux qu'ils utilisent l'anglais à l'oral dans la classe, et la plupart éprouvent de grandes difficultés à s'exprimer. Il n'en va pas de même pour le rapport à l'écrit, qui paraît toujours plus aisé, alors qu'il semble que l'oral cristallise les plus grandes réticences des élèves.

Évidemment, cette question de l'oral s'ancre dans le contexte d'une classe, faisant partie elle-même d'un établissement, et d'un système scolaire, avec ses normes et règles (programmes, instructions), et son lieu concret.

Enfin, ces considérations font écho en moi aux premiers souvenirs d'oral en langues, mon expérience en tant qu'enseignante me ramenant à mon propre vécu d'apprenante. Je garde en effet le souvenir d'un enseignement fondé principalement sur l'écrit, ce qui m'a paru être en parfait décalage avec les raisons pour lesquelles j'apprenais une langue étrangère. La représentation que je me faisais de l'utilité d'une langue étrangère en tant qu'élève (et qui n'a pas changé en tant qu'enseignante) était qu'elle devait permettre de communiquer à l'oral en conditions réelles, et en particulier au cours de voyages. Le travail sur l'écrit ne m'a pas été suffisant lorsque j'ai dû passer à l'oral. Ce premier passage à l'oral en situation réelle, qui a eu lieu pour moi dans une famille irlandaise à l'âge de 11 ans alors que j'avais étudié la langue pendant mon année de sixième au collège, m'a paru brutal et déstabilisant car rien dans mon environnement scolaire ne m'y avait préparée ; je me suis sentie incapable de m'exprimer, empotée, enferrée dans un anglais scolaire que je ne parvenais pas à utiliser pour me faire comprendre. Je me souviens par exemple, dans mes premiers jours en Irlande, d'avoir voulu raconter des anecdotes au passé et de me sentir perplexe en réalisant que je ne savais utiliser que le présent ; je me rappelle les tâtonnements qui s'ensuivirent pour parvenir à exprimer des choses finalement très simples, mais que l'apprentissage de l'année scolaire ne m'avait pas fait découvrir.

J'évoque ici un temps passé où mes enseignants successifs d'anglais avaient majoritairement leurs contenus sur l'écrit, mais les conditions actuelles ont parfois peu changé ; j'explique cette insistance sur l'écrit de la part des enseignants par deux raisons :

- le confort pédagogique d'une part (il est en effet plus facile pour un professeur de préparer un support écrit de cours qu'il exploitera de manière linéaire et programmée sans grande difficulté plutôt que d'être soumis à des variations inopinées de gestion du temps avec un support pour l'oral) ;
- les contraintes matérielles et organisationnelles d'autre part (dont dépend aussi le confort pédagogique) : on ne peut nier qu'enseigner et faire pratiquer l'oral à des groupes de 20 ou 30 jeunes vus en moyenne une fois deux heures par semaine (ce qui sont les conditions que je vis au quotidien dans mon établissement) est chose difficile pour un enseignant.

Ainsi donc, peut-être les dimensions institutionnelles (de l'époque de ma propre scolarité, et par extension, du temps actuel où mes élèves suivent un enseignement de langue) favorisant l'écrit ne sont-elles pas neutres. Peut-être protègent-elles les apprenants de l'insécurité du monde extérieur, et les enseignants d'un trop grand inconfort de mise en œuvre pédagogique.

4. Des questions de recherche aux hypothèses

Ces observations liminaires croisées sur la base d'une réflexion préalable m'amènent à poser les questions de recherche suivantes :

- Pourquoi les étudiants de BTS sont-ils incertains quant à leurs capacités à comprendre et à s'exprimer à l'oral. Pourquoi ne s'expriment-ils pas (ou pas assez, ou mal) oralement en classe en anglais, après en moyenne dix ans d'apprentissage de cette langue ? Le contexte scolaire influence-t-il la prise de parole des apprenants, et si oui, comment ?
- Sous-jacent à ce problème de la compréhension fragile ou incertaine, et de la (non) prise de parole, il faut aussi se poser la question de la différence entre la quantité (s'exprimer pas ou pas assez) et la qualité de l'expression orale (s'exprimer « bien » ou « mal »), car on peut parler beaucoup mais mal. De

même, un apprenant qui ne s'exprime pas ou peu fait-il ce choix sciemment parce qu'il n'ose pas prendre la parole, ou subit-il une contrainte parce qu'il ne parvient pas à le faire ?

- Quelles représentations de la langue les étudiants ont-ils ? Quelles représentations d'eux-mêmes en tant qu'apprenants de langue et (peut-être) praticiens ont-ils ? Et ces représentations ont-elles un impact sur leur capacité à s'exprimer à l'oral ?
- Quelle(s) expérience(s) interpersonnelle(s) et sociale(s) de la langue ont-ils ? Et ces expériences ont-elles une influence sur leurs compétences à l'oral ?
- Enfin, comment peut-on permettre aux étudiants d'améliorer leur expression orale en anglais ?

La problématique de la recherche consistera donc à essayer de comprendre les liens entre représentations, contexte institutionnel, expérience, et compétence réelle en langue orale des apprenants de BTS.

Pour explorer ces liens, j'adopterai une démarche de recherche à la fois qualitative et quantitative. Je me propose d'étudier en milieu scolaire (l'école d'enseignement secondaire et supérieur ENILBio de Poligny) des groupes d'apprenants de BTS avec lesquels de réelles expériences sont menées. L'objectif clair est de comprendre comment les pratiques pédagogiques des acteurs de l'enseignement/apprentissage influencent les compétences orales des élèves tout en constituant un corpus de connaissances sur le thème de la langue anglaise orale et des représentations des jeunes. Cette réflexion est tournée vers la progression et s'enrichit de nouvelles observations et analyses, en lien permanent avec la réalité du terrain.

Ces observations de terrain donnent lieu à une réflexivité nécessaire dans la pratique enseignante, qui est soumise à des changements permanents : le professeur doit en effet pouvoir s'adapter aux différentes situations rencontrées tout en les analysant pour être capable d'y remédier. C'est ce que souligne Christian Maroy (2001) :

Face à un contexte éducatif et social changeant et complexe, l'enseignant doit devenir un praticien réflexif, capable de s'adapter à toutes les situations d'enseignement par l'analyse de ses propres pratiques et de leurs résultats. Il doit pouvoir se poser la question du sens des actions qu'il mène, s'interroger sur ses propres conceptions, sur ce qu'il fait et pourquoi il le fait. Par cette capacité à « s'auto-analyser », il peut alors « identifier ses réussites et ses insuccès » et par là réajuster ses actions.

L'enseignant ne peut donc plus se contenter de reproduire des routines pédagogiques, des « recettes et règles préétablies et extérieures ». Au contraire, il doit être capable de les utiliser et/ou d'en créer de nouvelles, de manière « auto-réflexive » et « en situation ». Désormais, c'est l'enseignant lui-même qui doit se construire la « bonne manière de faire », par un va-et-vient entre pratique et théorie, en adoptant une attitude « critique, pragmatique, voire opportuniste » par rapport aux savoirs théoriques, aux techniques et outils pédagogiques qu'il a appris lors de sa formation, dans lesquels il peut puiser mais de manière réfléchie et adaptée à la situation. (Maroy, 2001 : 7-8)

Le contexte et le terrain sont donc déterminants car ils conditionnent la pratique et les remédiations qui découlent de l'analyse de ceux-ci. Je partirai de ce contexte très large de l'enseignement de l'oral pour me concentrer plus spécifiquement sur l'enseignement des langues étrangères à l'oral puis sur l'enseignement/apprentissage de celles-ci dans l'enseignement supérieur technique agricole, pour développer des hypothèses de recherche qui seront liées à cette question de l'anglais oral et des représentations des apprenants.

Pour tenter de répondre aux questions posées, j'ai développé une démarche de recherche comprenant 3 étapes :

1. Un questionnaire exploratoire en ligne adressé à l'ensemble des classes de BTS de l'ENILBio, auquel ont répondu 105 apprenants (69 étudiants pour le premier questionnaire et 36 pour le second) sur les 190 répondants potentiels contactés (120 apprenants pour le premier questionnaire et 70 pour le second) ;
2. Des entretiens individuels au nombre de 16 pour affiner les réponses aux questionnaires ;
3. L'enregistrement d'une tâche d'expression orale en continu et en interaction pour 25 apprenants – 5 étudiants ayant accepté l'entretien ainsi que de 20 autres jeunes (ayant répondu au questionnaire mais n'ayant pas été entendus en entretien) – ainsi que le relevé des notes obtenues aux épreuves d'anglais, orales et/ou écrites, pour l'ensemble des étudiants identifiables.

J'ai constitué trois groupes de BTS à niveau équivalent d'étude (première ou deuxième année) en vue de les comparer. Après la définition de critères de classement, les groupes furent les suivants :

- un groupe se déclarant peu à l'aise avec l'anglais et ayant des représentations négatives de la langue (Groupe 1 - -) comptant 23 élèves,

- un groupe se déclarant peu à l'aise avec l'anglais et ayant des représentations positives de la langue (Groupe 2 - +) comptant 30 élèves,
- un groupe se déclarant à l'aise avec l'anglais et ayant des représentations positives de la langue (Groupe 3 + +) comptant 31 élèves.

Les ressentis et représentations des individus et des groupes étudiés ont été mis en lien avec leurs compétences réelles à l'oral, les indicateurs étudiés de l'expression orale en continu et en interaction étant :

- La fluidité : nombre de mots prononcés à la minute, nombre et durée des pauses ;
- La correction : nombre d'erreurs rapporté au nombre de mots prononcés ;
- L'utilisation de stratégies de communication : reformulation, élusion, sollicitation, structuration du discours (étudiés davantage dans la partie interaction de l'expression orale).

Cette démarche décidée, j'ai conduit ma recherche (questionnaires, entretiens, analyses) tout en réunissant des données sur le contexte, les acteurs, d'une part, et d'autre part, les notions et méthodes utiles à ce travail.

Dans une première partie, je poserai le cadre théorique de la recherche. Je définirai dans un premier chapitre ce qu'est l'anglais oral, la définition de ce mot regroupant à la fois une acception professionnelle informelle – où lorsque l'on « fait de l'oral », on met en œuvre des activités dont le but est l'amélioration des compétences orales chez les apprenants – et une acception plus particulière, où l'oral est une modalité langagière au même titre que les modalités écrite et signée, par exemple. Je décrirai les spécificités de la modalité orale par rapport à son partenaire – l'écrit –, puis je poserai que la langue est une part de l'intime, avant de comparer la prise de parole en langue maternelle (LM) et en langue étrangère (LE). Je m'intéresserai dans un second temps à la place de l'oral dans l'Institution : comment cet objet a-t-il été enseigné/appris au cours de l'histoire et à travers les différentes méthodologies, comment est-il considéré aujourd'hui dans l'Institution scolaire au sens large (à la fois dans l'enseignement français et au niveau européen), quelles sont les particularités de l'enseignement/apprentissage des compétences orales en anglais langue étrangère dans notre système éducatif ? Dans un deuxième chapitre, je m'appuierai sur les modèles scientifiques de la production orale de Levelt (1989,1999), Kormos (2006) et Hulstijn (2015) pour mieux comprendre les mécanismes à l'œuvre dans toute prise de parole, puis pour définir les critères

de fluidité, de correction, et les stratégies de communication. Enfin, dans un troisième chapitre, je développerai le thème des représentations et leurs applications ; je montrerai comment elles peuvent être étudiées et utilisées dans le cadre de cette recherche. Après avoir posé le cadre théorique, il sera opportun de revenir à la problématique et de proposer des hypothèses de travail qui seront réfléchies et éprouvées au cours des différentes étapes de la présente recherche.

Dans une deuxième partie, afin d'ancrer le cadre théorique dans sa réalité de terrain, il conviendra dans le premier chapitre d'évoquer le contexte dans lequel la recherche a été menée, c'est-à-dire, de manière large, l'enseignement supérieur technique agricole du Ministère de l'Agriculture, et de manière plus spécifique, l'école ENILBio. J'expliquerai aussi dans ce chapitre les programmes scolaires de la classe de BTS, avec le référentiel général puis celui de langue vivante, et le niveau de compétence attendu en fin de formation. Les chapitres suivants seront consacrés à l'exposition de la méthodologie. J'évoquerai dans un premier temps la méthodologie globale, en détaillant quelles classes et quels élèves ont été choisis, comment les apprenants ont été répartis dans les trois groupes, et comment le recueil de données s'est déroulé en deux expérimentations. Dans un second temps, j'expliquerai plus en détail la méthodologie spécifique aux différentes étapes de la recherche : méthodologie des questionnaires en ligne, des entretiens semi-directifs, de l'évaluation du niveau oral réel (avec la prise en compte des notes d'examen puis l'analyse des critères de fluidité, de correction et des stratégies de communication dans une tâche de production orale en anglais), et pour finir, la méthodologie d'analyse des représentations.

Enfin, dans une dernière partie, je développerai les résultats de la recherche en lien avec la problématique et les hypothèses. Cette étape me permettra de reconsidérer mes hypothèses à la lumière des premières conclusions des recherches, ce qui aboutira à une discussion des résultats. Celle-ci ouvrira la voie à la réflexion, ainsi qu'à des perspectives d'amélioration de l'existant étudié dans la thèse pour tenter d'apporter une contribution au vaste échange sur la langue orale parmi les enseignants qui sont aussi chercheurs.

Première partie

Cadre théorique

1. Qu'est-ce que la modalité orale ?

1.1. Particularités de la modalité orale

1.1.1. Origines de l'oral

Dans toute vie humaine, l'oral est premier (Galisson & Coste, 1976 : 387), avec l'acquisition de la langue maternelle, qui débute très tôt par la perception de la chaîne parlée, avec sa prosodie, et les états émotionnels qui s'y expriment. On conçoit alors la part sensible de l'oral, liée au vécu de l'être, et à ce qui lui en reste, qu'il le sache clairement ou pas¹³. L'oral est donc d'abord premier, à la fois dans l'acquisition d'une langue maternelle, mais aussi dans l'histoire humaine : on fait en effet remonter l'oral à moins 30000 ans et l'écrit à moins 5000 ans avant Jésus-Christ.

Van Elslande (2003) rappelle que dans la Grèce antique, la rhétorique naît au Vème siècle avant Jésus-Christ dans un contexte historique où des propriétaires chassés de leurs terres en Sicile eurent à défendre leurs droits pour récupérer leurs biens devant des tribunaux populaires. L'art oratoire consistait donc à faire valoir ses droits, à défendre ses intérêts en persuadant un auditoire, ce qui impliquait de prendre en compte les effets psychologiques sur celui-ci, comme le fit Aristote au IVème siècle avant Jésus-Christ. Le but de la rhétorique était donc de s'exprimer de manière efficace sur la place publique (le forum) pour convaincre. On voit bien ce que cet art pouvait avoir d'inhibant pour de simples citoyens ayant à se défendre à l'oral, qui plus est devant leurs compatriotes. D'ailleurs, Cicéron, au Ier siècle avant Jésus-Christ, fait état des domaines où l'orateur doit exceller, et la liste est longue : grammaire, art dramatique, droit, histoire, philosophie, mathématiques, danse, etc. ; elle inclut des compétences à la fois verbales et non verbales, ce qui signifie que l'art oratoire engage la parole tout aussi bien que le corps. Cette complexité place la parole du côté des érudits, de la justice, des lois, de la politique dans la culture classique, ce qui en fait un domaine central de la vie en communauté ; elle est le lieu du pouvoir¹⁴. Or, pour la plupart des apprenants de langue en BTS, l'art de la rhétorique est bien inatteignable, lorsqu'il est difficile de s'exprimer avec les moyens de son interlangue et que le corps peut constituer un obstacle.

¹³ J'interrogerai les liens entre langue maternelle et langue seconde dans un chapitre ultérieur (Cf. partie « Langue maternelle et langue étrangère », 1.1.5.).

¹⁴ Notons qu'associer pouvoir et persuasion soulève la question de l'éthique et de la vérité, qui constituent des critiques de la rhétorique grecque.

Dans une toute autre idée que celle du pouvoir, Rousseau (dans son *Essai sur l'origine des langues* en 1817) et les romantiques considèrent la parole comme le lieu de l'expression de notre spontanéité, de notre psychologie intime et de notre subjectivité individuelle. On comprend toute la part de notre personnalité qui peut transparaître dans l'expression orale, et par là même, toutes les difficultés qui peuvent venir s'y attacher pour des locuteurs de langue première, et *a fortiori* pour des apprenants de langue seconde qui ne maîtrisent pas tous les codes de cette langue. Ainsi, parler signifierait que l'on s'expose, que l'on prend le risque de laisser paraître sa personnalité, ce qui peut nous rendre vulnérable. Ce besoin de protéger son intimité, de se mettre à l'abri du regard et du jugement de l'autre, en quelque sorte, peut expliquer pourquoi des élèves sont réticents ou même refusent de s'exprimer en langue étrangère. Cette part de l'intime qui se joue lorsqu'un locuteur s'exprime à l'oral peut expliquer la proximité ou la distance (deux termes développés par Koch et Oesterreicher (2012), que je reprendrai ci-dessous) que celui-ci établit avec la langue, dans un système de confiance, ou au contraire, de méfiance.

Intéressons-nous maintenant à l'oral comme objet d'étude. Pour Koch et Oesterreicher (2012 : 451-452), l'intérêt porté à l'oral en linguistique aujourd'hui est relativement récent, dans la mesure où les linguistes ont longtemps considéré l'oral comme une forme détériorée de l'écrit, et l'écrit comme seul objet digne d'investigation. Cela s'explique par des raisons historiques – le souci de la norme et un idéal de la langue appuyé par la littérature en linguistique – et méthodologiques – la fugacité de l'oral, comme le soulignent les deux chercheurs : « the non-elaborated forms in primary orality of the past are forever lost, since they are by definition ephemeral. » (Koch et Oesterreicher, 2012 : 458) En effet, lorsque l'on a dit, c'est terminé. Les mots sont prononcés, ils se sont évanouis dans l'air, on ne peut pas revenir en arrière, les reprendre, les corriger.

De nos jours, dans les rapports entre les hommes, la conversation reste l'un des moyens de communication les plus fréquents (que ce soit en L1 ou en L2), et elle revêt une importance sociale considérable, en ce sens qu'elle sert à établir ou à maintenir les liens sociaux, comme le remarque Kormos (2006) : « Conversation is one of the most frequent and fundamental means of communication, and its primary and overriding function is the maintenance and establishment of social relationships. » (Kormos, 2006 : XVII) Ainsi, Kormos insiste sur le fait que, de par l'importance sociale que joue l'oral, il n'est pas surprenant qu'en matière d'acquisition de la L2, l'accent soit mis dans la classe de langue sur l'enseignement de la production orale plutôt que sur la compréhension et l'expression écrites,

qui sont enseignées de façon secondaire. Par ailleurs, il faut souligner que le nombre d'adultes et d'enfants qui apprennent et/ou parlent une langue seconde est en constante augmentation dans le monde, ce fait trouvant son origine dans les mouvements migratoires, comme l'explique Kormos :

Today, there are more bilinguals than monolingual speakers in the world (Crystal, 1987). Many children acquire two languages simultaneously, and an ever increasing number of teenage and adult students learn a second or foreign language (L2) in a school setting or in a naturalistic environment due to migration from one country to another. (Kormos : *ibid.*)

1.1.2. Oral / Écrit

Malgré cette primauté de l'oral, celui-ci reste un objet difficile à définir car, même s'il est reconnu comme une sous-discipline en science du langage et fait l'objet d'études en linguistique de l'oral, il est souvent mis en opposition avec l'écrit, comme s'il n'avait pas d'existence propre, comme le souligne Gadet dans un séminaire de 2005 cherchant à construire une problématique de l'oral :

On aura à se demander si, dans une langue de culture au plus haut point tissée de littérature, il est possible de parler d'oral sans faire référence à l'écrit. Alors que l'inverse est évidemment possible, constituant même l'assise essentielle de la grammaire, scolaire ou non, voire d'une bonne partie de la linguistique. Il n'y a décidément pas symétrie entre oral et écrit, oralité et scripturalité. (Gadet, 2005 : 1)

Cette absence de symétrie est aussi développée par Koch et Oesterreicher (2012), pour qui l'oralité est première, et pour qui rien de ce qui est dit ne peut être écrit et *vice versa*. Ils distinguent deux niveaux de perception de la langue : le niveau médial (celui du médium : le code graphique et le code phonique) et le niveau conceptionnel (celui des stratégies de communication : le code écrit et le code oral), comme le montre la figure ci-dessous.

		conception	
		spoken	written
medium	graphic code	<i>faut pas le dire</i>	<i>il ne faut pas le dire</i>
	phonic code	[fopaldɪʀ]	[ilnəfopələdiʀ]

Figure 1 : Niveaux médial et conceptionnel d'après Koch et Oesterreicher (2012 : 443)

Ces deux niveaux sont à considérer dans une situation particulière d'énonciation révélant une certaine proximité/immédiateté ou distance (spatiale, sociale) entre deux protagonistes, ce que Modicom (2015) choisit d'appeler « énonciation proximale » (pour *Sprache der Nähe*) et « énonciation distale » (pour *Sprache der Distanz*). S'il existe des affinités évidentes entre les codes oral et phonique d'un côté (par exemple pour le cas d'une conversation informelle), et écrit et graphique de l'autre (cas de lois rédigées par l'administration), d'autres combinaisons sont possibles, selon Koch et Oesterreicher, comme oral et graphique (cas d'interviews retranscrites dans la presse écrite) ou écrit et phonique (cas des cours magistraux dans les universités). C'est que montre le schéma ci-dessous :

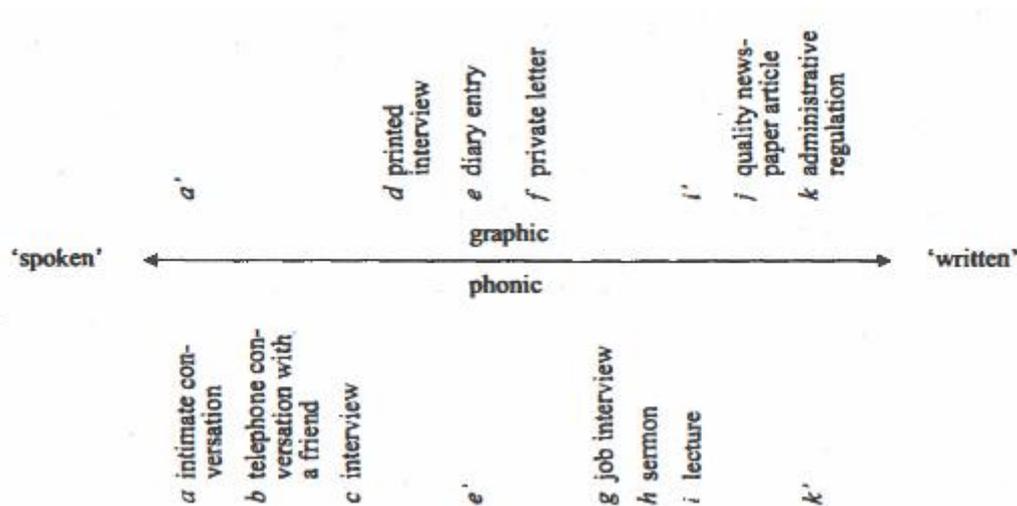


Figure 2 : Formes de discours medium/conception
d'après Koch et Oesterreicher (2012 : 444)

Il est notable que certaines formes de discours appartenant au domaine de l'oralité (comme le point a : une conversation avec un ami) peuvent aussi relever du domaine de la scripturalité (point a' : si cette conversation est mise par écrit par exemple), et inversement (point k : une consigne administrative va passer du côté de l'oralité (k') lorsqu'elle sera lue à haute voix), faisant varier le degré de proximité/distance.

Les conditions de communication vont influencer les relations entre les codes : le type de relation sociale, le nombre de protagonistes, le placement de ceux-ci dans l'espace et le temps, le choix de thèmes libres ou fixés, l'exposition au public, etc. L'oralité étant première, « les critères de scripturalité sont construits par la négation ou la privation des traits caractéristiques de l'oralité » (Modicom, 2015 : 4), comme le résume le chercheur :

	ORALITE	SCRIPTURALITE
1	Parole privée	Parole publique
2	Relation de familiarité entre participants	Les participants ne se connaissent pas
3	Implication émotionnelle	Faible implication émotionnelle
4	Prévalence de la situation d'énonciation	Effacement de la situation d'énonciation
5	Proximité des référents	Éloignement des référents
6	Proximité spatio-temporelle des participants	Distance spatio-temporelle
7	Coopération entre les participants	Pas de coopération entre les participants
8	Dialogisme	Monologisme
9	Discours spontané	Discours réfléchi
10	Développement thématique libre	Thèmes fixés
Etc.		

Tableau 1 : Critères d'oralité et de scripturalité selon Koch et Oesterreicher (2012), résumés par Modicom (2015 : 4)

Dans le cadre de l'école, dans la classe en général comme dans la classe de langue, on voit bien que l'on demande aux apprenants de s'exprimer oralement alors que de nombreux critères appartiennent à l'ordre de la scripturalité. En particulier, la parole va avoir lieu en public, devant des camarades, les participants ne se connaissant pas forcément bien, l'implication émotionnelle pouvant être très variable d'un individu à l'autre, le thème étant fixé au préalable par l'enseignant. Le paramètre constant est le contexte institutionnel dans lequel a lieu cette prise de parole : même lorsqu'il ne s'agit « que » d'un entraînement et non d'une évaluation, l'étudiant se sait observé, jugé par l'enseignant et par ses co-apprenants, qui s'intéressent à sa performance linguistique plus qu'au message qu'il veut faire passer (Bourdieu, 1982) ; l'apprenant est donc toujours sur la sellette, toujours en train de défendre ses intérêts. La charge émotionnelle¹⁵ est donc toujours assez forte, même pour les étudiants les plus sereins et les plus confiants. Il n'est pas étonnant, dans ce contexte, que des jeunes ressentent une certaine distance avec la langue, ne s'impliquent pas dans la prise de parole, se sentant dépossédés de leur propre langue et de l'intérêt qu'ils pourraient y porter.

Ainsi, aujourd'hui, nous ne vivons pas dans une culture de la parole, mais nous ne vivons pas non plus dans une culture de l'écrit (bien que l'école favorise toujours ce dernier) ;

¹⁵ Il convient de distinguer « implication émotionnelle » (Modicom, 2015) et « charge émotionnelle ». L'« implication émotionnelle » désigne pour Modicom la partie intime de soi que l'on met dans l'acte oral ou scriptural ; je définis la « charge émotionnelle » comme le stress et la pression ressentis par l'apprenant.

cela crée un nouveau rapport à l'écrit/oral et brouille les pistes : on peut maintenant dicter ses SMS à son smartphone, Twitter impose un nombre de caractères limités (ce qui force l'utilisateur à condenser son message), etc. Cette remarque est valable en matière de production, mais aussi en matière de réception, comme l'évoque Parpette (2008) à propos des différences et des liens entre le support écrit et l'oral :

La lecture s'effectue sur un discours fixe, stabilisé. Le texte écrit est un objet que le lecteur manipule comme il l'entend. Il peut s'y promener à son gré, interrompre sa lecture, la reprendre, revenir sur un passage, en ignorer d'autres. À cet égard, le texte est le lieu du pouvoir du lecteur. L'écrit a deux vies. Il se réalise en deux temps, proches ou éloignés, celui de la production / émission, et celui de la réception. S'il appartient au scripteur au moment de sa création, il lui échappe ensuite pour entrer dans la sphère du lecteur. L'auteur / scripteur n'exerce aucun pouvoir direct sur le lecteur, en tout cas sur le plan des modalités de réception. Il ne peut en effet lui imposer ni le moment ni la manière de lire. Á cette stabilité du discours écrit et à cette autonomie de la lecture, s'oppose la fugacité du discours oral. Émis et reçu simultanément, il est, à l'inverse de l'écrit, le lieu de pouvoir de l'émetteur, du locuteur sur son interlocuteur. C'est un flux continu sur lequel l'auditeur n'a pas ou peu de pouvoir d'intervention. Qu'il écoute la radio, regarde un film, dresse l'oreille à une annonce de gare, l'auditeur doit s'adapter au discours écouté, le recevoir tel qu'il est produit, dans son rythme, sa continuité, son irréversibilité. Nulle possibilité pour lui de le fixer un temps, encore moins d'en disposer dans sa totalité pour le manipuler à son gré. Sa réactivité doit être immédiate, faute de quoi la communication échoue.¹⁶ (Parpette, 2008 : 220-221)

Si l'on parle de production, il faut souligner les mêmes différences. En effet, la production écrite a tout d'abord un objet tangible sur lequel s'appuyer : l'apprenant a devant lui une ou plusieurs pages, vierges ou déjà remplies ; il peut toucher l'objet page, raturer, rayer, réécrire, recommencer, et même effacer, d'où cette idée de double vie de Parpette, ou comme l'écrivent Galisson et Coste (1976) : « l'écrit autorise les remords » (Galisson & Coste, 1976 : 386). J'irais même jusqu'à parler de vies multiples (et qui échappent à l'auteur), car même par manque de place après de nombreuses réécritures, rien n'empêche de recommencer, d'utiliser un nouveau support papier, un feuillet supplémentaire, un autre brouillon.

Elle oppose à « la stabilité du discours écrit » (Ibid.) la fugacité de l'oral, soulignant son « irréversibilité » et l'impossibilité de le fixer dans le temps, de par son « flux continu [...], son rythme, sa continuité » (Ibid. : 221). Mais il faut nuancer ce point de vue de Parpette car les nouvelles technologies permettent aujourd'hui de fixer l'oral avec l'utilisation des

¹⁶ Mon soulignement.

répondeurs, des enregistrements, les Skype en absence, etc. Parpette apparente en quelque sorte la manipulation de l'écrit à un jeu, jeu qui est impossible avec l'oral. Pour elle, l'oral est « le lieu de pouvoir de l'émetteur », au même titre que le texte serait le lieu de pouvoir du lecteur. Mais la situation propre au cours de langue est biaisée car le pouvoir est à la fois du côté de l'émetteur et du côté du récepteur, sur des modalités différentes : l'étudiant n'est pas en situation de pouvoir socialement dans la classe, et il ne l'est pas non plus du point de vue de l'expertise linguistique, mais lorsqu'on lui donne la parole, il a le pouvoir (au sens de Parpette) de s'exprimer ou non¹⁷. Quant à l'enseignant, il est en effet à la fois sans pouvoir (en tant que récepteur au sens de Parpette) et avec pouvoir – vis-à-vis des autres étudiants récepteurs, en tant que caution de la correction linguistique (ainsi que du fond) des discours tenus dans sa classe.

Ainsi, on peut se demander dans quelle mesure l'expression orale en langue étrangère peut être un « lieu de pouvoir » dans le contexte du cours de langue. Un apprenant mal à l'aise en prenant la parole en classe (car il ne parvient pas à mobiliser ce qu'il sait dans un temps imparti, ne connaît pas suffisamment la langue pour s'exprimer de manière compréhensible, etc.) est-il en situation de pouvoir ? Rien n'est moins sûr. Il peut bien plutôt se retrouver en situation de contrainte et de domination car il n'a pas choisi de parler. Il parle mais ce n'est pas sa vraie voix, ni le sujet qu'il a choisi ; il est dans le faire-semblant, et cela l'accule et risque de lui faire perdre la face devant les autres participants de l'interaction. Au sens où Hymes (1972) l'entend, l'interaction est située dans un contexte social (ici, le contexte de la classe, avec le groupe d'apprenants, ses individualités, et l'enseignant) respectant des normes (l'intérêt manifesté à l'interlocuteur, le respect des tours de paroles, par exemple) et ayant des finalités (ce que l'on vise par la communication et les effets réels). Le modèle SPEAKING de Hymes est en soi une démonstration de toutes les contraintes qui pèsent sur un apprenant de langue étrangère : il est soumis à un contexte scolaire souvent subi, face à des pairs dont la bienveillance n'est pas acquise, et il doit se conformer à certaines normes de communication dont le but est davantage d'apprendre la langue que de communiquer réellement. Cependant, l'apprenant aurait des possibilités de réinvestissement de ce qu'il sait déjà faire, temporiser, reformuler, mais il peut arriver qu'il ne repère pas ces savoir-faire et n'en ait pas conscience.

¹⁷ Ce qui crée toute la difficulté des rétroactions pour l'enseignant, ce dilemme auquel chaque enseignant est confronté : faut-il / quand / comment interrompre un étudiant qui fait des erreurs (de fond ou de contenu) alors que l'oral implique, selon Parpette, que l'on n'ait « pas ou peu de pouvoir d'intervention » ? Les nouvelles technologies que j'ai évoquées permettent d'ailleurs justement, en fixant le flux continu de la parole de l'apprenant, de rendre possible ces interventions du récepteur : on peut, lorsqu'on réécoute la production orale de l'apprenant, l'arrêter et la commenter sans pour autant interrompre ce discours, qui a déjà eu lieu.

Il n'est ainsi pas surprenant de rencontrer des situations de classe où les apprenants se trouvent dans une impasse qu'il leur sera difficile de surmonter dans l'interaction. Un de mes étudiants peu sûr de lui, en binôme avec un camarade très à l'aise à l'oral en anglais, a par exemple refusé de participer à la conversation (qui pourtant était un exercice) en m'expliquant qu'il n'arriverait pas à exprimer sa pensée ; j'avais pour ma part, en tant qu'enseignante, jugé que l'appariement des deux élèves serait profitable au moins confiant, mais celui-ci est resté muré dans le silence sans que je parvienne à le convaincre d'essayer.

En matière d'enseignement, Gillet (1982) a proposé de déterminer avec les apprenants de l'université ce qui fait la spécificité de l' « ordre de l'oral » par rapport à l'écrit (« ordre du scriptural », deux expressions qu'il emprunte à Peytard, 1971), sans mésestimer le premier :

En reprenant la formulation proposée par Jean Peytard (Peytard, 1971), nous utilisons et soulignons le double mérite qu'elle possède :

- d'une part elle évite d'entretenir les confusions écrit égale registre de langue soutenu / oral égale registre de langue familier ou relâché, écrit égale non situé / oral égale situé, écrit égale lieu d'un travail / oral égale lieu du non travail, etc., que les termes courants écrit / parlé, écrit / oral contribuent parfois à maintenir en raison de leurs connotations et des représentations qui s'y attachent.

- d'autre part elle ne pose pas que l'oral et l'écrit constituent deux codes différents ou a fortiori, comme ce fut (c'est) parfois avancé, deux langues différentes. (Gillet, 1982 : 3)

Gillet suggère de s'attacher à observer les éléments verbaux (phonétique, lexicale, morphologie, syntaxe, agencement discursif) et non verbaux (voix, vêtements, regards, gestes, mimiques, postures) pour en dégager la portée sur les interactants et les interactions. Pour aller plus loin, Gillet conseille un travail sur les divers types d'oraux, avant de conclure que cet enseignement lui paraît difficile :

Nous ne pensons pas qu'on puisse, à l'Université, répondre aux exigences si pluridisciplinaires d'un travail sur ce que nous nommerons "l'oral total" (verbal ou non-verbal ; corporel ; méthodologie intellectuelle et logique ; phénomènes relationnels ; rapport à la voix et image de soi : psychologie et psychanalyse, etc.), ni même que cela puisse être du ressort d'un enseignement, au sens habituel du terme. À la prise de conscience et à la connaissance des phénomènes qui interviennent dans le champ de la communication orale, nous pensons que peut succéder, plutôt qu'une orientation vers l'oral "total", une orientation plus "technique", visant l'acquisition d'outils comme c'est le cas dans les stages de formation continue. (Gillet, 1982 : 6)

On voit bien toute la spécificité de l'oral et la complexité d'un enseignement de celui-ci qui prendrait en compte des éléments aussi variés que la morphosyntaxe ou la psychologie.

De manière plus générale, à l'école, l'oral reste assujéti à la suprématie de l'écrit, ce qui semble convenir à la fois à l'Institution et à la « demande sociale ». Si les enseignants pensent favoriser l'expression orale, il existe néanmoins nombre de « faux » oraux, ainsi que le rappelle Laparra (2008), comme des activités d'oralisation de l'écrit à l'école secondaire (lecture d'un texte, par exemple). De plus, Laparra souligne la façon dont les tout petits sont entourés à l'école par ce qu'elle nomme les « objets de l'écrit » :

L'institution, pensant en cela faciliter pour tous l'apprentissage de la lecture, a préconisé une familiarisation croissante des élèves de la maternelle avec l'écrit et ses différents usages. Les pratiques ont suivi, la demande des autorités académiques se trouvant être en plein accord avec la demande sociale et tout particulièrement avec celle des classes moyennes. La majorité des grandes sections de maternelle sont littéralement envahies par tous les « objets » de l'écrit (imagiers, albums, crayons, feutres, gommes, etc.) ; au mur sont affichés alphabets, règlements, calendriers, listes de présence, extraits d'albums, tableaux de correspondances phonèmes-graphèmes, etc. L'écrit est présent à la fois dans des activités collectives routinisées (comme écrire la date du jour) mais surtout dans des activités individuelles, même si celles-ci sont souvent effectuées en atelier : la plupart du temps, l'élève doit remplir seul à sa place une fiche (dans beaucoup de grandes sections un même élève peut ainsi « produire » plus de deux cents fiches par an, soit pas loin de deux par jour). (Laparra, 2008 : 121-122)

Ainsi, même si l'École au sens large aujourd'hui, cherche des moyens de favoriser l'oral, le poids d'une tradition française de l'écrit continue de peser dans les choix des enseignants. Du côté des apprenants aussi, les représentations de l'oral jouent un rôle dans l'apprentissage.

1.1.3. Compréhension orale / Expression orale

Les similitudes entre l'apprentissage d'une langue étrangère par un adolescent et celui d'une langue maternelle par un enfant sont intéressantes dans le cadre de cette recherche en ce qu'elles peuvent constituer des pistes de réflexion ; des stratégies d'adaptation sont mises en place de chaque côté (enseignant/parent, et apprenant/enfant) afin de se faire comprendre et être compris : modification/simplification du message d'une part, utilisation de gestes, bruits d'autre part, pour ne citer qu'un exemple.

Dans l'acquisition du langage, la langue maternelle d'un enfant, quelle qu'elle soit, est d'abord orale ; il la reçoit avant de l'émettre : mélodie entendue dès la période prénatale, reconnaissance des voix, des intonations, décodage de l'expressivité de celles-ci, liens avec les regards, les sourires échangés car l'oral est aussi communication. Puis intervient le babillage, reconstruction de sa langue maternelle par l'enfant ; le linguiste spécialiste de l'anglais Adamczewski (1995) dit d'ailleurs que l'enfant est un « grammairien en herbe », un « perceur de code ». Mais l'oral est bien plus qu'une compétence grammaticale, en ce qu'il est lié à la construction de soi, à l'élaboration de la relation, et à la capacité de l'enfant à grandir, à accepter la perte (et là, les mots remplacent la mère absente) ; l'oral est donc central dans la construction de l'identité de l'enfant, et aussi de son aptitude à penser, à résoudre des problèmes dans l'interaction avec un ou des adultes. L'écrit est vécu ensuite généralement comme une contrainte, et cette contrainte est liée à la scolarisation, sauf si l'environnement a préparé l'enfant, c'est-à-dire si la famille lit, écrit, fait lire, raconte, et donc fait apparaître l'écrit comme quelque chose de désirable, à conquérir.

Par ailleurs, cela nécessitera de nombreuses années avant qu'un enfant sache écrire aussi bien qu'il parle ; et il faudra de nombreux mois à un enfant pour pouvoir prononcer un mot à l'oral dans sa langue maternelle, alors même qu'il entend celle-ci au quotidien dans son environnement immédiat.

Dans le développement du langage de l'enfant, on distingue généralement deux phases (Jisa, 2003) :

- Lors de la phase pré-linguistique, avant 12 mois, le tout petit enfant commence par des cris (qui sont la première production vocale du nouveau-né) puis des vocalisations (lallations, jasis, babils) et des syllabes (à partir de ses 6 mois).
- Lors de la phase linguistique, à partir de 12 mois, les premiers mots apparaissent ; ils ont d'abord monosyllabiques ou dissyllabiques. Les premières phrases apparaissent entre 20 et 26 mois, mais ne sont à ce stade que l'association de deux mots. C'est au cours de la troisième année que l'enfant améliore son articulation, acquiert davantage de vocabulaire et la syntaxe. Les phrases sont d'abord des mots-valises, ou mots-phrases associés

(« Donne doudou! ») puis s'élaborent progressivement. Vers 6 ans, l'enfant apprend généralement à écrire.

On voit bien la complexité de l'apprentissage de l'oral pour un tout-petit, et le nombre d'années qu'il lui faut, alors même que « tous les enfants ont accès à un flux continu de paroles comme facteur d'apprentissage d'une langue. » (Jisa, 2003 : en ligne, résumé) Jisa (2003) souligne le caractère systématique des interactions entre l'enfant et l'adulte, ce qui favorise le développement du langage :

Les études éthologiques des interactions ont montré comment l'enracinement du langage dans son cadre pragmatique était lié aux actions et aux interactions : c'est, en effet, l'action qui permet la segmentation des actes, la différenciation des actants, la socialisation de l'attention portée à l'objet et à ses caractères différentiels, l'interprétation affective des mimiques, des gestes et de l'intonation et, au travers du caractère gratifiant des échanges, la valorisation de la communication pour elle-même. Or les interactions mère-enfant ne se déroulent pas de façon aléatoire, au coup par coup ; elles manifestent, comme y a insisté Jérôme Bruner (1985), une certaine « systématisme » permettant à l'enfant de faire l'apprentissage des structures d'action, lesquelles constituent une véritable syntaxe interactionnelle d'où émergent le lexique et la grammaire.

Contrairement au point de vue développé par Noam Chomsky (1965), la langue utilisée par les adultes, interagissant avec des enfants d'un âge compris entre 18 et 36 mois, n'est aucunement une langue « dégénérée » contenant des phrases réamorçées ou inachevées. Les recherches menées durant les trente dernières années ont montré que la langue parlée aux enfants par les adultes est seulement différente de celle utilisée dans la communication entre adultes, et cela à tous les niveaux de l'analyse linguistique : phonologie, syntaxe, sémantique et pragmatique (Snow, 1995). (Jisa, 2003 : en ligne, para. 5-6)

Jisa s'oppose ainsi à la vision de Chomsky (1965) pour qui la langue de l'adulte en direction de l'enfant est forcément une sous-langue tronquée. Si elles constituent une langue à part, les modifications que la mère opère par rapport à la langue standard, pour Jisa, sont justes et valorisantes pour l'enfant. De cette façon, les changements peuvent être les suivants :

- Débit ralenti ;
- Hauteur de ton élevée ;
- Intonation exagérée ;
- Phrases courtes, aisément intelligibles et pleinement grammaticales ;
- Peu d'hésitations, faux départs ou phrases interrompues ;
- Répétition partielle ou totale de soi-même ou de l'enfant « en procédant souvent à des expansions grammaticales ou à des extensions sémantiques ».

On peut aisément rapprocher ces modifications dans la langue de la mère du discours de l'enseignant qui, cherchant à être compris, mettra les mêmes stratégies à l'œuvre.

Comme le souligne Pendanx (1998), « on comprend toujours plus qu'on ne peut exprimer » (Pendanx, 1998 : 105), ce qui peut représenter une certaine frustration pour les jeunes (enfants, puis élèves en langue étrangère). Entre ce que l'on comprend et ce que l'on est capable d'exprimer existe un lien, mais aussi une limite lorsque l'on est en phase d'apprentissage d'une langue étrangère. Il s'agit aussi d'un cycle, qui va de l'intention de dire au fait de dire en soi, et d'être compris¹⁸. Cependant, ce cercle ne forme pas toujours une boucle aboutie : lorsque les difficultés à s'exprimer sont trop grandes, que l'interlangue est défaillante, et parce que notre langue nous constitue comme sujet, la part de l'intime qui entre en jeu peut constituer des freins à l'expression.

1.1.4. La langue comme part de l'intime

1.1.4.1. Fonction identitaire

En premier lieu, si les représentations de la LE sont un domaine largement exploré, les liens entre représentations et utilisation de cette langue à l'oral, bien qu'évidents, sont mal définis. Le Lièvre (2008) souligne les réticences des Français à apprendre l'anglais dans un contexte national et international. Si le français est ressenti comme la langue de l'humanisme, l'anglais représente l'uniformisation, et les stratégies des Français pour diminuer l'impact de cette langue qui les menace sont nombreuses. Le Lièvre (2008) évoque la prononciation francisée de l'anglais comme défense et défiance :

Cet anglais francisé peut être vu comme une victoire des Français sur l'anglais, les Français en imprimant « leur patte » à l'anglais nous disent que l'anglais est sous leur contrôle. Les Français, tout en étant anglophones, pour un certain nombre, font de la résistance en ayant un « mauvais » accent anglais, parvenant ainsi à infléchir l'anglais dans une direction plus en conformité avec leurs représentations de l'anglais et de la place qu'il convient de ménager à cette langue qui vient les « narguer » en venant prendre une place que le français considère comme devant lui revenir. Les Français se sentent menacés par l'anglais au niveau international puisqu'il leur ravit une place que le français a occupée pendant longtemps. Au plan national, les Français se sentent aussi menacés par l'anglais qui participerait de la déliquescence de la langue française. (Le Lièvre, 2008 : 320)

¹⁸ C'est ce qu'explique l'ouvrage de Levelt (1989), *Speaking: From Intention to Articulation*.

Cette perception de menace est doublée d'une mécompréhension qui pourrait être due à un facteur physiologique bien connu : la fréquence sonore des deux langues. Chaque langue utilise une partie du spectre sonore et un individu sera plus à même d'identifier et de produire les sons et les fréquences entendus pendant l'enfance (Matter, 2006 : 26). Or, le français utilise certaines fréquences basses débutant à 125 hertz et allant jusqu'à 300 hertz, ainsi que d'autres fréquences s'étendant de 1000 à 2000 hertz environ. L'anglais utilise des fréquences allant de 2000 à 12000 hertz, qui paraissent très hautes à un francophone. Il n'est donc pas étonnant que Français et Anglais ne puissent littéralement pas s'entendre. De même, on comprend mieux l'image de personnages hauts en couleurs et qui en font trop accordée aux Anglais par les Français : il n'est pas rare de constater un mouvement physique de recul d'un Français lorsqu'un Anglais lui lance un « Hi! How are you? » enthousiaste et haut perché.

Au niveau individuel, la psychologie, qui éprouve des difficultés à définir l'adolescence, reconnaît les difficultés psychologiques liées à la menace de l'identité éprouvées par les jeunes. En psychologie cognitive, certains chercheurs (Sawyer, 2018) estiment que la fin d'adolescence aurait lieu autour de 24 ans, ce qui correspondrait à la maturité neurologique. Ainsi, des apprenants en BTS, dont l'âge varie généralement entre 17 et 20 ans, pourraient connaître des réticences à parler anglais en raison de leur peur de voir leur identité menacée à une période de leur vie où celle-ci est encore en construction. Cette crainte vaut pour eux-mêmes, mais certainement bien plus encore face au groupe-classe. Les représentations (concept que je développerai dans la partie 3) qu'un apprenant se fait sont une sorte de savoir partagé avec son groupe de pairs, ce partage le constituant comme membre à part entière d'un groupe social construit. Ainsi, si je choisis de parler anglais avec un accent « franglais », j'affirme ma propre identité de français pour moi-même et dans le groupe car je partage des valeurs, des normes avec celui-ci ; cela me permet de rester dans le groupe, de communiquer et d'échanger avec lui, et alimente le système de représentations auquel je participe. Ainsi, comme le rappelle Le Lièvre, les représentations sont « à la croisée entre le social, l'identitaire et le cognitif » (Le Lièvre, 2008 : 147).

Blanchet (2000), dans le même sens, définit la langue comme ayant « deux fonctions essentielles : une fonction *communicative* et une fonction *identitaire* » (Blanchet, 2000 : 111). En effet, la langue avec laquelle je communique me met en relation avec autrui (fonction communicative sociale), développe mon apprentissage de cette langue (fonction cognitive

évoquée par Le Lièvre mais non par Blanchet) et participe à ma construction identitaire (fonction identitaire).

Concernant la fonction communicative de la langue, Arrivé, Gadet et Galmiche (1986) définissent une langue comme « un système de significations utilisé notamment à des fins de communication » (Arrivé et al., 1986 : 366) ; pour les chercheurs, les aspects subjectifs de la langue s'appuient sur la perception empirique de différences :

Pour avoir entendu parler une langue étrangère (ou une variante de leur propre langue), les sujets parlants prennent confusément conscience de la spécificité de leur système linguistique, même s'il leur reste la vague idée qu'il y a quelque scandale dans les différences qu'ils observent : pourquoi donner le nom étrange de *Brot* à ce qui est si raisonnablement appelé *pain* ? (Ibid.)

On voit bien ici comment la langue maternelle peut servir de norme, de modèle, de base de référence pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Le terme « scandale » souligne qu'en matière de communication, les écarts ressentis entre LM et LE ne sont pas nécessairement facilitants.

Concernant la fonction identitaire, elle est multiple car, en parlant (bien ou mal) une langue :

- je m'affirme comme sujet en tant qu'individu ;
- je donne des indices sur la relation que j'ai avec cette langue ;
- je me place comme individu appartenant à un groupe, participant ainsi à la cohésion du groupe et à la construction des représentations de celui-ci sur la langue.

Mallet (2013 : 86-89) insiste aussi sur le fait que la langue constitue une personne comme sujet, et qu'elle est une part intime de lui-même. Auprès de la langue maternelle, celle de l'enfance, Mallet souligne cette menace que représente la langue étrangère :

La langue maternelle est par ailleurs une langue « évidente » parce qu'unique, sans grande possibilité de retour sur elle-même et sur le cadre dans lequel elle nous fait évoluer. Apprendre une langue étrangère, c'est-à-dire non maternelle, va mettre en péril cette évidence et peut faire entrer le sujet dans un entre-deux langues instable et potentiellement anxiogène. La fusion avec la langue maternelle n'opère plus et le sujet n'adhère plus complètement aux mots, au sens propre. En même temps qu'il se décolle de sa langue maternelle, il lui faut se faire une place dans la langue étrangère. Il lui faut se créer une parole,

exister dans cette langue dont les sonorités, les constructions, les graphies sont inconnues et n'est reliée à rien d'intime, et entrer dans le réseau dialogique qu'elle entretient. (Mallet, 2013 : 87)

Mais si la LE constitue une menace, elle peut aussi être source de créativité et de liberté. Ainsi certains artistes francophones chantent en anglais (Pony Pony Run Run, Imany, Daft Punk, Phoenix et bien d'autres) ou mélangent les langues (Gilles Vigneault, Julien Doré, Christine and the Queens, etc.), symbole d'affranchissement des deux langues tout autant que d'attachement à celles-ci. En littérature aussi, certains écrivains font le choix de ne pas s'exprimer dans leur langue maternelle, comme le développent Mignot et Soares (2016) à propos de Samprun et Canetti : le premier, espagnol, publia la majeure partie de son œuvre en français, quand le second, dont la première langue fut le judéo-espagnol, reçut le Prix Nobel de Littérature de 1981 pour son œuvre en langue allemande. Mignot et Soares soulignent par ces exemples la dimension intime et affective de la langue étrangère apprise, qui devient alors langue d'expression artistique.

Ainsi, Mallet de continuer :

La langue étrangère est aussi un questionnement de la langue maternelle, une remise en cause de la représentation de soi et du monde qu'elle véhicule, de son propre fonctionnement psychique avec les mots. En cela, elle est constitutive du sujet car elle lui offre la possibilité de s'excentrer, d'explorer son être et sa langue. Elle le fait à la fois par la remise en cause de l'évidence de la langue maternelle, mais aussi parce qu'elle offre au sujet la possibilité de se construire en se disant lui-même autrement, dans une autre représentation du monde. Elle est potentiellement un espace de liberté et de créativité que la langue maternelle ne permet pas et les artistes, plus que d'autres, l'ont investi. Le terme de créativité ne se limite pas à mon sens uniquement aux créations artistiques, mais à toute appropriation de la langue étrangère pour en faire le moyen d'une expression singulière. (Mallet, 2013 : 87)

D'autre part, Mallet souligne que parler une langue étrangère nécessite un engagement physique :

L'appropriation de la langue ne se limite d'ailleurs pas à ce qu'on exprime, mais engage la totalité de l'être. Y. Oida (1998 : 81) le confirme avec le travail de comédien :

« Quand on observe le jeu d'un acteur parlant également le français et l'anglais, on a l'impression que toute sa personnalité a fait un glissement entre les deux versions. Manifestement sa personnalité n'a pas changé, mais elle semble l'avoir fait puisque les détails [manière de se lever d'une personne, de bouger, les mots qu'elle choisit pour communiquer, etc.] se sont transformés. »

Corps et esprit peuvent donc s'engager dans cette transformation, l'un et l'autre liés dans ce saut dans l'inconnu que constitue la langue étrangère et qui permet d'être soi-même en étant autre. (Mallet, 2013 : 88)

Mallet parle d'un « glissement » de gestes entre les deux langues, mais on peut aller plus loin encore. Certains gestes sont spécifiques à la langue anglaise (comme d'ailleurs il existe des gestes typiquement français), et certains sons nécessitent un positionnement de la bouche et de la langue en particulier. Or, ceci est visible par une personne extérieure. Je pense notamment au son /r/ et au fameux « th » (/θ/ ou /ð/) anglais. Il est courant pour les apprenants de prononcer un /r/ guttural à la française là où le son anglais demande d'ouvrir la bouche plus longtemps ; ou alors on laissera entendre un son /s/ ou /z/ pour le « th » de peur de postillonner devant ses pairs, voire même de paraître avec une bouche déformée.

On voit bien dans ces exemples que parler anglais n'est pas seulement une compétence linguistique, mais que cela implique le locuteur bien plus intimement, car il possède ses représentations propres, peut se sentir menacé par cette langue qui demande une implication même physique. Je parle ici de ce qui se passe du point de vue individuel lorsqu'une personne parle anglais, mais il ne faut pas oublier que la langue se parle en présence d'un interlocuteur. C'est ici qu'intervient le concept de « face » développé par Goffman (1974), qui la définit comme « la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier. » (Goffman, 1974 : 9). La condition de toute interaction, pour Goffman, est que chaque interagissant puisse garder la face en maintenant une image de soi (et de l'autre) consistante dans une situation de consensus où chacun cherche à se préserver et à préserver l'image de l'autre. On comprend bien comment un apprenant peut se sentir vulnérable dans une situation de classe où il est observé et jugé par ses camarades alors même qu'il ne maîtrise que partiellement les codes linguistiques et culturels de la langue qu'il apprend. Le thème de la vulnérabilité chez Goffman explique bien la mise en danger qu'un apprenant peut ressentir : « Il ne s'agit cependant pas d'une vulnérabilité seulement physique mais aussi d'une vulnérabilité sociale et symbolique. » (Goffman, 1988 : 195). Face à son interlocuteur, l'élève va chercher à éviter l'embarras, à se faire confirmer dans son rôle, à se conformer à la normalité collective et à garder la face à tout prix.

Pour ce faire, un travail de mise à l'abri est entrepris : c'est la « figuration » ou « face-work », soit « tout ce qu'entreprend une personne pour que ses actions ne fassent perdre la

face à personne (y compris elle-même). » (Goffman, 1974 : 15) dans le but de « parer aux « incidents », c'est-à-dire aux événements dont les implications symboliques sont effectivement un danger pour la face. » (Ibid.) Les types de figuration impliquent l'évitement (direct, comme par exemple éviter de parler anglais en classe, ou indirect, comme détourner le regard) ou la réparation (comme l'utilisation de l'humour, par exemple, comme moyen de reconnaître qu'il y a eu un « incident » suite auquel on essaie de rétablir une interaction satisfaisante). En classe de langue, nombreuses sont les occasions où les étudiants parlent en français lorsque l'activité consiste à s'exprimer en anglais, ce qui est un type d'évitement. Si la face ne peut être préservée, si la figuration échoue, c'est le moi entier qui est menacé et peut être stigmatisé, c'est-à-dire mis à l'écart du groupe. Cette peur de perdre la face peut ainsi être un frein ou un moteur à l'engagement dans l'apprentissage de la langue étrangère.

1.1.4.2. Engagement dans l'apprentissage

Cette part intime qui entre en jeu dans l'apprentissage d'une langue étrangère – et plus particulièrement dans la pratique de l'anglais oral – est à l'origine de l'implication ou de la non implication des élèves dans leur propre apprentissage et met à jour des profils de « bons » ou de « mauvais » apprenants de langue étrangère. Je ne considère pas ici seulement l'oral mais l'apprentissage de la langue dans son entier. Des mots-clefs semblent caractériser le « bon apprenant » de langue dans la littérature (Holec, 1979, Bandura, 2003, Schmelter, 2006, Raby, 2008, Prince, 2009, Macré, 2014a, 2014b) : motivation, sentiment d'efficacité personnelle (SEP), et autonomie, favorisés par la mise en place de stratégies d'apprentissage.

Je ne m'attarderai pas sur la motivation car elle est encore assez mal définie et échappe nécessairement à l'observation du chercheur en ce qu'elle est intrinsèque, interne à celui qui apprend, comme le rappelle Macré (2014b) :

[...] elle implique de passer à l'action et de maintenir l'effort ; elle est le produit de facteurs cognitifs, affectifs et sociaux en interaction ; c'est un état instable qui fluctue en fonction de l'expérience du sujet ; c'est un construit du chercheur, elle ne s'observe pas directement. (Macré, 2014b : par.10)

Raby (2008) offre elle aussi une définition de la motivation comme étant un phénomène intime, un « mécanisme psychologique » créant des comportements qui eux-

mêmes permettent à l'apprenant de rester concentré sur ses objectifs et de poursuivre ses efforts, indépendamment de leurs résultats positifs immédiats :

La motivation pour apprendre une langue étrangère en situation académique peut être définie comme un mécanisme psychologique qui génère le désir d'apprendre la langue seconde, qui déclenche des comportements d'apprentissage [...] qui permet à l'élève de maintenir son engagement à réaliser les tâches proposées, quel que soit le degré de réussite immédiate dans son interaction avec les autres élèves ou le professeur. (Raby, 2008 : 2)

La motivation est alors un facteur très intime qui « [...] dépendra donc du passé, de la situation présente et des projets d'avenir » (Macré, 2014a : 135) et agira sur l'engagement personnel de l'apprenant dans son apprentissage de la langue, c'est-à-dire le fait pour lui de maintenir une attention à la fois affective et intellectuelle.

Elle dépend aussi de la façon dont l'apprenant perçoit la tâche qui lui est assignée : s'il la perçoit comme utile (pour soi, pour la vie dans la classe, pour la vie à l'extérieur de l'école), réalisable, intéressante. Son autonomie est alors dépendante du « sentiment général de pouvoir accomplir par soi-même ce que l'on entreprend sans être déstabilisé par une situation nouvelle. » (Prince, 2009 : 72) On voit bien que la motivation dépend largement de l'appréciation (personnelle, cognitive, souvent affective) qu'a l'apprenant de la discipline langue, et en cela, elle est difficilement évaluable (et modifiable) à moins d'essayer d'influer sur les facteurs de cette appréciation.

Le sentiment d'efficacité personnelle, comme son nom l'indique, ne correspond pas à l'efficience en langue d'un apprenant, mais bien à l'idée qu'il se fait de sa propre efficacité¹⁹ dans ce domaine ; il s'agit donc d'une idée, d'une appréciation personnelle, comme le souligne Bandura (2003) : le sentiment d'efficacité personnelle est « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités. » (Bandura, 2003 : 12) C'est en quelque sorte une attitude envers son propre apprentissage, en lien avec la confiance qu'un apprenant a en ses propres capacités. Ainsi, on peut imaginer la différence d'intention entre l'apprenant doté d'un sentiment d'efficacité personnelle affirmé (« Je peux le faire, je vais résoudre cette énigme que je ne comprends pas pour l'instant ») et l'apprenant possédant un sentiment d'efficacité personnelle faible (« Je ne peux pas le faire, je suis nul, je ne comprends rien »).

¹⁹ Les termes « efficience » et « efficacité » sont ici utilisés indifféremment.

Selon cette théorie, des apprenants possédant un sentiment d'efficacité personnelle de niveau faible n'aborderont pas les tâches difficiles comme des défis à relever, mais plutôt comme des menaces à éviter. Ils doutent de leurs capacités et ont des attentes de résultats faibles. Ils sont tournés vers la performance et ne montrent que peu d'intérêt intrinsèque, ayant tendance à attribuer les résultats décevants à une « aptitude déficiente » (Lecomte, 2004 : 61) et innée. Ils ont donc des difficultés à se motiver et s'impliquent faiblement vis-à-vis des objectifs qu'ils décident de poursuivre. Ils réduisent même leurs efforts devant les obstacles, les pensées négatives ayant tendance à dominer la situation et à empêcher une réflexion logique sur la meilleure manière d'atteindre les objectifs.

D'après Bandura (2003), les jugements d'auto-efficacité personnelle se construisent à partir de quatre sources d'apprentissage : l'expérience vécue (les succès et les échecs du passé), l'expérience vicariante (l'observation de la réussite d'un apprenant de compétence égale), la persuasion verbale et l'état émotionnel ou physiologique (qui influencent notre perception). Pour cette recherche, je retiendrai de Bandura l'observation de l'expérience vécue, les trois autres sources d'apprentissage me paraissant difficiles à observer ; l'hypothèse d'un lien entre l'exposition à l'anglais et les représentations de cette langue semble intéressante, dans la mesure où la plupart des apprenants de BTSA de cette étude n'ont que peu de contact avec la langue en dehors de la classe, car ils n'ont qu'exceptionnellement voyagé (à part pour de rares séjours scolaires à l'étranger), font des recherches sur Internet en français (à 95,7% d'après les réponses au premier questionnaire) et choisissent majoritairement (à 53,6%) de regarder films, séries et manifestations sportives en français. Ainsi, j'explorerai les influences réciproques entre expérience vécue de la langue et représentations de celle-ci, en supposant que plus la proximité avec l'anglais est réelle dans le vécu individuel, plus les représentations de la langue seront positives.

A contrario d'un élève possédant un faible sentiment d'efficacité personnelle, un apprenant avec un haut degré de sentiment d'efficacité personnelle verra les tâches impliquant de résoudre une énigme de langue (situations de « problem-solving ») comme des challenges à élucider, aura confiance en ses capacités à le faire, se sera fixé des objectifs propres qui importent pour lui-même et abordera généralement son apprentissage de la langue étrangère de manière positive sans se laisser décourager par les difficultés qu'il rencontrera.

Ce « bon apprenant »²⁰ de langue est donc capable d'autonomie dans ses buts, dans ses choix et dans ses stratégies d'apprentissage. Cette capacité à gérer son apprentissage selon l'utilité que l'on va en avoir est la définition de l'autonomie donnée par Holec (1979). Cependant, celui-ci définissait l'autonomie pour les adultes dans un contexte autodirigé, et non pour de jeunes apprenants, public scolaire qui demeure difficile à « autonomiser », comme le précise Schmelter (2006) : « nous n'avons toujours pas pu répondre à la question de savoir comment soutenir de manière adaptée et efficace des apprenants dans leurs efforts individuels pour s'approprier une langue étrangère en dehors d'un cours de langue traditionnel. » (Schmelter, 2006 : 193) Dans l'acception de Holec, l'autonomie dans l'apprentissage doit donc être totale :

[Holec] cherche également à analyser les conditions et les besoins individuels pour ce genre d'action. Pour lui, l'apprentissage autodirigé peut être compris comme une action complexe, intentionnelle et consciente de l'apprenant visant à créer des conditions propices à l'appropriation d'un savoir intéressant. C'est l'apprenant lui-même qui contrôle et décide en dernière instance en fixant les objectifs, les contenus, la progression, le déroulement et aussi l'évaluation de son apprentissage. Autrement dit, le qualificatif "autodirigé" n'exclut pas différentes formes de coopération ou d'aides. Par contre, l'autodirection d'un apprentissage nécessite la prise en charge totale de l'apprentissage par l'apprenant. Lui seul devrait rester entièrement responsable de son processus d'apprentissage. (Schmelter, 2006 : 193-194)

On peut aisément imaginer le bien-fondé de cette réflexion pour des adultes mais est-elle pour autant applicable à de jeunes adultes à la frontière avec l'adolescence ? Car si un adulte est capable d'une analyse poussée sur ses besoins langagiers – ceci lui permettant de s'investir totalement dans son apprentissage, de le planifier dans une « prise en charge totale de l'apprentissage par l'apprenant » dont l'entière responsabilité lui incombe –, un adolescent n'est pas forcément disposé à en faire autant. Entre opposition et blocage, l'adolescence n'est pas connue pour être la meilleure période de la vie, *a fortiori* pour l'apprentissage.

Cependant, le « bon apprenant » de langue étrangère adolescent existe, et c'est bien dans l'autonomie qu'il s'illustre le mieux. Le « bon élève » sera enclin à saisir toutes les occasions s'offrant à lui de pratiquer la langue : il regardera les séries et films anglais ou américains en version originale (sous-titrée ou non) plutôt qu'en version française, il trouvera

²⁰ J'utilise les expressions « bon apprenant » et « bon élève » à défaut d'une expression mieux adaptée, non dans le sens où une personne se conforme et se plie aux attentes de l'enseignant, mais dans le sens où une personne cherche à progresser, à s'améliorer et à réussir dans son apprentissage de la langue.

dans le dictionnaire la signification de mots inconnus, fera ses recherches sur Internet en anglais si le thème s'y prête, traduira les paroles de ses chansons préférées, feuillètera ou même lira des magazines et des livres en anglais, recherchera la compagnie d'étrangers ou ne tentera pas de l'éviter à tout prix, sera attiré par les perspectives de voyages, etc. Pourtant, le fait d'être un « bon apprenant » de langue n'est pas un état statique ou figé ; c'est bien plutôt un phénomène dynamique : en effet, un apprenant peut se révéler à lui-même avec le temps et évoluer vers davantage d'autonomie dans l'apprentissage d'une même langue, ou alors être un « bon élève » dans l'une des langues qu'il apprend et pas dans une autre.

Concernant les stratégies d'apprentissage, Skehan (1989) a montré l'existence d'un lien étroit entre leur fréquence d'utilisation et la réussite de l'apprenant ; ainsi, un « bon apprenant » de langue utilise, d'une part, une plus grande variété de stratégies d'apprentissage à une plus grande fréquence, et d'autre part, il connaît ses propres stratégies de manière à les moduler. Cette partie du travail appartient dans une certaine mesure à l'élève, mais l'autre partie de la relation pédagogique est du ressort de l'enseignant, car encore faut-il que ce dernier ait montré, voire fait pratiquer (et donné envie de pratiquer) ces différentes stratégies à l'apprenant, et l'ait guidé dans l'exploration de celles-ci pour l'aider à trouver celle(s) qui lui correspond(ent) le mieux ; c'est l'apprendre à apprendre.

1.1.5. « Langue maternelle » et « langue étrangère »

On peut aussi s'interroger sur les liens entre l'apprentissage de sa langue maternelle et celui d'une langue étrangère seconde. En effet, il semble impossible de reproduire le système d'enseignement et d'apprentissage d'une langue étrangère tels qu'ils ont lieu en langue maternelle. Pour la langue maternelle, il s'agit certes aussi d'un apprentissage scolaire, mais il est d'abord et surtout une acquisition en milieu naturel, familial le plus souvent, comme le dit Girard (1884) :

Nous ne croyons pas à l'efficacité d'une méthode qui appliquerait à la première étude d'une langue étrangère, exactement, mais exclusivement les procédés de l'enseignement maternel.

Il y a en effet, entre la situation de la mère et du professeur à l'égard de l'enfant, entre l'enfant lui-même où sa mère l'initie aux premiers éléments de sa première langue et l'enfant au moment où nous essayons de lui faire placer, à côté de ces éléments, les éléments d'une nouvelle langue, il y a, disons-nous, des

différences qui nous paraissent appeler des différences dans la matière et le mode d'enseignement.
(Girard, 1884-1 : 80-82)

Il est en effet impossible de reproduire les conditions d'enseignement et d'apprentissage de la langue maternelle pour une langue seconde, la différence principale résidant dans le fait que l'enfant est totalement immergé dans sa langue maternelle, qu'il entend au quotidien dans une variété de situations différentes. Dans un contexte scolaire, bien souvent, l'étudiant francophone n'entend de l'anglais que lors du cours, et même les temps de pauses (à l'intérieur du cours ou entre deux séances successives) sont l'occasion pour l'apprenant de passer à sa langue maternelle.

Cependant, les liens entre langue maternelle et langue étrangère sont réels, car c'est bien à partir de sa propre conception de sa langue première que l'on apprend une langue vivante étrangère. Certains chercheurs comme Roulet (1980) ont d'ailleurs préconisé une utilisation raisonnée de la langue maternelle comme support de réflexion pour l'apprentissage de la langue seconde, contrairement à ce qui était majoritairement recommandé dans les années 1970, qui prônaient le « tout anglais ». Roulet évoque une méthode britannique des années 1970, *Language in Use* (par Doughty, Pearce, Thornton, 1971), qui allait à l'encontre du courant du « tout anglais » en vigueur en France, s'adressant à des élèves de 11 à 18 ans et se concentrant sur l'aspect communicatif. Les deux buts de cette méthode étaient de :

- développer et expliciter les intuitions des élèves sur la nature et le fonctionnement de la langue, c'est-à-dire de « partir des connaissances et des intuitions que les élèves possèdent déjà, [de] les développer, [de] les clarifier et [de] les préciser » (Doughty et al., 1971 : 11), et de
- développer les compétences des élèves dans l'emploi de leur langue maternelle.

Il s'agit ainsi de relier les deux langues entre elles et d'introduire un continuum communicatif, et donc d'autoriser implicitement l'élève à se situer comme locuteur réfléchissant, quel que soit son niveau.

Cela posé, voyons à présent comment l'oral s'est constitué dans les méthodologies d'enseignement et apprentissage des langues au fil du temps.

1.2. L’oral dans l’Institution

Dans ce chapitre, j’étudierai l’oral du point de vue de l’Institution. J’évoquerai d’abord l’oral dans les méthodologies au fil de l’Histoire, puis au sein de l’Institution : l’Institution scolaire française et l’Institution européenne²¹, cette dernière déterminant largement les choix de la première, qui reste cependant souveraine. Quels sont les objectifs affichés en matière d’enseignement/apprentissage de l’anglais oral ? Ces objectifs sont-ils effectivement mis en œuvre et atteints ?

1.2.1. L’oral dans les méthodologies : une perspective historique

1.2.1.1. Les débuts de l’enseignement des langues étrangères

Le baccalauréat a été créé le 17 mars 1808 et est constitué d’« épreuves orales portant sur des auteurs grecs et latins, sur la rhétorique, l’histoire, la géographie et la philosophie »²². Ce n’est qu’en 1853, soit 45 ans plus tard, que la première épreuve de langue vivante est introduite. C’est dire la défiance qui entourait déjà l’enseignement/apprentissage d’une langue étrangère.

Cette méfiance s’illustre aussi très clairement lorsque l’on examine l’histoire des méthodologies d’enseignement/apprentissage des langues (Puren, 1986, Tardieu, 2014). Les méthodologies traditionnelles de l’enseignement des langues vivantes se sont construites autour du savoir-faire préalable de l’enseignement du latin et du grec ; elles se basaient donc sur la grammaire, la traduction (thème et version) et l’apprentissage par cœur du vocabulaire, et davantage sur un savoir théorique que pratique, écrit qu’oral. Le professeur n’insistait pas sur l’écoute et la production orale car la langue (le latin et le grec) était considérée comme un sujet académique plus que comme un moyen de communication. Tardieu (2014) souligne l’antagonisme de deux finalités, l’une pratique, et l’autre académique :

Ces deux objectifs antagonistes ne datent pas d’hier puisque, comme le rapporte Claude Germain (1993), dès l’époque de Sumer, voici plus de 5000 ans, le clivage entre langue vivante, populaire et langue sacrée, érudite, existe déjà : le sumérien est une sorte de L2 apprise par les futurs scribes, tandis que le peuple parle l’akkadien. On retrouve cette prééminence accordée à l’écriture et aux scribes dans

²¹ J’entends par « Institution Européenne » à la fois le Conseil de l’Europe qui détermine le CECRL et les politiques incitatives aux langues, et l’Union Européenne pour les échanges (type Erasmus) dédiés aux élèves.

²² « Le baccalauréat : repères historiques » (Ministère de l’Éducation Nationale, 2007a : 59)

l'Égypte des Pharaons, le mot hiéroglyphe signifiant « écriture des dieux ». Là encore, savoir, c'est savoir écrire. Écrire une langue sacrée, éloignée de la langue courante. (Tardieu, 2014 : 151)

Les premières méthodes d'enseignement des langues remontent au XV^{ème} siècle mais sont destinées à un public privilégié à travers l'étude de l'écrit. Pourtant, Tardieu (2014) insiste sur l'intrication apprentissage par l'oral/apprentissage par l'écrit au Moyen Âge :

Au Moyen Âge, l'oralité se développe [...]. Mais se développe en parallèle, dès la Renaissance, comme le rappelle Christian Puren (1988), la méthode grammaire-traduction qui perdurera jusqu'au début du XX^{ème} siècle. Il s'agit d'appliquer aux langues « courante » les méthodes d'enseignement propres aux langues « érudites », à savoir le thème et la version. C'est sans doute la fonction sociale de la langue qui est au cœur de la problématique. Apprend-on une L2 pour se démarquer des autres et accéder à l'élite ? Ou bien pour communiquer au quotidien dans un contexte marchand ? (Tardieu, *ibid.* : 151-152)

Cependant, à partir du XVI^{ème} siècle, les méthodes traditionnelles indirectes prévalent ; les explications sur la langue étrangère sont données dans la langue des apprenants ou en latin, et sont basées exclusivement sur la maîtrise du code écrit²³. Elles restent en vigueur jusqu'à la fin du XIX^{ème} et au début du XX^{ème} siècle.

1.2.1.2. L'enseignement de l'oral aux XX^{ème} et XXI^{ème} siècles

La fin du XIX^{ème} siècle voit l'avènement des méthodes directes, les méthodes précédentes ayant échoué à améliorer la communication orale : on rejette l'utilisation de la langue maternelle dans l'enseignement de la langue étrangère. Cette méthode tente de calquer l'apprentissage d'une langue étrangère sur celui de la langue maternelle, c'est pourquoi elle a aussi été appelée la « méthode naturelle ».

Ce sont les grands débuts de l'enseignement de l'oral en classe de langue étrangère, misant sur beaucoup d'interactions, une utilisation spontanée de la langue, tout en évitant toute traduction ainsi que, dans une large mesure, les règles de grammaire et de syntaxe. La centration sur l'oral est primordiale ; on estime que les étudiants doivent passer 80 % de leur temps de classe à parler, et on commence d'ailleurs par apprendre la prononciation, considérée comme capitale, avant toute autre chose.

²³ On peut cependant nuancer ce propos en disant qu'on n'a pas de trace de ce qui se déroulait à l'oral en classe.

Dans les années 1950, les méthodes directes actives commencent à insister sur l'importance de parler une langue étrangère. Pourtant, les limites de la méthode audio-orale sont claires : l'automatisation ne semble pas permettre à des apprenants de s'exprimer par la suite dans un contexte authentique où toutes les formes ne se ressemblent pas, et où les subtilités de la langue risqueraient d'être incomprises, c'est-à-dire dans des situations contextualisées et parfois imprévues.

Dans les années 1960, la méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV) est basée sur l'oral et sur l'image utilisés conjointement. L'intention de ces méthodes est de développer la communication. C'est en communiquant que l'on va apprendre. On demande aux apprenants de s'engager personnellement et même physiquement dans la communication (il faut parler, se déplacer) ; la méthode est directe et active, lors de simulations globales et de jeux de rôle.

Dans les années 1970 se développent des approches inédites qui serviront de passerelle vers les méthodes communicatives ; ce sont les approches dites non-conventionnelles, « humanistic approaches » en anglais. Elles ont en commun un attachement aux facteurs à la fois cognitifs et affectifs chez l'apprenant, c'est-à-dire que chacun est considéré comme une personne dans son entier. L'environnement est aménagé pour être sûr, fiable et plaisant de manière à faciliter l'apprentissage et à créer l'envie de parler et d'apprendre.

À partir de la fin des années 1970 et dans les années 1980, l'enseignement des langues étrangères se centre encore un peu plus sur les compétences orales à partir de documents authentiques. L'objectif est de communiquer dans la langue. Celle-ci devient un moyen au service d'une fin : la communication. Les situations de communication sont abordées à partir de grandes notions (faire connaissance, effectuer un achat, etc.) de la vie quotidienne ; c'est une langue réaliste avec laquelle l'apprenant peut aussi se dire en parlant de ses projets, émotions, etc.

Dans les années 1990, l'objectif de l'apprentissage d'une langue étrangère reste la communication avant tout, mais les méthodes communicatives deviennent parfois davantage ciblées : plutôt que d'établir une méthode bonne pour tout le monde, elle sera variable pour un public particulier ayant des objectifs donnés ; ce sont les grands débuts des LANSAD (LANgues pour Spécialistes d'Autres Disciplines) dans l'enseignement supérieur. On prend

conscience qu'il n'est pas possible d'enseigner la même langue de la même façon à tout le monde, car chaque public a un but spécifique à soi.

Dans le cadre de cette recherche, la mise en avant des compétences de communication dans des situations se rapprochant de la vie réelle est un élément-clef : en effet, si un apprenant comprend l'intérêt immédiat qu'il a à apprendre une langue (à savoir : pouvoir se débrouiller avec sa connaissance de celle-ci en présence de locuteurs anglophones, en voyage, etc.), on peut imaginer que sa motivation à apprendre la langue se développera et qu'il fera les efforts nécessaires pour pouvoir la parler.

1.2.1.3. Pour résumer

On voit que l'enseignement de l'oral en langues étrangères a beaucoup évolué au cours des âges, tant dans les pratiques que dans les objectifs. Les pédagogies se sont peu à peu focalisées sur l'apprenant et sur l'oral. Des méthodes traditionnelles de traduction basées exclusivement sur l'écrit aux méthodes actuelles qui se fixent pour objectif la communication en langue étrangère, l'écart est grand.

À partir des années 1970, tout un courant de pensée rejette les méthodes d'inspiration behavioriste pour se concentrer sur l'apprenant comme entité libre et responsable de son apprentissage. Ces approches humanistes, qui n'ont pas eu la diffusion massive des méthodes communicatives, ont fait place à des méthodes mêlant l'ensemble des points positifs des méthodes historiques. Dans tous les cas, la focalisation passe d'« enseigner » à « apprendre ». Ce changement de point de vue est central pour cette recherche, qui s'intéresse principalement aux ressentis d'un public de BTS de l'enseignement technique agricole et souhaite comprendre les liens entre représentations et compétences orales réelles.

À l'heure actuelle, sur le terrain, les attentes des élèves vont dans le sens de l'évolution des méthodes (ils cherchent selon moi à apprendre une langue qui fait sens pour eux, et cela signifie : une langue qu'ils vont utiliser – en particulier à l'oral – dans la vie courante) mais se heurtent aux attentes de leurs parents, issus d'une autre génération et qui ont eux-mêmes appris les langues de manière plus traditionnelle : il demeure encore chez les parents d'élèves l'idée qu'il faut former l'esprit aux langues d'une manière autoritaire et logique qui obéirait aux mêmes lois que l'enseignement/apprentissage d'autres disciplines

scolaires. Ainsi, une classe de langue qui n'inclurait pas ou peu de « leçons » écrites ou d'exercices de grammaire est souvent perçue comme peu sérieuse et peu utile.

L'évolution des techniques d'enseignement et d'apprentissage serait-elle un signe de la difficulté, d'une part à définir l'oral – la définition de celui-ci variant selon qu'il s'agit de l'apprenant, des parents d'élèves, ou de l'Institution – et évaluer l'oral, et d'autre part à trouver une méthode satisfaisante ?

1.2.2. Place de l'expression orale dans l'enseignement français

La définition de l'oral dans l'enseignement français (langue française, mais aussi langues étrangères) est source de confusion en ce que le terme « oral » désigne à la fois une modalité pédagogique d'échange et de régulation, un outil d'apprentissage et d'enseignement, et un objet d'apprentissage. Il est « modalité pédagogique » lorsqu'il est utilisé comme un moyen de gérer la classe, comme lors d'une prise de parole d'un apprenant pour résoudre un exercice de mathématiques, par exemple. L'oral est alors limité. Il devient outil lorsqu'il est le médium par lequel des contenus sont négociés entre interactants pour permettre d'affiner sa pensée, par exemple lors d'une discussion pour sélectionner des informations dans la préparation d'un compte-rendu. On voit que l'oral est alors un moyen de développer sa réflexion, à condition bien sûr que cela soit rendu possible par un état d'esprit ouvert et un bagage linguistique suffisant. Enfin, il est aussi un objet d'apprentissage au même titre que d'autres disciplines, par exemple lorsqu'il donne lieu à des conseils de la part de ses camarades ou de l'enseignant sur la façon de s'exprimer, de mener un exposé ou un débat. Ajoutons que l'oral est un outil transversal en matière d'apprentissage car il est utile dans des nombreuses situations, et pas seulement dans la classe de langue ou de français. Dans la classe de langue étrangère, tout l'enjeu et toute la difficulté est de faire de la langue à la fois l'objet de l'apprentissage, l'outil et la modalité pédagogique.

En plus de ce statut polymorphe, il existe dans l'enseignement français un rapport ambigu à la relation entre l'oral et l'écrit, comme il en a été discuté dans la première partie. L'oral peine à être considéré comme un objet d'enseignement au détriment de l'écrit dont on cherche à développer la culture. En effet, l'idée que le jeune enfant développe de manière spontanée des capacités orales au contact de sa famille en grandissant, associée à une tradition scolaire française de l'écrit, place l'enseignement de l'oral à un rang hiérarchiquement

inférieur par rapport à l'écrit, ou tout du moins dans un rapport de soumission du premier au second. Outre cela, les conditions concrètes d'une classe (espace, nombre d'élèves, durées...) rendent aussi l'exercice de l'oral délicat. Si on ajoute à cela que la formation initiale et continue des enseignants reste en deçà des besoins, le panorama semblera difficile. Ce fut une raison de plus pour mener à bien cette recherche.

Il est intéressant de remarquer que les programmes de l'école maternelle, parus au B.O. spécial n°2 du 26 mars 2015, réaffirment l'importance du langage oral. Des cinq domaines d'apprentissage, le premier à être cité dans le B.O. – car il est au cœur du système – est « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » :

« Le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » réaffirme la place primordiale du langage à l'école maternelle comme condition essentielle de la réussite de toutes et de tous. La stimulation et la structuration du langage oral d'une part, l'entrée progressive dans la culture de l'écrit d'autre part, constituent des priorités de l'école maternelle et concernent l'ensemble des domaines. » (B.O. spécial n°2 du 26 mars, 2015 : 6).

Les pages 5 à 7 réservées à l'oral donnent des indications précises sur le rôle de l'enseignant (accompagner, reprendre, utiliser un débit ralenti, s'adapter aux capacités personnelles des enfants, complexifier le langage progressivement, etc.) ainsi que sur les objectifs visés :

- oser entrer en communication ;
- comprendre et apprendre ;
- échanger et réfléchir avec les autres ;
- commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique.

C'est dans cette dernière partie que l'« éveil à la diversité linguistique » est d'ailleurs évoqué : à partir de la moyenne section, les enfants peuvent découvrir des langues différentes par le jeu, et l'oral y est largement valorisé : chansons, comptines, petites conversations. Ce B.O. est complété par deux notes de service du 28 mai 2019 : « L'école maternelle, école du langage »²⁴ où le rôle de la langue orale est réaffirmé, et « Les langues vivantes étrangères à

²⁴ Note de service n°2019-084 du 28 mai 2019

l'école maternelle »²⁵ qui encourage à nouveau l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle.

À l'école élémentaire, l'apprentissage de l'oral au cycle 2 (CP, CE1, CE2) reste dans la lignée des programmes de l'école maternelle, en cherchant à développer les compétences orales :

Une première maîtrise du langage oral permet aux élèves d'être actifs dans les échanges verbaux, de s'exprimer, d'écouter en cherchant à comprendre les apports des pairs, les messages ou les textes entendus, de réagir en formulant un point de vue ou une proposition, en acquiesçant ou en contestant. L'attention du professeur portée à la qualité et à l'efficacité du langage oral des élèves et aux interactions verbales reste soutenue en toute occasion durant le cycle. Son rôle comme garant de l'efficacité des échanges en les régulant reste important tout au long du cycle, les élèves ayant besoin d'un guidage pour apprendre à débattre.

Cependant, l'oral semble prendre une place seconde au cycle 3 (CM1, CM2, classe de sixième). Il est en effet décrit comme une sorte de passerelle vers l'écrit, considéré comme une chose sérieuse (apprendre à lire et à écrire), une « culture de l'écrit » semblant être le but suprême vers lequel il faudrait tendre :

Le cycle 2 a permis l'acquisition de la lecture et de l'écriture. Le cycle 3 doit consolider ces acquisitions afin de les mettre au service des autres apprentissages dans une utilisation large et diversifiée de la lecture et de l'écriture. Le langage oral, qui conditionne également l'ensemble des apprentissages et constitue aussi un moyen d'entrer dans la culture de l'écrit, continue à faire l'objet d'une attention constante et d'un travail spécifique.

Concernant l'enseignement des langues étrangères au cycle 2, « la langue orale est la priorité ». On cherche à atteindre un niveau A1 du CECRL par des « tâches simples, en compréhension, en reproduction et progressivement en production » à la fin du CM2. Au cycle 3, on parle de « situations de communication » et des cinq activités langagières. De manière générale, de l'école au lycée, la communication et l'oral sont placés au centre des priorités pour le Ministère de l'Éducation Nationale :

Chaque élève doit être capable de communiquer dans au moins deux langues vivantes à la fin de l'enseignement secondaire. Pour atteindre cet objectif, l'enseignement des langues s'inscrit dans une perspective européenne commune forte. Les élèves sont sensibilisés à une langue étrangère dès le CP et la pratique de l'oral est prioritaire à tous les niveaux de l'école au lycée. L'amélioration des

²⁵ Note de service n°2019-086 du 28 mai 2019

compétences des élèves français en langues vivantes est une priorité. L'apprentissage des langues tient une place fondamentale dans la construction de la citoyenneté, dans l'enrichissement de la personnalité et dans l'ouverture au monde. Il favorise également l'employabilité des jeunes en France et à l'étranger. (Ministère de l'Éducation Nationale, (2007b) : en ligne)

Les épreuves orales de langue vivante sont intégrées aux baccalauréats général et technologique depuis 2013. Les niveaux de compétences européens cibles sont A1 à la fin de l'école élémentaire, A2 (socle commun) ou B1 (fin de scolarité obligatoire) à la fin du collège, et B2 pour l'épreuve du baccalauréat.

Mais face à ces vœux institutionnels, la réalité de terrain suit-elle ? Chaque élève est-il à même de s'exprimer dans deux langues à la fin du lycée ? L'intention est louable mais que les objectifs sont loin d'être atteints. En effet, je parle ici des langues vivantes, mais on pourrait tout aussi bien parler de l'oral en général. A cet égard, Gillet (1982) souligne qu'un enseignement de l'oral est souvent subordonné à l'écrit à l'école (comme je l'ai dit plus haut) – même s'il reconnaît que l'oral est davantage considéré comme un réel objet d'enseignement/apprentissage à l'école primaire qu'au collège puis au lycée – et qu'il faut être élève d'une Grande École (encore qu'elle soit orientée vers la gestion, la politique ou le commerce, et non vers les domaines scientifiques) pour recevoir un enseignement spécifique de l'oral :

Mais, si l'oral se pratique, s'enseigne, c'est de manière très inégale suivant les niveaux et les secteurs :

- il est clair qu'à l'école primaire on le considère plus en tant que tel que dans le second degré, où il apparaît essentiellement comme le support d'un travail sur un autre objet (l'écrit, la littérature, l'histoire...), et où les interventions des enseignants semblent connaître une courbe proportionnellement décroissante de la sixième à la terminale.

- privilégié à l'E.N.A. ou à H.E.C., dans des formations orientées vers la gestion, politique ou commerciale, il n'est que peu abordé dans les enseignements scientifiques (Polytechnique) ou les universités de Sciences humaines, là où la science, la technique et/ou l'enseignement sont concernés. (Gillet, 1982 : 2)

Les étudiants de l'enseignement supérieur n'étant pas formés de manière ciblée à l'oral et à ses techniques, ils se sentent souvent dépourvus des moyens et des compétences pour mener à bien une prise de parole, dans leur langue maternelle, et *a fortiori* dans la langue étrangère dont ils pensent mal maîtriser les codes.

Ajoutons à cette contrainte institutionnelle des difficultés de mise en œuvre de l'enseignement de l'oral, comme le souligne Plane (2015)²⁶ :

Il est vrai que dans la classe l'oral est source de difficultés pédagogiques: faire parler les élèves est très gourmand en temps et il faut déployer beaucoup d'ingéniosité didactique pour évaluer des prestations orales, sauf à se contenter de faire pratiquer par les élèves des exercices de diction ou de récitation, lesquels ne sont pas inutiles mais sont bien loin de couvrir tout le champ de l'oral.

Par ailleurs, si l'objectif affiché de l'Institution reste de développer les compétences orales, tant en langue maternelle qu'en langue étrangère, les réalités de mise en œuvre sur le terrain sont souvent bien éloignées, en particulier pour les seuils de dédoublement. Un nombre élevé d'apprenants dans une classe est un facteur limitant la prise de parole, requérant une grande discipline dans l'attribution (par l'enseignant) et le respect (par les élèves) des tours de paroles.

Ce type de contrainte institutionnelle n'est qu'une parmi d'autres : elle a trait aux programmes en France mais aussi aux volontés européennes ainsi qu'aux questions portant sur l'évaluation.

1.2.3. Contraintes institutionnelles

Considérant la perspective historique, il apparaît évident que l'enseignement de l'oral dans un objectif communicatif ne s'est constitué que relativement tard comme objet d'étude et de recherche, comme le souligne Boubilil (2012) pour le FLE :

On a ainsi remplacé des tâches centrées principalement sur la médiation d'une langue à l'autre (les canoniques thèmes et versions) par l'utilisation de tâches de communication à trois composantes, qui obligent le locuteur non seulement à connaître le code linguistique (composante linguistique) mais à le mobiliser à bon escient à l'oral en le rapportant à une action (composante pragmatique) dans un contexte socioculturel et linguistique donné (compétence sociolinguistique). Cette démarche, structurée par les travaux de recherche publiés dans la revue AILE, trouve son point d'orgue dans le document du Conseil de l'Europe adaptant le CECRL pour le français, qui propose six niveaux de maîtrise (A1 & 2, B1 & 2, C1 & 2) de cinq compétences dont trois sont directement liées à l'expression orale : « Écouter », « Prendre part à une conversation » et « S'exprimer oralement en continu ». L'oral est ainsi défini comme une activité de réception et de production monologique et dialogique. (Boubilil, 2012 : en ligne)

²⁶ Plane parle ici du français comme langue maternelle, et non d'une langue étrangère, mais on peut aisément transposer cette citation au cas de l'anglais LE.

On voit bien la complexité des compétences à mettre en œuvre pour qu'un étudiant réussisse à s'exprimer : il lui faut comprendre et connaître le code linguistique, mais celui-ci ne peut pas agir seul ; il faut encore que l'apprenant mobilise cette langue pour mener une action à bien (« composante pragmatique ») tout en comprenant et prenant en compte un environnement donné (« compétence sociolinguistique »). L'oral requiert donc une attention soutenue de la part de l'apprenant : l'élève doit être capable de gérer toutes ces données simultanément pour produire de l'oral. Et ceci est sans compter avec l'ensemble des compétences attendues de lui, à différents niveaux : comprendre (compétences « écouter » et « lire »), parler (compétences « prendre part à une conversation » et « s'exprimer oralement en continu ») et écrire (compétence du même intitulé). Et la mobilisation de ces compétences ne vaut rien si l'étudiant ne joue pas le jeu de la situation artificielle de la classe de langue.

Boublil remarque aussi une contradiction sur laquelle il est important d'insister : « la pratique orale y est conçue comme un travail de production – et, curieusement, assez peu de réception alors que l'élève passe (du moins, devrait passer !) la majeure partie de son temps scolaire à écouter et non à parler [...] » (Ibid.) Ce fait constitue aussi un frein institutionnel au progrès des apprenants en expression orale. En effet, si l'on divise le temps passé en classe par le nombre d'élèves, et que l'on soustrait le temps utilisé par l'enseignant pour expliquer, aider, diriger (temps où il parle lui aussi), il ne reste que des miettes aux étudiants, que quelques minutes par personne tout au plus. En 2009, Vanderplank a ainsi montré que, lors d'une classe de langue traditionnelle de 45 minutes, un élève prendrait la parole environ 21 secondes. Son temps d'activité à l'oral est caricatural, mais il représente la réalité. D'autre part, si les activités en laboratoire de langue permettent une prise de parole de 11 minutes, on sait bien que l'oral dans ce contexte se limite souvent à des répétitions de phrases ; on peut se demander quelle est la validité de ce genre d'activité de mimétisme pour la fluidité et la pratique de la conversation et de l'interaction.

Quelle est la durée de cette production orale lors d'une classe de 45 minutes, selon la taille de la classe :

	Classe de 10 élèves	Classe de 30 élèves
Salle de classe traditionnelle	~1 minute	~21 secondes
Salle de classe avec laboratoire de langues	~11 minutes *	~11 minutes *

Tableau 2 : Durée de la production orale individuelle selon Vanderplank (2009)

À l'heure actuelle, les activités orales proposées aux étudiants ont certes changé, avec des innovations mises en place dans les Centres d'Apprentissage de Langues (CAL) des universités qui cherchent à développer l'autonomie et à maintenir la motivation des apprenants sur le long terme (Prince et Olive, 2003), mais ces dispositifs innovants ont leur personnel dédié, ce qui n'est pas le cas pour les établissements du Ministère de l'Agriculture. Prince et Olive (2003) soulignent par ailleurs que l'investissement personnel de l'apprenant dans les activités du Centre dépend largement de ses représentations :

En simplifiant quelque peu les mécanismes de la motivation, on peut dégager trois représentations qui seront déterminantes : le plaisir que procure une activité, sa facilité et sa pertinence. L'interaction entre ces représentations est complexe : si nous sommes naturellement attirés par des activités que nous ressentons comme agréables, celles-ci ne sont pas toujours les plus motivantes, car elles peuvent être perçues comme non pertinentes par rapport à l'objectif fixé. Par ailleurs la réussite n'aura un effet motivant que si la tâche accomplie comporte un certain niveau de difficulté, permettant à l'apprenant de lui accorder davantage de valeur. Ces représentations de la tâche sont activées par anticipation, avant de s'y engager, et réexaminées après, lors de la phase d'évaluation. La motivation durable nécessaire pour poursuivre un processus aussi long et laborieux que l'apprentissage d'une langue ne s'installera que si l'apprenant a la conviction que les activités entreprises, aussi agréables soient-elles, sont non seulement réussies mais sont aussi autant de jalons attestant d'un progrès réel vers un but qu'il considère comme important. (Prince et Olive, 2003, en ligne : para. 8)

Cette contrainte majeure – celle du temps passé à parler la langue étrangère – qui influe sur le développement des capacités orales chez les apprenants est donc à la fois personnelle (elle dépend de la volonté et de la motivation de l'élève), institutionnelle et matérielle ; les considérations économiques empêchent les écoles d'avoir accès à des classes

systématiquement dédoublées où le nombre d'élèves permettrait à chacun de s'exprimer davantage. On se situe ici du côté des apprenants (comment apprennent-ils les langues étrangères, quels choix font-ils, quelles stratégies mettent-ils en place ?, etc.), mais les questions émergent aussi du côté des enseignants : comment sont-ils formés, comment animent-ils leur classe ?, etc. Les contraintes institutionnelles, elles, pèsent des deux côtés.

1.2.4. Évaluation et CECRL

D'autre part, depuis 2001, les objectifs d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères sont largement définis par les travaux du Conseil de l'Europe, qui les expose dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, ou CECRL. La nouveauté principale apportée par le CECRL est une échelle d'évaluation de compétences fondées sur des descripteurs, classées par niveaux et valables pour toutes les langues étrangères. Ainsi, le niveau A est celui d'un utilisateur élémentaire (c'est-à-dire débutant), le niveau B, d'un utilisateur indépendant (c'est-à-dire un locuteur se situant entre les niveaux intermédiaire et avancé), et le niveau C, celui d'un utilisateur expérimenté (c'est-à-dire un locuteur pour qui la langue ne représente pas d'obstacles majeurs). Chaque niveau de compétences est subdivisé en deux parties, A1 / A2, B1 / B2, et C1 / C2, comme le montre le tableau suivant²⁷ :

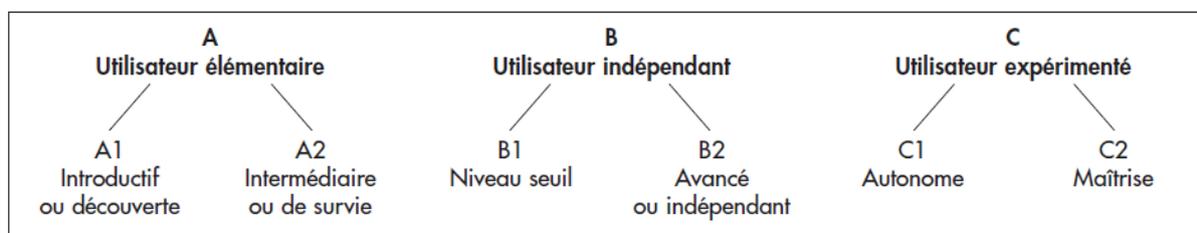


Tableau 3 : Niveaux de compétence du CECRL (2001)

Ainsi, par exemple, pour un étudiant en BTS du Ministère de l'Agriculture, le niveau à atteindre en fin de cycle est B2, soit le même niveau que les élèves de LV1 doivent obtenir pour leur baccalauréat. En BTSA, on vise donc une consolidation des compétences acquises au lycée. Chaque niveau est assorti de « descripteurs » pour les cinq compétences suivantes : « écouter », « lire », « prendre part à une conversation », « s'exprimer oralement en continu », et « écrire » classés sous trois grandes compétences (« comprendre », « parler », et « écrire »).

²⁷ Version en français du CECRL (2001 : 25)

Ces descripteurs commencent majoritairement par « Je peux... », ce qui dénote bien la volonté de décrire des capacités.

Or, Tardieu (2014) souligne la difficulté pour un apprenant de passer d'un niveau du CECRL à un autre, en particulier quand les finalités – pratique et académique – sont parfois antagonistes, et que les capacités à acquérir exigent d'avoir fait des études :

Les descripteurs de niveaux reflètent en particulier la difficulté pour l'apprenant de passer de B1 à B2. Or, il semble que les descripteurs de A1 à B1 concernent essentiellement la fonction sociale de communication « marchande » permettant des transactions de base avec autrui ; tandis que les descripteurs de B2 à C2 désignent des capacités beaucoup plus académiques et intellectuelles pour lesquelles il ne suffit pas d'être locuteur natif. Ces capacités impliquent en effet un certain niveau d'études clivant. Les travaux de Slabakova (2013) démontrent ainsi que ce qui est difficile pour des apprenants de L2 l'est également pour des locuteurs natifs n'ayant pas poursuivi d'études. (Tardieu, 2014 : 152)

Par ailleurs, l'instauration en 2001 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues avec son échelle d'évaluation de compétences et son insertion dans les programmes scolaires amènent plusieurs problèmes quant à l'évaluation de l'oral. Le premier est celui posé par Berchoud (2013), qui s'interroge sur le contenu et le but de l'enseignement et de l'apprentissage lorsque ceux-ci sont dirigés exclusivement vers un résultat, l'obtention d'un diplôme :

Mais comment échapper à l'obligation de penser la formation en langues selon un rétro-planning à partir du niveau ou de la certification visée ? Ce qui configure d'emblée le contenu des apprentissages selon les épreuves à affronter, et mène en outre à des considérations d'efficacité, de rapport qualité-prix, vitesse-agrément, sans parler de la souplesse de plus en plus nécessaire dans des vies scolaires, universitaires ou professionnelles lourdes [...] (Berchoud, 2013 : 22-23)

Berchoud (2013) reprend dans la même idée un texte de Paul Valéry (1935) expliquant que cela

[...] conduit à orienter les études sur un programme strictement défini et en considération d'épreuves qui, avant tout, représentent, pour les examinateurs, les professeurs et les patients, une perte totale, radicale et non compensée, de temps et de travail. Du jour où vous créez un diplôme, un contrôle bien défini, vous voyez aussitôt s'organiser en regard tout un dispositif non moins précis que votre programme, qui a pour but unique de conquérir ce diplôme par tous moyens. Le but de l'enseignement n'étant plus la formation de l'esprit, mais l'acquisition du diplôme, c'est le minimum exigible qui devient l'objet des études. (Valéry, 1935 : 1076)

Cet objectif par le bas n'est pas souhaitable pour Valéry qui y voit quelque chose de réducteur : il y aurait là un déplacement d'un but noble et digne (« la formation de l'esprit ») vers un objectif dégradé et utilitaire (« l'acquisition du diplôme »). Cependant, il est douteux que l'on puisse échapper à cet objectif-là (mis à part pour les pédagogies alternatives d'enseignement des langues).

La seconde question posée par la prise en compte massive du CECRL est celle de l'uniformisation des pratiques, le Cadre pouvant être considéré non plus comme un ensemble de recommandations mais, bien qu'il s'en défende²⁸, comme un document orientant les utilisateurs vers une pédagogie modèle du communicatif allié à l'activité; pour Berchoud, ces méthodes inspirées du Cadre – autour de l'activité des apprenants « dans le réel social de la classe, pas trop loin de celui du monde social extérieur » (Berchoud, 2013 : 175) – se sont imposées malgré une volonté affichée de ne faire seulement que des recommandations pédagogiques. Marie Berchoud dénonce ainsi le « rôle d'assèchement de la réflexion didactique et méthodologique sur l'apprendre et l'enseigner » (Ibid. : 173) établi par le CECRL, et questionne : « Alors, le CECR serait-il devenu le fossoyeur de la didactique et de la méthodologie, au motif que le document parfait est là, et qu'il n'y a plus rien à dire, observer, réfléchir ? » (Ibid. : 175)

Elle formule des arguments à l'encontre du Cadre qui, s'il souhaite paraître ouvert à la discussion, base de réflexion, n'en est pas moins un document partial dont les auteurs sont les acteurs, directs ou indirects. Les évaluations, certifications et examens restent centraux, comme l'explique Porcher (1995) : « L'évaluation est le nœud des actes d'enseignement. Qui tient l'évaluation tient tout le système. [...] c'est elle qui régit les examens. [...] [Elle est aussi] un mode de régulation de la classe, un outil que l'enseignant emploie pour rectifier son cours, le rééquilibrer, bref conduire son groupe. » (Porcher, 1995 : 46) Ainsi, l'évaluation est au cœur des réflexions en ce qu'elle oriente l'enseignement et doit convenir tout à la fois aux concepteurs, institutions, enseignants et apprenants.

On voit bien dans cette démonstration résumée de Marie Berchoud combien les objectifs et les intérêts (intellectuels, politiques, économiques...) sont intriqués, entremêlés,

²⁸ « [...] le *Cadre de référence* n'a pas pour vocation de promouvoir une méthode d'enseignement particulière mais bien de présenter des choix. Un échange d'information sur ces options et l'expérience qu'on en a doit venir du terrain. À ce niveau on ne peut que signaler quelques-unes des options relevées dans les pratiques existantes et demander aux utilisateurs du *Cadre de référence* de les compléter à partir de leur propre connaissance et de leur expérience. » (CECRL, 2001 : 109)

ce qui fait du Cadre non plus un texte comme base de réflexion, mais un document plus normatif qu'il ne se l'avoue, avec une ligne directrice axée sur l'évaluation. D'ailleurs, le sous-titre du Cadre est bien : « apprendre, enseigner, évaluer ».

Il est aussi aisé de comprendre pourquoi notre système éducatif s'est finalement rallié au Cadre : cela semblait en effet difficile de ne pas le faire (même si la France ne l'a pas fait immédiatement ; il y a eu des réticences alors même que bien des pays l'avaient déjà fait), d'une part. Et d'autre part, il était possible de faire correspondre, de glisser les impératifs de l'École dans ceux du Cadre. Concrètement, pour le BTSA STA, la rénovation du diplôme de 2009 adopte complètement les recommandations du Cadre en calquant les évaluations sur le lexique même de celui-ci : les termes sont les mêmes et le niveau attendu en langue en fin de formation est exprimé avec l'échelle du CECRL (soit B2). L'accent est mis sur l'oral, en privilégiant un coefficient plus élevé que l'écrit (1,2 pour l'écrit et 1,8 pour l'oral sur un total de 3), et le référentiel de formation insiste fortement sur la nécessité d'une approche communicative en classe. Apprenants comme enseignants sont désormais incités à suivre le Cadre. Or, qui entend approche « communicative » entend aussi « oral », peut-être davantage qu'« écrit ». Et c'est également le cas dans une perspective actionnelle de co-action ou de communic'action, selon les différents formules proposées depuis les années 2000.

On l'a dit, l'oral est premier dans l'évolution d'un enfant, mais lorsque l'apprentissage de la lecture et de l'écriture se profile, l'oral, à l'école, reflue au profit de l'écrit. Cette évolution a lieu dans la L1 mais aussi dans la L2, et les spécificités de la discipline « langue étrangère » ne favorisent pas la production orale chez les apprenants.

1.2.5. Quel enseignement de l'anglais oral ?

1.2.5.1. Particularité de l'enseignement de l'anglais

1.2.5.1.1. La discipline « langue »

La particularité de l'enseignement de l'anglais, qu'il soit écrit ou oral, tient à la nature même de la discipline « langue » enseignée.

En effet, si comme chaque enseignant (de mathématiques, d'histoire, etc.), le professeur d'anglais doit être tout à la fois un spécialiste de la discipline qu'il enseigne (c'est-à-dire la connaître et en comprendre le fonctionnement parfaitement), et un spécialiste de la

façon dont les élèves peuvent apprendre cette matière scolaire (donc un spécialiste de la didactique de cette discipline), l'enseignant de langue bute sur une troisième difficulté, car la langue d'enseignement est aussi langue d'apprentissage pour les étudiants. C'est cette spécificité de l'enseignement des langues qui rend son apprentissage compliqué : car en effet, il peut être difficile pour un élève d'apprendre l'anglais s'il ne comprend pas du tout cette langue.

C'est ce qu'explique Bigot dans « Les comportements langagiers tutélaires des enseignants : réflexion sur la mise en discours des activités cognitives des apprenants » (Bigot, 2002 : 67). Elle parle de « double compétence de l'enseignant ». Celui-ci doit être un « expert linguistique » car il existe une inégalité, un déséquilibre entre enseignant et apprenants quant à la maîtrise inégale du code langagier, ce qui suppose l'existence d'un contrat moral entre les deux parties. L'enseignant doit aussi posséder une « compétence didactique » en étant « celui qui sait comment faire pour apprendre », ce qui suppose qu'il soit à même d'explicitier des exercices, activités, mais aussi d'orienter les apprenants vers des stratégies d'apprentissage et de les accompagner dans cette voie.

En sus de cette particularité de la double compétence de l'enseignant, l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est soumis à trois contraintes fortes, comme le souligne Pendanx (1998) :

- La langue est « objet d'étude » (il va être question d'étudier cette langue pour la comprendre et l'apprendre) ;
- La langue est utilisée comme « moyen de cette étude » (il s'agit de l'idée que l'on apprend à écrire en écrivant, à parler en parlant, etc.) ;
- La langue est enfin le « véhicule de communication entre partenaires de la situation d'enseignement/apprentissage » (la langue est donc ainsi un moyen au service d'une fin). Notons que ce dernier point n'est valable que si l'on interdit la LM dans le cours de langue.

Ces trois contraintes peuvent être concomitantes. Imaginons que les apprenants aient besoin d'utiliser le prétérit pour parler d'un fait passé (commande, appel téléphonique rapporté à un supérieur hiérarchique, etc.) ; il faudra alors :

- enseigner les formes morpho-syntaxiques de ce temps, ses utilisations, éventuellement les raisons de l'emploi de ce temps, son évolution au fil de l'histoire pour expliquer certaines modifications de formes, etc. (la langue sera alors « objet d'étude ») ;
- utiliser ce temps en contexte, le manipuler (la langue sera alors « moyen de cette étude ») ;
- se servir de la langue tout au long du procédé pour communiquer dans le contexte de la classe.

Le problème se pose lorsque ces trois contraintes ne sont pas seulement simultanées, mais aussi antinomiques. En effet, que se passe-t-il dans l'enseignement d'une langue étrangère (et dans son apprentissage) si la langue utilisée pour communiquer ne permet pas aux apprenants de comprendre l'étude de celle-ci ? L'enseignement peut être bloqué, ou même échouer complètement. Une solution proposée par les méthodes récentes d'enseignement/apprentissage de l'anglais réside dans l'utilisation de la LM pour l'étude de la langue : expliquer les faits de langue anglaise en français permettrait de lever les ambiguïtés tout en rassurant les apprenants. Ce sont d'ailleurs les préconisations des référentiels de BTSA.

1.2.5.1.2. La position de Bange

Cependant, pour Bange (2006), la difficulté liée à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères ne tient pas à la nature même de la discipline « langue ». Pour lui, ce qui importe est le fait que le cœur de l'apprentissage soit déplacé, décentré lorsque cet apprentissage se fait en milieu scolaire, de l'interaction elle-même vers le moyen de celle-ci (la langue) :

Ce qui caractérise l'école, ce n'est donc pas une structure de communication particulière. Ce n'est pas non plus le fait qu'un des partenaires maîtrise l'outil alors que l'autre doit encore apprendre à le faire : les positions d'expert et de novice se trouvent déjà dans la situation d'immersion sociale. Ce qui caractérise l'école, c'est que le novice est un élève et le tuteur un agent spécialisé d'une institution vouée exclusivement aux apprentissages ; c'est que le but des interactions n'est pas un but externe, mais l'apprentissage lui-même qui devient une fin en soi. Il y a de ce fait un déplacement du centre de gravité de l'interaction, du foyer de l'attention des partenaires vers les activités cognitives de l'élève. Ce qui, dans toute interaction (y compris dans les situations d'immersion sociale), est le domaine privé de

chaque interactant, son activité cognitive individuelle, devient, dans le cas de l'élève, l'enjeu commun et prend la place du but communicatif externe auquel chacun contribue en tant que partenaire social. L'interaction en classe subit une sorte d'involution: les moyens de l'interaction en deviennent le but. (Bange, 2006 : 63-64)

Il oppose ainsi le milieu naturel au milieu institutionnel scolaire. Dans le milieu social, la langue étrangère « est le véhicule habituel de la communication ordinaire [...], et [...] l'apprentissage est subordonné aux contraintes de la vie quotidienne. Dans une telle situation d'*immersion sociale* des locuteurs non natifs, l'apprentissage est un apprentissage spontané de la communication dans la communication. » (Ibid. : 62-63) Il n'y a pas de question quant au but de l'utilisation de la langue étrangère : ce que l'on cherche, c'est à communiquer, à échanger, à comprendre et à se faire comprendre, ou en d'autres termes, comme le souligne Bange, « on ne se préoccupe que d'intercompréhension, quels que soient les moyens par lesquels on y arrive, qu'ils soient ou non conventionnels ». Pour Bange, cette situation est à rapprocher de ce qui se passe lorsque l'on apprend sa langue maternelle, et encore plus durant sa phase d'acquisition.

Au contraire, la situation scolaire a pour objectif premier l'apprentissage, et non l'interaction, ce qui est renforcé par un rapport déséquilibré entre le maître et l'élève, le premier occupant une « position dominante » qui aliène la part d'autonomie et de spontanéité du second : le maître impose sa conception du but qu'est devenu l'apprentissage (c'est-à-dire une part – importante, voire essentielle – de l'activité cognitive de l'élève) et il détermine seul les moyens qui doivent permettre de le réaliser. L'activité cognitive de l'élève est censée ne plus se dérouler spontanément selon ses propres lois comme dans l'apprentissage en immersion, elle est proposée, guidée et évaluée par l'enseignant, c'est-à-dire imposée à l'apprenant par son partenaire de l'interaction au nom d'un savoir sur les buts et les moyens de l'enseignement assimilé indûment au savoir-faire de l'apprentissage. L'activité cognitive de l'élève est censée se réduire à la seule dimension d'apprentissage que lui dicte l'enseignant. L'élève n'est pas regardé comme un interlocuteur autonome dans l'interaction, mais seulement comme un objet du faire didactique que le maître manipule au gré de ses options. On n'a donc plus affaire qu'à un simulacre d'interlocution. (Ibid. : 64)

Le terme de « simulacre » montre combien Bange estime que la raison même de l'échange en langue étrangère n'a plus de sens dans un contexte scolaire où tout est sous le contrôle de l'enseignant. C'est aussi le message du sociologue Bourdieu (1982) qui le résumait en une idée simple : le cours de langue est un lieu où l'on parle pour ne rien dire²⁹.

²⁹ Propos tenus aussi lors d'un séminaire Asdifle à Paris en 1986.

Cette idée d'un contexte institutionnel (avec ses règles) qui dépossède l'apprenant de sa propre voix est intéressante pour cette recherche, car l'on peut se demander dans quelle mesure l'école, de par sa nature même, inhibe la parole de l'élève. Par ailleurs, il faut s'interroger sur les écarts entre l'apprentissage d'une langue en immersion et en situation scolaire.

1.2.5.1.3. Le bain linguistique vs la situation de classe

Sur le sujet de l'apprentissage d'une langue étrangère en contexte scolaire, Varshney (2006) étudie les représentations d'étudiants australiens apprenant le français et recueille le témoignage suivant : « [English is] just something concrete that I can rely on and I can build around that. They're just like throwing everything at you at once with this immersion learning and expecting it to fall magically into place [and it cannot be done] not in four hours a week. » (Varshney, 2006 : 9)³⁰

Deux caractéristiques sont à noter dans ce témoignage. Tout d'abord, il est intéressant de remarquer que certains étudiants comptent littéralement sur leur langue maternelle pour leur apporter un certain degré de confort, de réconfort même, et qu'ils utilisent cette langue comme repère, comme base sur laquelle construire (« build ») leur savoir en langue étrangère. Il faudra alors certainement apprendre aux étudiants à lâcher prise, à ne pas rester collés à leur LM et à se faire confiance dans l'apprentissage et l'utilisation de la LE. D'autre part, il est remarquable que certains étudiants reçoivent la langue étrangère comme une violence qui leur serait faite. L'utilisation du verbe « throwing » (« lancer ») dans cet extrait illustre la force avec laquelle l'apprenant se sent agressé, comme s'il recevait un coup au visage. Dans ma pratique d'enseignante au quotidien, bien des apprenants expriment la violence ressentie autour des sons (entendus – « je ne comprends rien aux Anglais ; ils n'articulent pas ! » – ou prononcés – témoignages d'une sensation de déformation du visage, de langue « en avant » dans la prononciation du « th »). Enfin, l'idée que l'apprentissage arriverait d'un coup de baguette magique en étant exposé à la langue cible semble impossible en si peu de temps

³⁰ « [L'anglais, c'est] simplement quelque chose de concret sur lequel je peux m'appuyer, et à partir duquel je peux construire des choses autour. Ils ne font que vous lancer plein de choses d'un seul coup, avec ces méthodes d'immersion, et ils s'attendent à ce que tout se mette en place comme par magie, [et ça, ça ne peut pas être fait,] pas avec quatre heures de cours par semaine. » (Notre traduction)

d'exposition ; ici, l'étudiant parle de quatre heures par semaine quand les BTSA du Ministère de l'Agriculture ne bénéficient que de deux heures par semaine d'enseignement de langue.

Girard (1884), parlant de l'apprentissage de l'allemand L2 il y a plus d'un siècle, va même plus loin dans la dénonciation du bain linguistique, qu'il considère comme dangereux :

Que de gens font fi de la grammaire ! Pour un grand nombre, il suffit tout bonnement de jeter les enfants en plein allemand, comme on jette, selon la recommandation du proverbe, les gens à l'eau pour leur apprendre à nager. Et d'abord ce proverbe nous paraît un de ceux qu'il serait peut-être dangereux de prendre au pied de la lettre ; mais de plus, la comparaison ne nous semble pas exacte. Où prendre ce plein d'allemand ? Pas en classe assurément. Un verre d'eau n'est pas un fleuve ; et si l'on dit que l'on peut se noyer dans un verre d'eau, nous n'avons pas encore entendu dire qu'on pût apprendre à y nager. L'allemand ne coule à pleins bords que de l'autre côté du Rhin. Veut-on que nous y conduisions tous nos élèves ? (Girard, 1884 : 145)

Ce passage, bien qu'il soit à replacer dans son contexte historique de rivalité franco-allemande, souligne aussi la difficulté à composer avec des conditions matérielles imposées en situation de classe. L'artificialité de l'enseignement et de l'apprentissage est donc aussi liée à des conditions matérielles sur lesquelles l'enseignant n'a que peu (voire pas du tout) de prise. C'est ce que Puren appelle la « situation » pédagogique, par opposition au « dispositif », la « situation » renvoyant aux données inchangeables de l'environnement de travail, le « dispositif » à l'« ensemble de mesures prises et de moyens mis en œuvre pour une intervention précise³¹ » :

J'ai proposé de différencier les deux concepts en réservant celui de « situation » à l'ensemble des paramètres « donnés », c'est-à-dire ceux sur lesquels l'enseignant ne peut généralement pas agir (le nombre d'apprenants dans son cours ou leur âge, par exemple), et celui de « dispositif » à l'ensemble des paramètres « construits », c'est-à-dire ceux sur lesquels l'enseignant peut généralement agir (le type de supports et d'activités, les aides et guidages, les durées, les formes de travail, etc.).[Puren, n.d., en ligne : 8]

En effet, chaque enseignant de langue sait qu'il est plus difficile d'enseigner à un groupe de 30 qu'à un groupe de 10, à un groupe d'adolescents obligés d'assister à des cours qu'à un groupe d'adultes volontaires ayant un projet précis d'utilisation de la langue (comme un voyage par exemple). Pourtant, les conditions matérielles ne sont pas les seules en jeu : on peut leur ajouter des contraintes d'ordre plus psychologique liées à la situation de classe.

³¹ Larousse en ligne, <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/dispositif/25960>

1.2.5.2. Une situation de classe nécessairement artificielle ?

Pour Bailly (1998), la prise de parole ne saurait être réellement authentique du fait de la situation unique qu'est la situation de classe. Pour elle, la prise de parole est donc forcément « plus « contractuelle » [...] que réellement communicative. » Cette idée est corroborée par bon nombre de chercheurs, comme Pendanx (1998), qui considère la situation scolaire comme une situation de fausse communication. Elle cite Bautier-Castaing et Hébrard (1980) qui parlent d' « une didactique sans interaction dont le but est moins l'autonomie linguistique et langagière de l'élève que son aptitude à produire des énoncés non fautifs. » (Bautier-Castaing et Hébrard, 1980 : 59). Cette citation illustre bien la méfiance de certains chercheurs à l'égard de la situation de classe, qui d'une part, ne favoriserait ni la mise en situation communicative ni l'autonomisation de l'apprenant, et d'autre part, chercherait simplement à « corriger » l'élève dans ses erreurs de langue afin que la correction de ses énoncés soit parfaite. Cette méfiance est apparente dans la recherche scientifique, mais le simple ressenti des élèves aussi le prouve : ils ont bien conscience d'être en classe, et non dans une situation de communication ancrée dans le réel social ; l'enseignant aura peut-être intérêt à accepter cet état de fait et à en jouer (par la mise en place de jeux de rôles, simulations globales, etc.)

Alceste (1891) conçoit l'artificialité de la situation de classe comme étant liée à un écart entre le besoin de communiquer en langue étrangère et la réalité de la classe :

Je suis persuadé que la solution de la question de méthode est des plus complexes, et qu'elle dépend en grande partie des conditions matérielles dans lesquelles se donne notre enseignement. [...] Le moyen le plus sûr et le plus rapide d'étudier une langue étrangère a toujours été d'aller dans le pays où on la parle. [...] Que se passe-t-il au contraire dans une classe ? Pendant tout le cours des études, rien n'y répond à un besoin irrésistible du moment, et le peu de réalités qu'on peut y introduire pour exprimer les maigres rapports entre élèves et professeur cesse de se représenter dans la vie de l'homme fait. Le besoin même de s'exprimer dans la langue enseignée n'existe que dans la mesure très limitée des exigences possibles du maître, la mémoire des enfants n'y est presque jamais sollicitée que sous la forme peu stimulante de leçons à réciter tour à tour, les questions directes et personnelles deviennent d'autant plus rares que les élèves réunis sont plus nombreux. Bref, le milieu est factice, le système est artificiel et le résultat final des études s'en ressent. (Alceste, 1991 : 99 ; 101)

Il est clair dans cet extrait que, pour Alceste, la situation de classe rime avec artificialité (« factice », « artificiel ») et est en contradiction totale avec la réalité puisqu'il n'y

a aucun « besoin irrésistible » pour l'apprenant de communiquer. Il oppose nettement cette situation créée pour des besoins purement pédagogiques à un voyage dans le pays où la langue est parlée. En effet, dans la première situation, si la communication échoue, il n'y aura pas (ou peu) d'effets négatifs sur le locuteur, alors que dans la seconde, ne pas pouvoir s'exprimer pour se faire comprendre pourrait avoir de lourdes conséquences. Imaginons à ce titre une même situation : la nuit tombe et j'ai besoin d'un lieu où passer la nuit. En classe, d'abord, la nécessité de trouver un abri est artificielle, et ensuite, quand bien même elle ne le serait pas, l'enseignant adapterait fortement sa compétence linguistique pour comprendre l'étudiant et être compris de lui, voire lui parlerait dans sa langue maternelle. Dans le pays, si je ne réussis pas à me faire comprendre, il est fort probable que je me retrouve sans abri pour la nuit. Les conséquences sur mon bien-être sont en effet très différentes.

Il faut alors se demander pourquoi la crainte de parler en classe persiste : qu'engage l'élève en parlant, et qui est plus fort que le bien-être matériel ? Le bien-être psychologique prime-t-il pour un apprenant de langue étrangère ? L'école échoue-t-elle à mettre ses élèves dans un confort psychologique qui leur permette de s'exprimer sans crainte ? C'est en tout cas le point de vue de plusieurs chercheurs cités plus haut.

Cependant, l'idée selon laquelle aucune situation de classe ne saurait être authentique mérite débat, car, quand bien même la situation de communication ne peut être qu'artificielle, comparée à une réelle interaction de la vie sociale courante en langue anglaise, la communication est-elle pour autant absente ou feinte ? En effet, alors que les tâches sont planifiées par le pédagogue dans l'objectif précis d'apprentissage de la langue (l'artifice pédagogique est donc ici bien à l'œuvre), la situation communicative est bien réelle. Les apprenants communiquent entre eux et avec l'enseignant dans un but commun : comprendre la langue et l'apprendre, en parlant de tel thème, telle situation.

À titre d'exemple, un épisode de communication spontanée a eu lieu dans ma classe à la suite de l'écoute d'un document audio sur le thème des études. Une jeune Australienne y expliquait qu'elle faisait des études d'éducation (« I study education ») ; un jeune de ma classe a demandé ce que cela signifiait, et il s'est ensuivi un échange entre plusieurs élèves et l'enseignante sur le recrutement des professeurs en Australie, qui diffère de celui de France où l'on passe généralement un concours. Un des jeunes de BTS a donné son avis en disant que la procédure était certainement plus logique en Australie où les professeurs ont l'occasion d'enseigner durant leur formation ; remarque qui en a suscité une autre sur le mode de

l'humour : peut-être que les enseignants français (et donc moi-même, leur professeur d'anglais) sont très mauvais enseignants au début de leur carrière car ils n'ont pas pu s'entraîner. L'ensemble de la classe a éclaté de rire à cette blague me visant.

D'après une définition de Skehan (1998), une tâche communicative devrait être constituée de plusieurs éléments tels que :

1. Il y aurait un problème de communication à résoudre ;
2. Le sens devrait primer sur la forme ;
3. Il devrait exister un rapport avec les activités du monde réel.

Si l'on considère l'épisode relaté ci-dessus, on voit bien tout d'abord que cet échange spontané part d'un problème de compréhension du sens de la phrase « Je fais des études d'éducation. » (« I study education. »), apparu dans le document audio. Les étudiants ne posent pas la question de savoir s'ils ont bien compris l'interlocutrice australienne, mais ils s'interrogent sur le sens de sa phrase. Il y a bien ici un problème de communication à résoudre. Les élèves ont ici recours à leurs propres connaissances et représentations, c'est-à-dire : en France, on n'étudie généralement pas l'éducation, on passe des concours pour enseigner³² ; quel est donc le fonctionnement du système dans un pays anglophone tel que l'Australie ?

Ensuite, pour Skehan, le sens doit primer sur la forme, et il est notable dans cet échange que les étudiants comprennent les interventions du professeur et se comprennent, et ce malgré les erreurs de langue qui surviennent. Il est intéressant d'observer la non-intervention du professeur pour la correction de la langue, et le fait que cela n'empêche ni la compréhension ni l'expression. Au contraire, on pourrait argumenter que la non-intervention du professeur permet aux élèves de s'exprimer avec plus de fluidité que s'ils avaient été bloqués par des demandes de correction récurrentes.

Enfin, le rapport avec le monde réel qu'évoque Skehan est ici bien présent car l'échange n'avait manifestement pas été planifié par l'enseignante qui se trouve *de facto* avec

³² Les choses sont différentes depuis la création des masters MEEF en France. Du moins cette réforme a-t-elle pour but d'ajouter au concours un diplôme au cours duquel on étudie bien « l'éducation », pour le primaire comme pour le secondaire. Pour les études de LLCE, on distingue désormais deux masters différents, les masters MEEF et les masters recherche, là où on avait autrefois un seul et même master, le master LLCE, qui réunissait aussi bien les étudiants projetant de passer les concours de l'enseignement que ceux qui se destinaient à une thèse.

les apprenants dans une situation de communication authentique où chacun exprime à la fois ses opinions sur le système de formation des professeurs, et ses ressentis d'élèves face à de « bons » ou de « mauvais » professeurs. L'échange émane d'un désir de comprendre le système d'une part, et de parler de soi dans un contexte scolaire d'autre part. Ce dernier point est essentiel : les élèves ont parlé parce qu'ils ont eu envie et besoin de le faire. La question est donc : comment susciter ce type d'échange, et donc trouver ce qui a provoqué ce besoin, cette envie réelle de communiquer, de façon à essayer de reproduire ces conditions pour favoriser ce type d'échange ?

À cet égard, on peut remarquer le ton à la fois badin et sérieux des interventions des élèves. En effet, la mise à distance du contenu critique de ce que l'on dit suscite le rire dans la classe, car les élèves se permettent une critique peu voilée du corps professoral et de l'enseignant lui-même, ce qui est rendu possible par un climat de confiance dans la classe ; et dans le même temps, certains élèves s'autorisent la confiance de leur ressenti d'apprenant, ce qui n'est pas un sujet risible. À partir de cette situation de classe, on peut observer certaines marques de l'engagement des élèves dans la tâche : humour critique, écart par rapport à la situation-type de classe, expression de son ressenti ; toutes situations que l'enseignant pourra essayer de favoriser dans sa classe. Il s'agit là d'un épisode de communication spontanée où l'oral est véritable et authentique, par opposition au scriptural utilisant un médium phonique du modèle de Koch et Oesterreicher (2012), qui sont des types d'expression les plus souvent favorisés dans l'oral scolaire et universitaire.

Un autre point de vue de Bailly (1998) est que la spécificité de la classe de langue réside dans le fait que les apprenants « subissent une sorte de « dépossession » de la raison d'être des messages qu'ils échangent » dans « un monde quasiment dépourvu d'enjeux personnels et interpersonnels *hic et nunc*. » (Bailly, 1998 : 13)

On peut contredire cet argument par l'exemple de communication spontanée relaté ci-dessus et arguer que c'est bien là le rôle de l'enseignant que de chercher à susciter l'intérêt pour la langue chez les élèves par le biais de diverses activités, mais aussi par le choix des thèmes abordés au cours de la formation, de façon à motiver un projet personnel de l'étudiant. L'apprenant, de son côté, aura à jouer son rôle d'élève pour progresser dans son apprentissage.

C'est ce que l'on nomme le « contrat didactique ».

1.2.5.3. Du contrat didactique

Pour Puren (1987 : 135), cette idée d'adaptation aux intérêts de l'élève est l'un des trois grands principes de la pédagogie moderne. En effet, selon Puren, les conditions nécessaires pour que l'apprenant progresse sont :

1. « sa motivation »,
2. « l'adaptation des contenus et des méthodes aux intérêts, aux besoins et aux capacités de l'[apprenant] »,
3. « la progression du connu à l'inconnu, du facile au difficile, du simple au complexe, du concret à l'abstrait, du particulier au général. »

Il est clair que la motivation est probablement davantage du ressort de l'apprenant, même si l'on peut argumenter qu'il est aussi de celui de l'enseignant qui devrait s'efforcer de trouver les amorces (« triggers » en anglais) pour la susciter. Les points 2 et 3 s'adressent plus spécifiquement à l'enseignant qui aura en charge la planification des tâches pédagogiques pour permettre à l'élève de progresser. On voit bien donc que le contrat appartient à deux parties qui collaboreront dans un but commun : apprendre la langue étrangère.

Ainsi, on peut voir la production orale comme un contrat entre l'enseignant et l'apprenant pour que la relation pédagogique puisse fonctionner. À l'enseignant de prévoir une progression pédagogique susceptible d'amener l'apprenant vers plus d'autonomie ; à l'apprenant de faire son « métier d'élève » pour améliorer ses compétences. Si ce contrat didactique n'est spécifique ni à l'oral (ou à l'interaction orale), ni aux langues étrangères, il a tout de même la particularité d'être un contrat qui se joue dans l'immédiateté, au contraire de l'écrit, dont on a vu qu'il peut supporter des étapes et retours en arrière (corrections, améliorations, insertions de nouveaux mots à un endroit intermédiaire du texte, par exemple).

Cependant, ce contrat ne peut fonctionner que si les deux partis sont d'accord pour favoriser l'apprentissage. C'est ce que souligne Bourdieu (1977) dans son intervention au congrès de l'AFEFE :

Il en va de même dans l'enseignement : pour que le discours professoral ordinaire, énoncé et reçu comme allant de soi, fonctionne, il faut un rapport autorité-croyance, un rapport entre un émetteur

autorisé et un récepteur prêt à recevoir ce qui est dit, à croire que ce qui est dit mérite d'être dit. Il faut qu'un récepteur prêt à recevoir soit produit, et ce n'est pas la situation pédagogique qui le produit.

Pour récapituler de façon abstraite et rapide, la communication en situation d'autorité pédagogique suppose des émetteurs légitimes, des récepteurs légitimes, une situation légitime, un langage légitime. Il faut un émetteur légitime, c'est-à-dire quelqu'un qui reconnaît les lois implicites du système et qui est, à ce titre, reconnu et coopté. Il faut des destinataires reconnus par l'émetteur comme dignes de recevoir, ce qui suppose que l'émetteur ait pouvoir d'élimination, qu'il puisse exclure « ceux qui ne devraient pas être là »; mais ce n'est pas tout : il faut des élèves qui soient prêts à reconnaître le professeur comme professeur, et des parents qui donnent une espèce de crédit, de chèque en blanc, au professeur. Il faut aussi qu'idéalement les récepteurs soient relativement homogènes linguistiquement (c'est-à-dire socialement), homogènes en connaissance de la langue et en reconnaissance de la langue, et que la structure du groupe ne fonctionne pas comme un système de censure capable d'interdire le langage qui doit être utilisé. (Bourdieu, 1977 : en ligne, para. 12-13)

Bourdieu insiste donc sur la complexité de la relation pédagogique, composée d'un « émetteur légitime » dont l'autorité linguistique est reconnue et acceptée, d'un récepteur coopératif prêt à « recevoir » et à « croire » l'émetteur, et ce dans une « situation légitime » supportée par les parents et les apprenants, sans parler du « langage légitime » qui va être enseigné et appris, ni de la condition d'homogénéité linguistique qu'évoque Bourdieu. La situation pédagogique est donc compliquée, et le contrat difficile. Or, on ne peut que constater la difficulté qu'éprouve l'enseignant à faire jouer le jeu de la langue étrangère orale aux étudiants.

Mais comment expliquer cette réticence ? Elle tient tout d'abord à la nature même de la relation pédagogique, où, comme le dit Bourdieu, « le professeur est une sorte de juge pour enfants en matière linguistique : il a droit de correction et de sanction sur le langage de ses élèves. » (Bourdieu, 1977 : 9) Il est alors bien compréhensible qu'un apprenant puisse se sentir intimidé par cet évaluateur tout puissant autorisé à valider le bon ou sanctionner le mauvais usage de la langue. Bourdieu souligne aussi fortement le caractère économique, presque mercantile du système scolaire, qu'il appelle d'ailleurs « le marché scolaire » ou « marché linguistique » :

Nous n'apprenons jamais le langage sans apprendre, en même temps, les conditions d'acceptabilité de ce langage. C'est-à-dire qu'apprendre un langage, c'est apprendre en même temps que ce langage sera payant dans telle ou telle situation.

Nous apprenons inséparablement à parler et à évaluer par anticipation le prix que recevra notre langage; sur le marché scolaire — et en cela le marché scolaire offre une situation idéale à l'analyse — ce prix

c'est la note, la note qui implique très souvent un prix matériel (si vous n'avez pas une bonne note à votre résumé de concours de Polytechnique, vous serez administrateur à l'INSEE et vous gagnerez trois fois moins...). Donc, toute situation linguistique fonctionne comme un marché dans lequel quelque chose s'échange. Ces choses sont bien sûr des mots, mais ces mots ne sont pas seulement faits pour être compris; le rapport de communication n'est pas un simple rapport de communication, c'est aussi un rapport économique où se joue la valeur de celui qui parle : a-t-il bien ou mal parlé ? Est-il brillant ou non ? Peut-on l'épouser ou non ?...

Les élèves qui arrivent sur le marché scolaire ont une anticipation des chances de récompense ou des sanctions promises à tel ou tel type de langage. Autrement dit, la situation scolaire en tant que situation linguistique d'un type particulier exerce une formidable censure sur tous ceux qui anticipent en connaissance de cause les chances de profit et de perte qu'ils ont, étant donné la compétence linguistique dont ils disposent. Et le silence de certains n'est que de l'intérêt bien compris. (Ibid. : 9-10)

Dans son rapport à la langue, l'apprenant anticiperait donc la récompense qu'il tirerait de son apprentissage : « Cet apprentissage est-il « payant » ? », dans les termes de Bourdieu. On vise la note à courte échéance, mais aussi la valeur marchande de sa propre personne (le salaire, et même les relations amoureuses) sur le long terme. Soumis à « une formidable censure », on analyse le « profit » ou la « perte » subséquente ; et si on ne parle pas, c'est bien parce qu'on a plus à perdre qu'à gagner.

Mis à part les particularités de la situation pédagogique et les contraintes d'ordre institutionnel, il existe d'autres raisons pouvant expliquer cette réticence des étudiants à s'exprimer à l'oral.

Tout d'abord, le recours naturel à la langue maternelle, dont certains auteurs (Roulet 1980, Varshney 2006) ont souligné l'intérêt pour expliciter des faits de langue, s'il est nécessaire à certains moments au sein de la classe d'anglais, et rassurant pour les apprenants, est aussi un « casseur » de dynamique contre lequel il est difficile de lutter. En effet, devant l'obstacle, les étudiants ont tendance pour la grande majorité à recourir au français, alors même que le professeur les encourage par des exercices et des incitations à ne parler qu'anglais. Cela constitue l'un des emplois négatifs de la langue maternelle qu'évoque Kramsch (1984). Ainsi, l'interaction en langue étrangère serait « conçue comme un exercice purement formel » alors que la langue maternelle serait le « véhicule de tout ce qui est communication véritable ou message important » (Kramsch, 1984 : 72). La langue étrangère serait donc vue comme un exercice sans application dans le monde réel, une activité

décontextualisée, sans lien avec la réalité, alors que la langue maternelle serait le seul vecteur d'échange oral possible et concevable.

La timidité propre à la personnalité de certains jeunes met aussi un frein à la libre expression. Kramersch parle ici de l'interaction vue par l'apprenant comme « l'obligation d'adopter un comportement étranger qui menace l'identité. » (Kramersch, 1984 : 72) C'est une assertion très forte qui montre combien un jeune étudiant peut être déstabilisé par la langue. C'est en particulier le cas lorsque la L1 est traversée de conflits, de représentations négatives ; la L2 vient alors parfois endosser les habits de la L1. Le français comme langue maternelle, à l'écrit comme à l'oral, est en effet lui aussi mis à mal depuis des années par les réformes successives, et nombre d'enseignants de lettres se plaignent du piètre niveau (d'orthographe, vocabulaire, grammaire) des étudiants. On peut alors se demander s'il n'existe pas chez les élèves une sorte de méfiance vis-à-vis des langues en général.

À cette timidité personnelle s'ajoute souvent l'appréhension de paraître « trop bon » ou « nul » par rapport aux individus de la classe. On voit bien dans les termes utilisés par les jeunes dans les entretiens menés qu'il n'y a ici pas d'approximation possible. On fait partie des personnes douées ou incapables. Il n'existe pas d'intermédiaire. D'où une certaine crainte, voire une inhibition, ou même un blocage dans l'expression orale lorsque l'apprenant imagine (à juste titre, car qui pourrait se targuer de ne faire jamais aucune erreur ?) ne pas avoir une maîtrise parfaite de la langue. Entre en jeu, en effet, l'image de soi, importante pour les adolescents, concrétisée par la peur de perdre la face (Goffman, 1974).

Enfin, l'élément probablement majeur qui bloque les élèves dans leur progression est l'absence de compréhension du fonctionnement de la langue. Ils auront alors tendance à calquer l'anglais sur le français. Or, cela est à mettre en lien avec leur absence ou leurs difficultés de compréhension du fonctionnement de la L1 : en effet, comment bien placer un auxiliaire dans la phrase si on ne sait pas ce que c'est dans sa langue maternelle ? À titre d'exemple, voici une partie d'un exercice très simple de traduction orale donné en début d'année avec les réponses d'un étudiant. Le but en était de revoir des formules d'expression du goût (traditionnellement « likes and dislikes ») pour se présenter sous un angle original à la classe.

Traduisez les phrases suivantes en utilisant un verbe de goût différent à chaque fois.

1. J'aime cuisiner pour ma famille.
I like *cook my *family.
2. J'aime sortir avec des amis.
I enjoy to go out with my friends.
3. J'adore aller au restaurant pour goûter la gastronomie française.
I love going to the restaurant to *test *french gastronomy.
4. J'aime beaucoup travailler dur.
I am fond of *work hard.

Outre les quelques erreurs d'orthographe et de détermination, ce qui est frappant dans cette copie est l'absence de logique de construction des phrases. Suite aux verbes de goût, que l'étudiant connaît manifestement, aucune règle logique n'a été appliquée uniformément ; on aura tour à tour une base verbale (1), un infinitif en *to* (2), un *V-ing* (3), et un nom (ou une base verbale) que l'apprenant a très certainement posé là comme un verbe pour une traduction littérale (4). Cet exemple montre combien il n'est pas évident pour les apprenants de conceptualiser les règles internes à la langue étrangère, ce qui pose de nombreux problèmes pour l'expression orale.

En lien avec cette idée que la confiance en soi aurait un grand rôle à jouer dans l'apprentissage d'une L2, plusieurs auteurs se sont interrogés sur la place de la L1 dans le cours de langue. Tous notent que depuis les années 2000, le débat sur l'utilisation de la langue de référence a été relancé, après une longue tradition de rejet de la L1 dans la classe de L2.

Ainsi, Varshney (2006) étudie les représentations d'étudiants français et australiens apprenant une langue étrangère. Dans son questionnaire, puis en entretien, elle demande aux étudiants de se prononcer sur l'utilisation de la L1, et déduit que :

Les apprenants ont indiqué que, toujours en faisant appel à la possibilité d'un recours à la langue de référence si nécessaire, ils préféreraient recevoir toutes les instructions en langue étrangère [...]. Quelques apprenants ont enfin fait remarquer que le fait de recevoir des instructions uniquement en langue étrangère leur demandait un niveau de confiance en L2 qu'ils n'avaient pas encore atteint, car cette utilisation unique voulait dire qu'ils avaient la confiance suffisante pour être sûrs d'avoir tout compris dans l'échange. Il est bien possible que le manque d'expérience vis-à-vis de l'apprentissage d'une langue autre que l'anglais, fait que les apprenants sont peu sensibles aux divers éléments d'apprentissage de la classe de langue.

Nous voyons ici apparaître des représentations qui portent sur la confiance des apprenants. Il nous semble que pour être en confiance, surtout dans une situation d'évaluation, il faut tout comprendre. L'idée de la sanction positive ou négative induit une représentation qui enferme les apprenants dans un

processus de compréhension totale et non pas dans un processus de compréhension globale renforcée par une prise d'indices textuels et contextuels. (Varshney, 2006 : 12)

Elle note que l'utilisation systématique de la langue à apprendre est tout à la fois souhaitée par les étudiants – qui voient le cours de langue comme l'occasion optimale, et parfois unique, pour apprendre³³ – et ressentie comme stressante – car en effet, que faire si l'on ne comprend pas la consigne ? Revient alors cette question de la confiance, car un étudiant peut avoir l'impression de ne rien comprendre du tout s'il ne comprend pas tout entièrement ; c'est la distinction que fait Varshney entre compréhension totale et compréhension globale. Même s'il est possible de comprendre un énoncé sans le comprendre dans son entièreté, il faut une confiance suffisante pour accepter que cela puisse être le cas. Or, l'on sait qu'en période d'apprentissage, la confiance n'est pas optimale, cela étant lié à la condition même de l'apprenant.

À partir des années 1980, les chercheurs n'en sont donc plus à rejeter en bloc l'utilisation de la L1 dans le cours de langue, mais sont actuellement plus en faveur d'un emploi raisonné de celle-ci, comme l'indique le titre du livre de Roulet (1980), *Langue maternelle et langues secondes : vers une pédagogie intégrée*. Roulet militait déjà dans les années 1980 pour l'utilisation dans la classe de langue de la L1 comme support de réflexion pour l'apprentissage de la langue seconde.

Dans le chapitre suivant, je vais tenter de définir comment une langue est apprise dès le plus jeune âge lorsqu'elle est maternelle et comment l'enfant passe de l'intention de dire à l'acte de parole. Je développerai les caractéristiques de jeunes qui sont de « bons » apprenants de langue étrangère, et comment ces caractéristiques leur permettent de mieux réussir que d'autres élèves dans leur apprentissage de l'anglais. Puis, je soulignerai en quoi l'enseignement de l'anglais oral a ses particularités – qui sont parfois sources de difficultés – par rapport à d'autres disciplines scolaires. Pour finir, je détaillerai les compétences orales vers lesquelles tout enseignant de langue tend pour ses élèves.

³³ Ainsi, cet étudiant australien apprenant le français : “We [the students] REALLY need to speak in French because I don't know many French people and class is really the only time I get to practice, so you need to take advantage of it.” (« Nous [les étudiants] avons VRAIMENT besoin de parler français, car je ne connais pas beaucoup de Français, et la classe est vraiment le seul moment où je peux m'entraîner, alors j'ai besoin d'en profiter » [Notre traduction] (Varshney, 2006 : 12)

2. Modèles scientifiques de la production orale

Il existe une abondante littérature sur les différents modèles de production orale, que je vais développer afin de les utiliser dans l'analyse de mon corpus.

2.1. De l'intention à l'articulation

Les chercheurs s'accordent sur le fait que la production orale (en L1 comme en L2) est un processus complexe qui part de l'intention de dire et va jusqu'au fait de dire en soi en passant par des étapes de planification ou encodage. Ce schéma reste compliqué à analyser par les chercheurs car il reste difficilement observable, le processus de préparation se faisant en amont de la parole.

2.1.1. Caractéristiques communes aux théories de la production orale

Il existe deux approches principales aux théories de la production orale (Kormos, 2006 : XVIII) : l'une reposant sur la psychologie cognitive (qui implique des chercheurs travaillant aussi sur la production en L1), et l'autre sur la linguistique appliquée (menée par des chercheurs en acquisition des langues secondes – « Second Language Acquisition » ou « SLA » en anglais – qui s'intéressent à la psychologie). Les deux champs de recherche se recoupent car tous s'accordent à dire que la production orale se base sur quatre éléments : la conceptualisation (la planification de ce qui va être dit), la formulation (l'encodage – grammatical, lexical, phonologique – du message), l'articulation (la production des sons) et l'« autocontrôle » (« self-monitoring » ou le rétrocontrôle de la correction de ce qui a été dit).

Narcy (1990 : 32) évoque cette idée d'un cycle de la pensée permettant (ou non) la parole dans *Apprendre une langue étrangère*. Il distingue quatre « capacités opératoires » – quelque peu différentes des grandes théories de la production langagière – qui devraient permettre à une personne de s'exprimer à l'oral : l'intention, la conception, la formulation, et l'articulation.

L'intention est en lien étroit avec la situation de communication dans son environnement : l'interlocuteur définit en effet son intention de s'exprimer *en fonction de* l'analyse qu'il fait de la situation à un moment donné. Cette situation peut bien sûr évoluer, ce

qui nécessitera de la part de l'interlocuteur de s'adapter à de nouvelles conditions de communication.

Il s'agit ici de prévoir le contenu et le déroulement de l'échange en fonction du contexte et du sujet. Il est évident que je ne m'exprimerai ni ne concevrai mon message de la même façon selon l'âge de la personne à qui je parle, sa possible position hiérarchique, sa disposition ou son absence de disposition à m'écouter, etc. Ainsi, on peut parler de cette étape comme d'une pré-conception ou d'une étape préliminaire à toute expression, d'une évaluation interne de la situation. Cette appréciation du locuteur est à mettre en lien avec son ressenti de proximité ou de distance (Koch et Oesterreicher, 2015) avec la langue, l'interlocuteur, l'environnement et la situation de communication, en ce sens où une trop grande distance pourra freiner l'expression.

La seconde étape est celle de la conception à proprement parler. Elle ne concerne plus seulement l'analyse de la situation, mais aussi un début d'élaboration du message. Nancy découpe cette étape en plusieurs capacités, dont :

- La conception du message, qui correspond à l'intention de ce que je vais dire ;
- L'analyse conceptuelle de ce message, c'est-à-dire la conformité de ce que je veux dire avec la situation présente ;
- L'évaluation des moyens linguistiques par rapport à la situation ; en d'autres termes, quelles sont les connaissances de la langue que je possède et que je vais pouvoir utiliser dans cette situation donnée.

La troisième étape est la formulation, qui doit permettre au locuteur d'organiser ses connaissances de manière précise avant l'étape ultime de l'articulation. Nancy évoque les capacités suivantes :

- Les connaissances lexicales (ce que je connais du vocabulaire) ;
- Les connaissances morphologiques (ce que je connais de la forme du lexique) ;
- Les connaissances syntaxiques (ce que je connais de la forme des phrases) ;
- Les connaissances pragmatiques (ce que je connais du contexte et de la façon dont il est préférable que je m'exprime dans cette situation) ;
- Les connaissances relatives à l'organisation de l'énoncé (la synthèse de ce que je veux dire) ;

- Les connaissances relatives aux moyens de compensation (quelles solutions j'adopte si je n'ai pas les moyens linguistiques de réaliser un énoncé tel que je le souhaite)
- Les connaissances phonologiques (ce que je connais de la formulation phonétique).

Or, on comprend bien comment un apprenant peut se sentir bloqué par son manque de connaissance de la langue lorsqu'il veut s'exprimer dans celle-ci : soit qu'il se retrouve empêtré à une étape de son énoncé après l'avoir commencé, soit qu'il renonce *a priori* à s'exprimer parce qu'il s'imagine qu'il ne possède pas les moyens linguistiques nécessaires pour se faire comprendre. L'ultime étape selon Narcy est celle de l'articulation, qui permet de transformer ce qui a été préalablement formulé en mouvements des muscles articulaires.

On voit bien ici la complexité de l'intention communicative, depuis l'évaluation de la situation de communication jusqu'à l'articulation finale. Ce cheminement s'effectue aussi en langue maternelle, mais il est facilité par une connaissance acquise de la langue et de la culture dans laquelle on est en immersion. En langue étrangère, le cheminement est nécessairement plus long, plus complexe, moins facile, car il se heurte à davantage de méconnaissances langagières et culturelles.

La psycholinguistique a bien expliqué ces phénomènes, en s'appuyant à la fois sur des théories de la production orale en L1 et en L2, et sur des recherches parfois comparatives entre locuteurs natifs et non natifs. Ce sont ces théories qui donnent matière à réflexion à de nombreux chercheurs.

2.1.2. La production orale en psycholinguistique

2.1.2.1. Levelt et Kormos

Levelt (1989), au Max Planck Institut voor Psycholinguïstiek aux Pays-Bas, s'est attaché à décrire un modèle de production orale pour la L1 (le néerlandais) qui reste une référence en psycholinguistique et a été largement utilisé comme base à de nombreuses études sur l'apprentissage de la L2. Je vais donc expliquer le modèle de production langagière en L1 de Levelt (1999) avant de montrer comment il a été « intégré » par Kormos (2006).

En 1999, son schéma de la production orale (ou « du locuteur », littéralement : « a blueprint of the speaker ») est légèrement modifié par rapport à celui de 1989 et montre deux systèmes permettant la production orale allant de la conception du message à la parole (« overt speech »), comme le montre la figure ci-dessous. Le premier est le système rhétorique (ou sémantico-syntaxique) qui inclut la préparation conceptuelle et l'encodage grammatical, et le second est le système phonologique et phonétique qui met le message en forme.

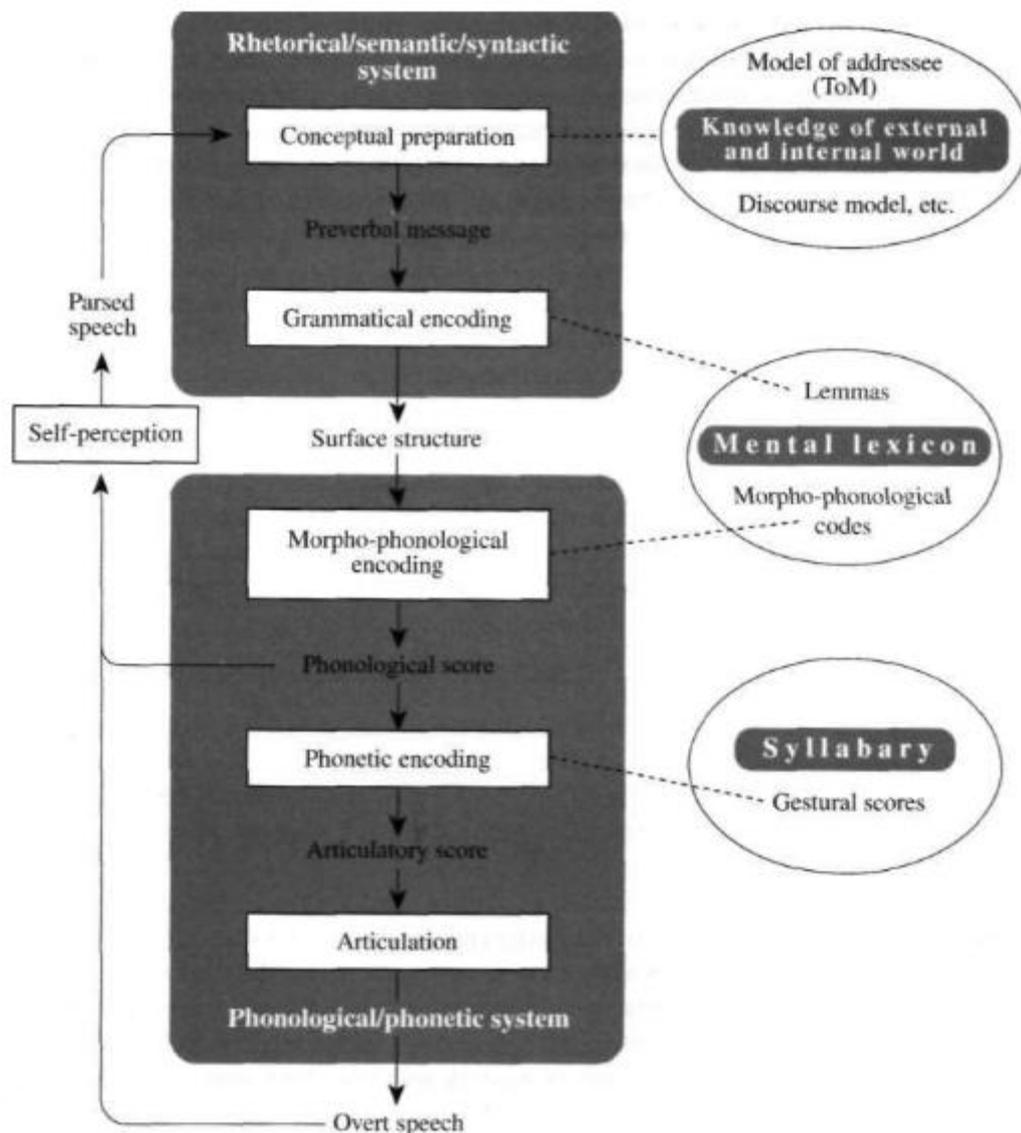


Figure 3 : Modèle de production orale de Levelt (1999 : 97)

Levelt détermine différentes étapes (dans les rectangles blancs sur le schéma) permettant la production orale³⁴. Dans le système rhétorique, la première est la préparation

³⁴ Toutes les citations proviennent de Levelt (1999 : 87-88)

conceptuelle (« conceptual preparation »), c'est-à-dire la préconception de ce qui va être dit en termes de lexique et qui repose aussi sur des connaissances (dans les ellipses sur le côté droit du schéma), concernant en particulier l'interlocuteur et le contexte social dans lequel a lieu la production orale, ainsi formant le message préverbal (« preverbal message »). Dans l'étape d'encodage grammatical (« grammatical encoding »), les *lemmes* et leurs informations lexicales et syntaxiques sont activés dans le lexique mental, et la structure de surface (« surface structure ») peut alors être construite puis encodée phonologiquement

Dans le système phonologique et phonétique, la première étape est celle de l'encodage morpho-phonologique (« morpho-phonological encoding »), en particulier ce qui concerne la prosodie en relation avec la structure grammaticale sélectionnée et la syllabification des mots et expressions. L'encodage phonétique (« phonetic encoding ») a ensuite lieu et permet un geste articulatoire – reposant sur une base de données de gestes moteurs articulatoires, le « syllabary », que l'enfant commence à développer un peu avant ses un an (Levelt, 1999 : 110) –, exécuté dans la phase d'articulation, dont le résultat est la parole. Enfin, une phase d'auto-perception (« self-perception »), qui peut avoir lieu au moment de l'étape d'encodage phonologique et/ou d'oralisation, donne l'occasion au locuteur de contrôler et éventuellement de corriger sa production.

Levelt détermine donc plusieurs phases d'encodage et de planification – de « conceptualisation » et de « formulation » – allant jusqu'à l'« articulation », comme le résume Lennon (2000) :

Levelt (1989) assumes that message formulation proceeds by retrieving “lemmas” (lexical items as yet devoid of phonological or morphological information) from the mental lexicon and then applying syntactic rules so as to generate structure strings, which are then translated into phonological strings. (Lennon, 2000 : 31)

Ce processus cognitif extrêmement complexe repose à la fois sur des connaissances (antérieures, sociales, discursives, de lexique, de code articulatoire) et sur trois « modules » : le conceptualisateur (« conceptualizer ») qui planifie ce qui va être dit, le formulateur (« formulator ») où sont choisies les unités lexicales et les règles linguistiques afférentes, et l'articulateur (« articulator ») qui convertit les intentions et conceptions préalables en projet phonétique. Dans le conceptualisateur, les intentions communicatives sont transformées en message préverbal qui se construit en deux phases : la macro-programmation

(« macroplanning ») où ce qui va être dit est sélectionné, et la micro-programmation (« microplanning ») où le locuteur conçoit la façon dont les choses vont être dites.

On voit bien dans cette explication du modèle de Levelt la complexité du processus de production orale, alors même qu'il évoque le cas de locuteurs natifs adultes pour lesquels certaines étapes sont fortement automatisées. Les travaux de Wray (2000) cherchent d'ailleurs à définir le rôle des séquences préformées de langage dans la production orale et ses effets sur la fluidité. C'est l'approche psycholinguistique du « formulaic language », qu'elle définit comme :

[...] a sequence, continuous or discontinuous, of words or other meaning elements, which is, or appears to be, prefabricated: that is, stored and retrieved whole from memory at the time of use, rather than being subject to generation or analysis by the language grammar. (Wray, 2000 : 465)

Il s'agit donc d'expressions toutes faites, préfabriquées, que l'apprenant peut apprendre ou utiliser telles quelles, à la manière de ce que l'on trouve dans les guides de conversation pour le voyage (les « phrase-books »), et qui sont révélatrices des usages des locuteurs natifs :

In recent years there has been increased interest in targeting formulaic language in second language teaching. In its narrow sense, formulaicity has always been a useful entrance point for the learner, with the "phrase-book" approach providing a few pre-learned utterances for asking the way to the station or ordering a cup of coffee. However, there is much more to it than this. Gaining full command of a new language requires the learner to become sensitive to the native speakers' preferences for certain sequences of words over others that might appear just as possible. (Wray, 2000 : 463)

Wray (2000) s'intéresse donc à l'utilisation de ces séquences préformées, entre autres chez les apprenants de langue étrangère. Quant à Levelt (1999), s'il étudie le cheminement de la parole chez des locuteurs natifs, on peut se demander ce qui se passe avec des locuteurs adolescents en langue étrangère, considérant les contraintes individuelles et institutionnelles que j'ai évoquées plus haut.

C'est la question de la production orale en L2 que je vais évoquer maintenant. Kormos (2006) reprend le modèle proposé par Levelt comme point de départ en insistant sur les similitudes entre la production orale en L1 et en L2, et en y intégrant les spécificités de la production en langue étrangère d'après les résultats mis en lumière par les récentes recherches sur la mémoire. Rappelons que dans le modèle de Levelt, il existe trois « réserves » de connaissances (« knowledge stores ») : la connaissance du monde interne et externe, le

lexique mental et le syllabaire. Kormos suggère un nouveau modèle dans lequel il y aurait une réserve de mémoire à long-terme, incluant 1) la mémoire épisodique (« temporally organized events or episodes experiences in one's life », Kormos, 2006 : 167), 2) la mémoire sémantique (c'est-à-dire, les concepts linguistiques et non linguistiques), qui elle-même comprend trois niveaux (conceptuel, des lemmes et des lexèmes) et inclut le lexique mental, ainsi que 3) le syllabaire, et 4) les connaissances déclaratives des règles de la L2, comme le montre son schéma.

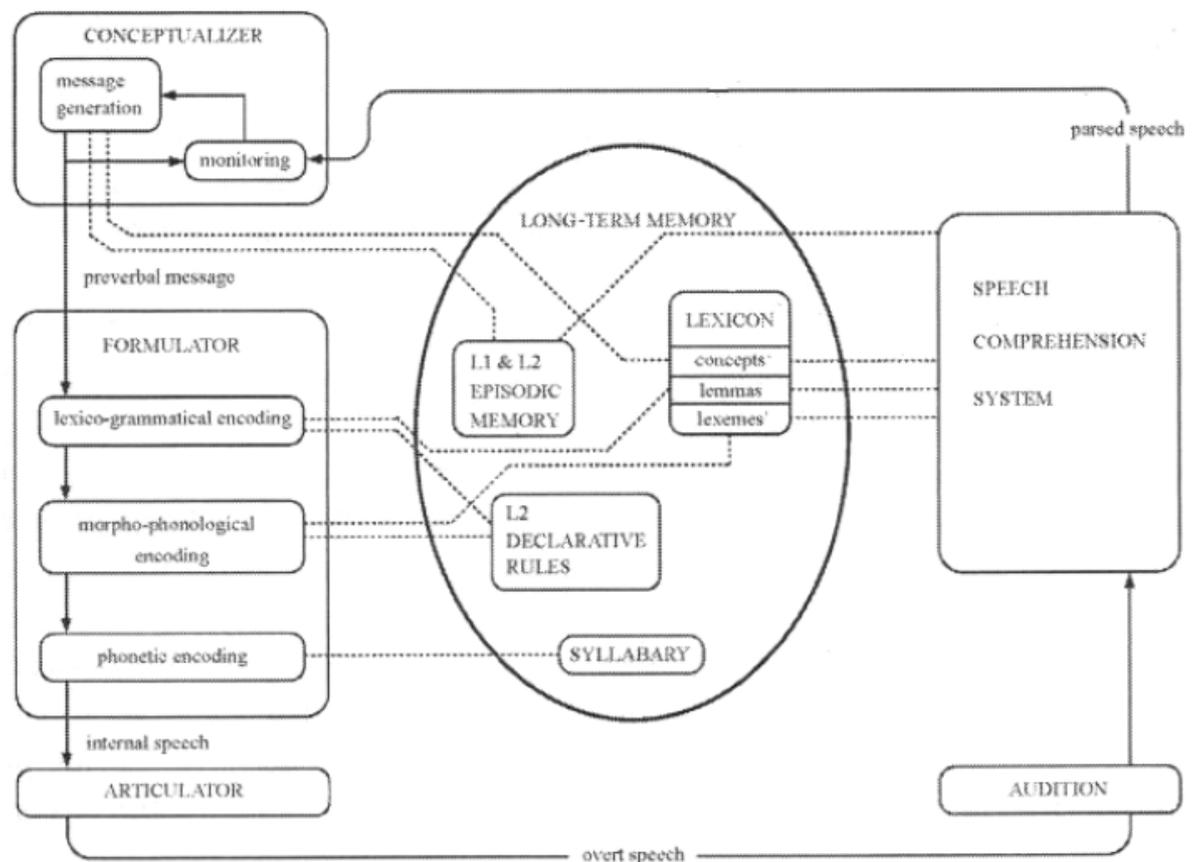


Figure 4 : Modèle de production orale bilingue L1/L2 de Kormos – The model of bilingual speech production (Kormos, 2006 : 168)

La nouveauté de ce modèle de production orale repose sur une organisation légèrement différente de celle de Levelt, mais surtout sur le fait que pour Kormos, si l'existence des mémoires épisodique et sémantique (dont le lexique mental et le syllabaire) est commune aux locuteurs de L1 et de L2, les connaissances déclaratives des règles syntaxiques et phonologiques de la L2 sont spécifiques aux locuteurs de cette langue. Elle souligne par ailleurs que, contrairement aux règles qui sont automatisées selon Levelt pour les locuteurs de L1, les règles en L2 ne le sont pas (nécessairement) : « for bilingual speakers many of the

phrase- and clause-building as well as lexical and postlexical phonological rules are not automatic and are stored in the form of declarative knowledge. » (Ibid.) Ces règles peuvent être acquises et mémorisées sous la forme déclarative soit en étant présentées explicitement à l'apprenant (c'est ce qui se passe dans de nombreux cours de langue), soit par déduction à partir de l'exposition à la langue (Kormos, 2006 : 177).

Pour Kormos, le lexique mental repose sur des lexèmes (connaissance de la forme des mots) et des lemmes (leurs caractéristiques syntaxiques et phonologiques) de L1 et de L2 qui comprennent de nombreux liens entre eux. L'encodage syntaxique (relié à ce lexique mental) est constitué de l'activation de l'information syntaxique puis de son utilisation (pour assembler les phrases). Pour les apprenants de L2, cela requiert des connaissances procédurales mais aussi déclaratives (ce dernier type de connaissances n'étant pas utilisé par les locuteurs de L1), et Kormos souligne que certaines règles ne sont simplement pas connues du locuteur de L2. Les phases d'encodage phonologique, phonétique et d'auto-perception (« self-perception » chez Levelt, « monitoring » chez Kormos) ne sont pas sensiblement dissemblables dans les deux langues, à la différence que le « contrôle » (« monitoring ») en L2 demande une attention particulière qui n'est pas souvent disponible, ce qui implique une priorisation de certains choix sur d'autres (par exemple, favoriser le contenu à la forme, ou le lexique à la grammaire, Kormos, 2006 : 173).

Le modèle de Kormos pose donc que les mécanismes de production orale sont majoritairement les mêmes en L1 et en L2, les connaissances étant partagées dans les deux langues. Les différences majeures sont la compétition entre les deux langues (qui rivalisent pour être sélectionnées, cela pouvant créer des interférences), les processus d'encodage et les besoins de compenser le manque de connaissances en L2 (pouvant mener à des changements de code, à la réduction voire à l'abandon du message).

2.1.2.2. Hulstijn

Jan H. Hulstijn (2015) propose une théorie pour la recherche en acquisition des langues pour les locuteurs natifs et non-natifs. Il s'intéresse à l'acquisition de la L1, à l'impact de l'âge lors de la première exposition à la langue, aux différences individuelles en matière de réussite en L2 et au développement de celle-ci ainsi que du bilinguisme. Il souligne que, selon lui, il n'existe pas actuellement de théorie claire, comme le montre le titre de son chapitre 2 –

« Language acquisition and the need for a theory of language proficiency » – où il définit le terme « proficiency » par « a person's overall competence and ability to perform in L2 » (d'après Thomas, 1994 : 330), tout en soulignant que cette définition pose en soi le problème de ce que sont précisément « competence » et « ability » (Hulstijn, 2015 : 37). Notons que le terme « proficiency », difficile à traduire en langue française (maîtrise, connaissance, compétence, aptitude, fait d'être « bon » dans une langue, etc.), fait référence à la langue dans sa globalité, et non spécifiquement à la langue orale, mais il inclut néanmoins cette dernière : ainsi, on pourra être « proficient in written English » sans nécessairement l'être à l'oral, ou inversement. Cette question des différences entre les locuteurs intéresse particulièrement Hulstijn, dans la mesure où l'explication de ces disparités pourrait permettre d'adapter l'enseignement et l'évaluation des langues étrangères.

Hulstijn postule l'existence de deux dimensions complémentaires de compétences langagières : la première concerne la dichotomie « basic / higher language cognition », et la deuxième, l'opposition « core / periphery ». Pour lui, il existe donc deux types de cognition : l'une de base (« basic language cognition » ou BLC) et l'autre complexe (« higher language cognition » ou HLC)³⁵. Pour lui, les connaissances de base sont celles qui sont partagées universellement par les utilisateurs de la L1 (« what L1ers have in common », 2015 : 20) et les autres, plus complexes, font référence à une langue plus individuelle où s'expriment les différences entre locuteurs de L1 (« extended language cognition is the domain where individual differences between native speakers can be observed », 2015 : 21)³⁶. Il parle ici de la L1, mais s'attache dans le chapitre 4 à développer sa théorie pour la L2.

La dichotomie « core / periphery » (que l'on pourrait traduire par « centrale / périphérique »), qui vient en complément des deux types de cognition, concerne à la fois les connaissances linguistiques et leurs utilisations appropriées dans une situation donnée de communication (la partie centrale : « core »), et des éléments périphériques (« periphery ») faisant intervenir des aptitudes interactionnelles, stratégiques et métalinguistiques lorsque les contraintes font pression sur le locuteur (ce qui est particulièrement le cas chez les apprenants de L2), ainsi que la connaissance des différents types de discours, comme le résume Hulstijn :

³⁵ Hulstijn discute l'utilisation des termes « language proficiency » qu'il utilise indifféremment avec les termes « language cognition », « language ability » ou « language skills » (ce dernier dans le contexte éducatif).

³⁶ Il commente par ailleurs le terme « higher », qui ne doit pas être compris comme « plus élevé » ou « meilleur », mais comme « plus étendu », car cet aspect n'est pas supérieur aux compétences de base, mais bien complémentaire.

Core components of language proficiency pertain to linguistic cognition (knowledge and fluent use of knowledge) in the phonetic-phonological, morphonological, morphological, syntactic and lexical/pragmatic domains. Linguistic cognition includes knowledge of how to use language forms appropriate to the communication situation (pragmatic knowledge, sociolinguistic knowledge, knowledge of discourse organization). Peripheral components pertain to interactional ability, strategic competence of how to perform in verbal communication under adverse conditions (e.g. time constraint) or with limited linguistic knowledge, metalinguistic knowledge (explicit knowledge of grammar), and knowledge of the characteristics of various types of oral and written discourse. (Hulstijn, 2015 : 52)

En d'autres termes, Hulstijn différencie la connaissance de la langue elle-même et les choix stratégiques qui vont permettre à un locuteur de s'exprimer dans cette langue. Enfin, il souligne que ses deux systèmes (« BLC » / « HLC » et « core » / « periphery ») interagissent : la cognition de base (« BLC ») se confond avec le « centre » (« core ») et représente les aptitudes de tout locuteur de L1 (n'étant pas affecté par une pathologie), et la cognition complexe (« HLC ») appartient à la fois au « centre » et à la « périphérie ». Pour lui, la cognition langagière de base (« BLC »), si elle est atteignable par certains locuteurs de L2 sur le terrain grammatical et lexical, est rarement atteinte en termes de prononciation et de structures grammaticales dans un contexte de production orale spontanée.

Ces limites réelles et/ou ressenties vont avoir un impact sur la façon dont les apprenants de L2 s'exprimeront dans la langue cible ; c'est à la fois la fluidité et la correction de la langue qui vont être influencées par ces contraintes. Ce sont au sein de ces théories de production du langage que doivent intervenir, pour Hulstijn (2007), les descriptions de critères de fluidité en matière de production orale.

2.2. Complexité, correction et fluidité

La triade « complexity, accuracy, fluency » (CAF) en anglais apparaît dans les années 1980 quand les chercheurs commencent à distinguer les activités visant la fluidité (« fluency ») et la production orale spontanée de celles axées sur la correction (« accuracy ») et la production de formes linguistiquement correctes, à la suite de Brumfit (1984). La composante « complexité » vient s'ajouter à cette paire dans les années 1990 avec Skehan (1989), mais l'ambiguïté de celle-ci la rend difficile à étudier ; en effet, elle peut faire référence à la fois à la complexité cognitive – c'est-à-dire la façon dont la L2 va être produite et les possibles difficultés de production afférentes ou

the relative difficulty with which language elements are processed during L2 performance and L2 learning, as determined in part by the learners' individual backgrounds (e.g. their aptitude, motivation, stage of L2 development, L1 background) (Housen, Kuiken & Vedder, 2012 : 4)

– et à la complexité linguistique – qui constitue un but à atteindre en termes de formes linguistiques ou « the ability to use a wide and varied range of sophisticated structures and vocabulary in the L2 » (Ibid. : 2). C'est pourquoi je développerai dans la présente recherche la dichotomie fluidité/correction.

2.2.1. Fluidité

2.2.1.1. Définitions de la fluidité

Le premier élément saillant qui ressort de l'étude de la littérature concernant la fluidité est la relative difficulté à définir cette notion, qui est protéiforme. D'un point de vue terminologique, d'abord, plusieurs mots sont utilisés et désignent des concepts différents, regroupant des significations générales ou des définitions plus spécifiques et linguistiques.

Ainsi, traditionnellement, la fluidité fait référence à une compétence langagière globale (et non seulement orale), à une « aisance » se rapprochant de celle d'un locuteur natif (Lennon, 1990, Chambers, 1997, Riggenbach, 2000). Plusieurs termes sont d'ailleurs utilisés en linguistique anglaise pour parler de la « fluidité » : « fluency », « ease », « smoothness », « proficiency ». C'est le mot « fluidité » que j'utiliserai dans ma recherche, car il me semble plus approprié que le terme d'« aisance » qui laisse entrevoir une idée d'aptitude naturelle et d'absence d'efforts, peu adaptées au contexte de l'apprentissage d'une langue étrangère³⁷. En anglais, les linguistes utilisent aussi le terme « proficiency » (Hulstijn, 2015), comme je l'ai évoqué, mais celui-ci fait référence à une compétence langagière générale (maîtrise, connaissance, fait d'être « bon » dans une langue, etc.), et non à la production orale spécifiquement. On pourrait m'opposer que c'est aussi le cas du terme « fluency », mais je trouve que la métaphore du flux, du courant, de ce qui coule (« flow ») se rapporte davantage à la production orale qu'à la production écrite de par son immédiateté. Il est intéressant de remarquer l'existence de cette métaphore dans de nombreuses langues, avec Koponen et Riggenbach (2000) :

³⁷ Par ailleurs, les termes « smoothness » et « proficiency » restent difficile à traduire en français.

In lay terminology, the term *fluency* has often been used to describe general *foreign* language proficiency in terms of “flow”, “continuity”, “automaticity”, or “smoothness of speech”, as is evident in the common expression “She speaks several languages fluently”. In a number of languages, impressions of proficiency are also often reported in terms associated with “movement”, “current”, “fluidity”, “liquidity”, or “ease”. For example, in German, common terms referring to a person’s speaking proficiency are *fließend* (runningly) and *flüssig* (flowingly). In French, a similar reference to oral proficiency can be made with the term *couramment* (runningly), as in “Il parle couramment le russe” (he speaks Russian fluently). Similar associations with word flow can be found in Swedish with *flytande* (flowingly or floatingly), in Russian with *belgo* (runningly), and in Finnish with *sujuvasti* (in a flowing or liquid manner). (Koponen et Riggenbach, 2000 : 6)

Il est d’ailleurs important de souligner les difficultés de la langue orale par rapport à la langue écrite, comme je l’ai évoqué plus haut. En effet, en langue orale, la conception du message doit se faire de manière quasiment simultanée avec la formulation de celui-ci. Ceci peut causer des difficultés et même des blocages si les apprenants ne se sentent pas dans une situation de confiance. Il est donc difficile d’énoncer une parole fluide dans ce contexte.

Une autre comparaison intéressante est à trouver entre L1 et L2 : si dans sa langue maternelle, un locuteur n’aura la plupart du temps pas de problèmes pour encoder son message (l’encodage se faisant de manière automatique), il en va différemment pour la production en L2, où chaque étape peut être source de difficultés d’encodage, comme le remarque Hilton (2009) :

In L2 production, of course, the network of automatically available lexical and morphophonological representations is limited; we may follow similar procedures to structure concepts and discourse as in our L1, but encoding difficulties can provoke disfluency at every step of the formulation process: a concept may not activate the appropriate L2 lemma; the lemma may not activate appropriate syntactic, morphological, or phonological routines; and/or the articulatory apparatus may stumble over less well rehearsed segmental or suprasegmental combinations. (Hilton, 2009 : 646)

Ainsi, certains chercheurs étudient les liens entre fluidité et automaticité de la production langagière orale (Chambers, 1997, Raupach, 1987, Schmidt, 1992, Wray, 2000) en remarquant que, plus les processus sont automatisés, plus le locuteur sera « fluide » : « Fluency develops as more production processes become automatic. » (Chambers, 1997 : 537). L’automatisation réduirait la charge cognitive en libérant l’esprit du locuteur d’une attention ciblée, le rendant plus fluide, comme le souligne Chambers (1997) :

For foreign language learners much of the grammatical encoding (gender, agreement, verb conjugation for example) becomes automatic only gradually. Raupach (1987) equates non-automatised language with “hesitant and disrupted speech”, whereas “processing procedurally encoded knowledge is expected to result in fluent language performance containing longer segments of uninterrupted speech” (Raupach, 1987: 132). Developing automatised mechanisms contributes to diminishing the processing load; as long as conscious efforts are required to produce accurate morphology, less space is available for other planning tasks and this is reflected in “choppy” utterances. (Chambers, 1997 : 537-538)

Ainsi, la définition de la fluidité n’est pas aisée. Elle est définie dans le CECRL par « the ability to articulate, to keep going, and to cope when one lands in a dead end. » (CECRL, 2001 : 128) La fluidité serait donc la faculté de ne pas rester bloqué à l’oral, de continuer l’interaction ou l’expression orale en continu, même lorsque l’on serait confronté à un obstacle de taille, ce qui s’inscrit dans la logique des méthodes communicatives, où le but est de pouvoir utiliser la langue de manière efficace alors même que s’exercent les contraintes d’une connaissance langagière limitée. Mais cette définition reste bien vague.

Ainsi, pour Bialystok (1990), même la description de ce concept par Fillmore (1979) revêt plusieurs formes, allant de la capacité à s’exprimer sans pauses à la faculté d’organiser à l’oral des contenus hautement élaborés :

Fillmore (1979) décrit des formes différentes de fluidité orale, et montre que chacune d’elle est l’expression d’une compétence orale différente. Ainsi, l’habileté à parler de façon continue, sans pause, et sans nécessairement employer des formulations et contenus élaborés, constitue un type particulier de fluidité. [...] Le talent oratoire correspond à une toute autre sorte de fluidité. Certains orateurs possèdent certes une fluidité associée à de hauts niveaux de contrôle, mais leurs discours sont de plus brillants, profonds, et parfaitement structurés. (Bialystok, 1990 : 55-56)

Chez Fillmore (1979), il existe en effet quatre façons différentes de parler avec fluidité en L1. La fluidité pourrait être une capacité à s’exprimer avec peu ou sans pauses ; elle pourrait correspondre à la capacité à s’exprimer en utilisant une langue sémantiquement dense, cohérente et précise ; elle serait par ailleurs la capacité à dire des choses appropriées dans des contextes divers ; et enfin, elle serait la capacité à utiliser une langue créative et imaginative (Fillmore, 1979 : 93). Il est intéressant d’une part, de remarquer l’étendue de ce que recouvre le terme de « fluidité » à travers les définitions énoncées par Fillmore, et d’autre part, de souligner que ces capacités sont assez abstraites, et par conséquent, difficiles à étudier empiriquement. La fluidité serait donc un ensemble de compétences orales très diverses, ce qui exigera des apprenants un entraînement régulier, et de l’enseignant une planification

méticuleuse des tâches. Chambers souligne d'ailleurs qu'il existe une croyance selon laquelle la fluidité serait impossible à enseigner, et qu'elle arriverait de manière naturelle (voire magique), à la suite d'un séjour à l'étranger par exemple (Chambers, 1997 : 535), et Lennon (1990 : 390) insiste sur le fait qu'un locuteur peut être efficace dans l'une de ces composantes de la fluidité et mauvais dans une autre.

Enfin, une des difficultés pour la définition du terme « fluency » réside dans le fait qu'il est assujéti à la perception d'un interlocuteur : en effet, il n'y a pas de fluidité pour soi car elle dépend du jugement que se fait celui qui écoute et/ou prend part à la discussion (Chambers, 1997, Lennon, 1990, Riggenbach, 1991). Lennon (1990) a ainsi montré que la précision phonologique, l'utilisation d'expressions idiomatiques, les pauses pleines et le nombre de mots par unité sémantique entre les pauses contribuaient largement à la perception de fluidité qu'avaient des assesseurs. Ejzenberg (2000 : 287) définit la fluidité comme un acte de jonglage qui est basé à la fois sur le locuteur et sur l'auditeur, ce dernier percevant l'aisance avec laquelle le premier délivre son message et le caractère authentique du rythme de parole ; ainsi la fluidité est bien une représentation de la part de l'auditeur : « fluency [...] depends on the speaker's ability to maintain an "air of fluency" and convey an image of ease of expression to the interlocutor or rater. » (Ibid.) Ainsi, Riggenbach (1991) a mis en évidence que les phénomènes d'hésitation, et en particulier la fréquence des pauses silencieuses, plus que la vitesse d'articulation, jouent un rôle déterminant dans l'évaluation de la fluidité : « Becoming fluent therefore is not about speaking faster (articulation rate), but about pausing less often and pausing at the appropriate junctures in an utterance. » (Chambers, 1997 : 540)

2.2.1.2. Marqueurs temporels de la fluidité

Ainsi, il existe certains critères de la fluidité qui peuvent être à la fois enseignés et évalués car ils sont ce que Lennon (1990 : 387) appelle « objective indicators of oral fluency ». De nombreuses recherches s'intéressent ainsi aux marqueurs temporels de la fluidité parce que ceux-ci sont observables et quantifiables, et qu'ils sont de bons indicateurs d'une compétence à l'oral.

2.2.1.2.1. *Les pauses*

Les pauses, en particulier, font l'objet de nombreuses études, et un courant de recherche (la pausologie) s'y consacre entièrement. Pawley et Hodgetts Syder (2000) les voient comme des marqueurs potentiels d'actes d'encodage : elles peuvent révéler des décisions sémantiques (que dire, en termes d'idées), syntaxiques, ou des décisions concernant le choix des mots (Goldman-Eisler, 1968 : 58). Ils soulignent qu'elles ont différentes fonctions (physiologiques, en lien avec l'interaction ou l'état cognitif du locuteur) :

Breaks in connected speech occur for different reasons, including organic or physiological reasons (breathing, coughing, laughing, etc.), interactional reasons (pausing for dramatic effect or to elicit audience reaction), and reasons involving the speaker's cognitive state (as when experiencing a mental block, striving for self-control, or engaged in planning). (Pawley et Hodgetts Syder, 2000 : 172)

Plus que la fonction des pauses, qui peut être difficile à évaluer (une pause pouvant revêtir différentes fonctions à la fois), il semble que l'emplacement de celles-ci constitue un meilleur indicateur de fluidité pour l'analyse. Ainsi, les pauses se trouvant à l'intérieur (et non à la fin) d'une unité sémantique seront de bonnes indications de disfluence en langue étrangère (Hilton, 2009) et contribueront largement à la perception de fluidité, de trop nombreux silences étant souvent associés à un mauvais fonctionnement interne de l'interlangue. Chambers (1997) distingue les pauses « naturelles » des pauses « non naturelles », rapprochant les premières de ce qui se passe en L1 (à savoir, des pauses permettant au locuteur de respirer, et se situant aux limites d'une unité sémantique) alors que les secondes seront marquées à d'autres endroits de l'énoncé, sonnante ainsi comme des hésitations peu naturelles : ces hésitations peuvent être des élongations du son d'un mot (« drawls »), des pauses silencieuses, des pauses pleines (incluant des « fillers ») ou des « fillers » lexicaux (comme « you know »)³⁸.

J'exploiterai ces lectures pour le protocole d'analyse de ma recherche, comme je l'expliquerai dans la deuxième partie de la thèse³⁹. Je retiendrai en particulier la définition de la fluidité de Fillmore (1979) comme étant la capacité à s'exprimer avec peu ou pas de pauses, et celle de Riggenbach (1991) pour qui la fréquence des pauses a plus d'importance que la vitesse d'élocution, et je prendrai donc en considération pour l'analyse de la fluidité le

³⁸ Notons que l'utilisation de ces « fillers » lexicaux, si elle est un indicateur utile pour des calculs prenant en compte certaines ruptures de la fluidité dans le discours oral, peut tout aussi bien être un signe de compétence, que l'apprenant comme l'enseignant pourra chercher à développer pour améliorer ses capacités orales.

³⁹ Pour tous les marqueurs temporels de la fluidité, voir la deuxième partie de la thèse, sous-partie 6.3.2.2.1, p. 163 et suivantes.6.3.2.2.1

nombre de pauses courtes et longues ainsi que la fréquence de celles-ci rapportées au nombre de mots prononcés par l'étudiant. Mais je n'étudierai pas la nature des pauses dont les fonctions peuvent être multiples et difficiles à déterminer.

2.2.1.2.2. Les « fillers »

Souvent associé aux pauses dans le discours oral, un autre marqueur d'intérêt pour les chercheurs est donc l'utilisation par un locuteur de « fillers », comme les définissent Pawley et Hodgetts Syder (2000) :

The terms *filler* or *filled pause* are usually applied to the use of elements like “um”, “ah”, “mm”, which have no obvious syntactic or lexical function but serve to maintain the flow of speech and to hold the floor. To the class of fillers in English may be added utterance-initial discourse markers, such as “and” and “so” (when spoken with prolonged vowel or followed by pause); tags like “you see” and “you know”; and hedges like “kind of”, “sort of”, and “I suppose”. (Pawley et Hodgetts Syder, 2000 : 173)

Les « fillers » sont donc ces petits mots de remplissage qui font office de béquilles linguistiques, tels que « er », « um », ou des expressions du type « you see », ou encore des marqueurs de début d'énoncé comme « so », qui ne contiennent pas d'information sémantique à proprement parler et peuvent être utiles pour maintenir le cours de la parole (« to maintain the flow of speech ») en laissant une impression de fluidité à l'interlocuteur. L'utilisation de ces « fillers » peut être rapprochée de la fonction phatique chez Jakobson (1963), où le locuteur cherche à établir et à maintenir la communication. Cependant, certains chercheurs (Hilton, 2009) soulignent que la sur-utilisation de ceux-ci peut être un marqueur de disfluece car dans ce cas, ils servent à gagner du temps sans pour autant être sémantiquement porteurs de sens.

Dans ma recherche, j'ai comptabilisé les « fillers » intégrés à des pauses – ce que Lennon (1990), Pawley et Hodgetts Syder (2000) ou Hilton (2009) appellent les « pauses pleines » ou « filled pauses » – comme étant des pauses longues dont la durée est supérieure à une seconde. Par exemple, dans l'énoncé suivant : « She... is er... [PAUSE LONGUE 3''3 incluant er...] 19 », j'inclus le « er » dans le comptage du temps de pause – soit les 3 secondes 3 –, comme indiqué entre crochets. J'expliquerai ces choix de classification plus en détail dans la deuxième partie de la thèse.

2.2.1.2.3. Durée des énoncés entre deux pauses / « *Mean length of run* »

Un autre marqueur intéressant et lié à la présence des pauses est la durée des énoncés entre deux pauses, ou « *mean length of run* » en anglais. Par exemple, dans la phrase tirée de l'un des tâches d'expression orale de mon corpus « [...] I live er... next to Besançon *at... 15 minutes [...] », l'énoncé entre les deux pauses compte quatre mots (« next to Besançon at »). Certains chercheurs définissent un nombre de mots déterminant la fluidité. Ainsi, pour Pawley et Hodgetts Syder (2000 : 195), la plupart des locuteurs disent six mots par unité fluente en moyenne. Pour nombre de chercheurs, la durée des énoncés est un bon indicateur de la fluidité car elle révèle la procéduralisation des connaissances, c'est-à-dire que plus les procédés à l'œuvre dans la production langagière orale seront automatisés, plus les énoncés entre deux pauses seront longs. C'est ce qu'ont montré Towell et al. (1996) qui ont analysé les productions de douze étudiants apprenant le français en interprétant leurs résultats d'après le modèle de Levelt.

Pour ma recherche, j'ai considéré non seulement le nombre de mots prononcés au total et sans relance de l'interlocuteur, mais aussi la durée des tours entre les pauses, comme le suggèrent Pawley et Hodgetts Syder (2000), Lennon (1990) et Hilton (2009).

2.2.1.3. Principaux corpus oraux existants

Il semble qu'une vaste part des corpus oraux existants ne prend pas en considération un public francophone d'étudiants de l'enseignement supérieur ou n'ont pas les mêmes buts que ceux de cette recherche.

2.2.1.3.1. Nature et objectifs des corpus existants

Différentes études ont porté leur attention sur des corpus d'anglais oral par des apprenants de cette langue comme langue étrangère. Cependant, une partie des corpus n'est pas de même nature ou n'a pas les mêmes objectifs que ceux de mon travail.

Tout d'abord, j'ai choisi dans ma recherche d'étudier des productions orales « spontanées » des étudiants. Ce terme doit être compris comme « expression libre non préparée » et non comme étant de la volonté spontanée du répondant. En effet, c'est bien le

chercheur qui a sollicité les apprenants, et non ceux-ci qui ont parlé d'eux-mêmes devant un dictaphone en anglais. Cependant, cette parole reste « spontanée » dans la mesure où, si le thème reste imposé (se présenter), le locuteur demeure libre d'exprimer ce qu'il souhaite sans temps de préparation préalable. Ce type d'expression se distingue par là même de la lecture de textes (projets « Learner's Corpus of Reading Texts » en 2010, « AirOx » en 2012) ou de l'étude de bulletins de radio (« Spoken English Corpus », 1984-1987), auxquels certaines analyses de corpus s'intéressent, et se rapproche à mon sens d'une prise de parole en condition réelle. C'est pourquoi je ne m'intéresserai qu'aux corpus incluant une tâche d'expression orale spontanée, avec laquelle les apprenants pourraient éprouver un certain degré de proximité (d'après Koch et Oesterreicher, 2012), et exclurai les autres corpus.

Ensuite, les objectifs de ces corpus ne sont pas les mêmes que les miens : quand je souhaite étudier une compétence orale réelle, la plupart des corpus disponibles dans le champ de la didactique cherchent à relever et classer les erreurs courantes (« error pattern », en particulier de prononciation) pour améliorer les méthodes d'enseignement et diminuer le taux d'erreurs, comme le soulignent Kolesnikova et Gonzalez-Gonzales (2016) :

Spoken learner corpora which include speech generated by learners are important in many areas of research and practice, in particular, for identifying typical pronunciation errors of learners of English as a second language (ESL), English as a foreign language (EFL), or English as a lingua franca (ELF). The data on common errors is helpful in designing more effective methods of pronunciation teaching as an aspect of language training. Also, error patterns can be implemented in intelligent tutor systems for English learning in order to design explanations and exercises in the error-preventive way and to generate a relevant feedback to the learner. (Kolesnikova & Gonzalez-Gonzales, 2016 : 111)

Plusieurs thèses de doctorat ont par ailleurs basé leurs recherches sur l'analyse de corpus oraux, mais certaines s'intéressent à la linguistique (et en particulier aux structures de l'anglais conversationnel de locuteurs natifs, ce qui ne constitue pas le même public que les étudiants de BTS apprenant une L2) comme Debras (2013) ou Passot (2004) ; d'autres adoptent une démarche comparative. Seul le travail de Verplaetse Manoïlov (2017) me semble recouper en partie les objectifs de ma propre recherche, en ce qu'elle étudie le fonctionnement des interactions orales en « pair work » en anglais L2 avec un corpus filmé, mais elle s'attache à des jeunes de classes de troisième en collège et prend appui sur les théories de l'analyse conversationnelle, alors que je prends davantage en compte les compétences individuelles que les capacités interactionnelles.

2.2.1.3.2. *Contenus des principaux corpus assimilables à ma recherche*

PAROLE

Le corpus PAROLE (PARAllèle Oral en Langue Étrangère), dirigé par Hilton et Osborne, enregistre des apprenants de L2 sur diverses tâches de description d'images vidéo (vidéo gag, caméra cachée, publicité) et sur un récit davantage libre et autobiographique nommé « l'accident » (tâche E du corpus) où il est demandé aux locuteurs de raconter un accident qu'ils ont vécu. C'est cette tâche qui est la plus proche en contenu de celle que j'ai proposée à mes étudiants. Dans ce corpus, 24 apprenants français qui apprennent l'anglais sont interrogés et enregistrés, et les données collectées sont mises en lien avec des données complémentaires sur les connaissances en L2 à l'aide de différents instruments :

- un questionnaire pour déterminer le profil linguistique général des participants et le contact avec l'anglais,
- un questionnaire de motivation, et
- six tests, dont 5 informatisés sur le site du consortium européen DIALANG (un test de compréhension de l'oral, un de connaissances grammaticales, deux de connaissances lexicales, un d'aptitude à l'analyse grammaticale) et un de répétition de pseudomots.

Ce projet est intéressant pour ma recherche dans la mesure où les répondants sont aussi de jeunes adultes, que la tâche de « l'accident » est une tâche de production orale spontanée et que les données de l'expression orale sont associées à un « niveau réel » en langue vivante. Cependant, je n'ai pas utilisé les conventions du manuel CHAT pour les transcriptions car il me paraît très technique et peu adapté aux analyses que je souhaitais mener sur les productions orales des apprenants; j'ai préféré m'appuyer sur les règles de LINDSEI que j'explique dans le troisième paragraphe ci-dessous.

Hilton (2008) rappelle les objectifs du corpus:

En 2003, au sein d'une équipe pluridisciplinaire, nous avons décidé de mettre sur pied un projet qui pouvait fédérer des chercheurs s'intéressant à trois L2 différentes (l'anglais, le français et l'italien), et à différents domaines de la maîtrise linguistique : phonologie, lexique, morphosyntaxe. L'idée de base était de constituer un corpus oral de productions à différents niveaux de compétence, afin d'investiguer et de comparer les caractéristiques linguistiques de ces différents niveaux (intra et inter-langues). (Hilton, 2008 : 4)

Au contraire du projet PAROLE, mon travail ne cherche pas à « comparer [des] caractéristiques linguistiques » mais à expliquer les possibles liens entre niveau de compétence, représentations et exposition à la langue étrangère. Mais le projet pourrait constituer une piste d'élargissement à ma recherche pour l'avenir en fournissant à l'analyse de nouvelles productions orales d'un public similaire.

ENGLISH

La banque de données ENGLISH (Tortel, 2008) inclut des enregistrements de Français lisant des textes en anglais et des prises de parole en continu non préparées. Les participants sont 23 locuteurs natifs anglophones, 20 non-spécialistes francophones parlant anglais et 20 jeunes étudiant l'anglais en deuxième année à l'université. La répartition hommes-femmes est quasiment équitable en nombre.

LINDSEI

La plus grande banque de données orales d'apprenants français s'exprimant en anglais est probablement celle de l'université catholique de Louvain, en Belgique. Inaugurée en 1995, le projet « Louvain International Database of Spoken English Interlanguage » (LINDSEI) comprend au départ un total de 100 000 mots pour 50 interviews de francophones apprenant l'anglais, sur trois tâches différentes : sujet imposé, discussion libre et description d'image. Les interviews sont transcrites et annotées selon les mêmes conventions établies par l'université⁴⁰, et mises en lien avec des renseignements sur l'apprenant, l'enquêteur et les conditions de recueil de données, afin de déduire une possible influence de ces facteurs sur la langue parlée. Le même corpus avec des locuteurs anglais natifs a été recueilli pour permettre les comparaisons. Par la suite, ce corpus a été enrichi par des locuteurs d'autres langues.

On voit bien, lorsque l'on veut répertorier les recherches existantes, qu'il n'y a pas actuellement beaucoup de données concernant de jeunes adultes francophones apprenant l'anglais. De plus, quand ces données existent, elles s'attachent plus à décrire les marqueurs de la fluidité, à classifier les erreurs ou la prosodie qu'à définir des profils d'apprenants en lien avec leurs compétences orales réelles et leurs représentations. C'est en cela que la présente recherche me semble explorer de nouvelles pistes.

⁴⁰ Les règles de transcription sont consultables en ligne sur le site du projet : <https://uclouvain.be/en/research-institutes/ilc/cecl/transcription-guidelines.html>

2.2.1.4. La fluidité dans le CECRL

La façon dont Fillmore (1979) entend les termes « fluent » et « fluency » est cependant assez différente de celle du CECRL, où les mots sont compris comme une manière de parler couramment une langue étrangère, c'est-à-dire avec une certaine aisance et une certaine facilité.

D'autre part, il est intéressant de noter que le terme de « fluency » n'apparaît dans le CECRL qu'à partir de ce niveau B2, et non avant. Est-ce à dire qu'on ne peut viser la fluidité avant les études supérieures ? Ce point mérite d'être développé et contesté : en effet, on peut être « fluent » dans le A2 dans des interactions simples (dire bonjour, se présenter simplement, répondre à des questions simples sur soi, etc.) mais à la condition de s'être coulé dans la mélodie de la langue, son rythme, son accent, ses codes. Le CECRL donne un objectif d'expression orale au niveau B2 en définissant les deux marqueurs qualitatifs que sont la fluidité et la précision propositionnelle.

Two generic qualitative factors which determine the functional success of the learner/user are:

- a) fluency, the ability to articulate, to keep going, and to cope when one lands in a dead end
- b) propositional precision, the ability to formulate thoughts and propositions so as to make one's meaning clear. (CECRL, 2001 : 128)

Il est clair dans cette recommandation que l'accent est mis, d'une part, sur l'objectif de faire face efficacement à des obstacles pour que la communication ne se rompe pas, et d'autre part, sur la capacité à se faire comprendre grâce à une maîtrise suffisante de la langue. Ces deux points devraient permettre le « succès » de la communication.

Le CECRL insiste aussi beaucoup sur le fait que la correction des erreurs par l'enseignant-spécialiste ne devrait jamais stopper la communication. La recommandation quant à l'attitude à adopter face aux erreurs de l'apprenant est la suivante : « Toutes les erreurs devraient être notées et corrigées à un moment où cela n'interfère pas avec la communication⁴¹ » (Ibid. : 155). On revient ici à cette idée de fluidité opposée à la précision ; l'enseignant ne devrait corriger les erreurs des apprenants que lorsque l'interaction est

⁴¹ "all errors should be noted and corrected at a time when doing so does not interfere with communication" (CECRL, 2001 : 155)

terminée, et il ne saurait interrompre un étudiant s'exprimant à l'oral pour le corriger. Le souci d'une communication liée est ainsi constant dans le CECRL⁴².

À partir des années 1980, ainsi, les recherches sur la fluidité en langues étrangères englobent les trois termes de « complexity », « accuracy » et « fluency » (Housen et Kuiken, 2009). La complexité, la correction et la fluidité (ainsi que j'ai traduit les notions utilisées par Housen et Kuiken) sont toutes trois des indicateurs de performance qui peuvent être mesurés, comme le note Skehan (2009), offrant ainsi une définition plus précise de la fluidité :

a range of measures are available, broadly examining: a. breakdown (dys)fluency, indexed by pausing; b. repair (dys)fluency, indexed by measures such as reformulation, repetition, false starts, and replacements; and c. speed, with measures such as syllables per minute. (Skehan, 2009 : 513)

J'utiliserai une partie de ces critères dans la présente recherche pour déterminer un degré de fluidité en production orale.

Dans le CECRL comme dans plusieurs théories, c'est le concept de négociation qui est mis en avant comme clef à la fluidité : négociation avec soi-même d'une part, dans le choix des techniques à mettre en œuvre pour aboutir à une prise de parole, et négociation avec son interlocuteur d'autre part, dans le cadre d'une conversation par exemple, pour s'assurer de la bonne compréhension entre les parties. C'est ce que Oxford (1990) soulignait déjà dans les années 1990 dans sa définition de la communication :

Therefore communication is definable as "a mutual exchange between two or more individuals which enhances cooperation and establishes commonality". [...] Communication is also seen as dynamic, not static, and as depending on the negotiation of meaning between two or more persons who share some knowledge of the language being used. (Oxford, 1990 : 7-8)

Cette définition insiste sur la communication comme échange dynamique et comme négociation sur le sens entre deux interlocuteurs ayant la langue en commun au cours d'une interaction. Mais il ne faut pas oublier les ajustements que l'on négocie avec soi-même au cours de la production orale ; ainsi, dans la lignée de Skehan (2009), une des trois dimensions de la fluidité fait appel à certaines stratégies de communication : la fluidité « de réparation » littéralement (« repair fluency ») consiste chez Skehan en des faux départs, des répétitions et

⁴² Dans le domaine de recherche de l'acquisition des langues, l'importance de la communication est soulignée, mais c'est là tout un domaine de recherche à part, et je ne développerai pas ce sujet déjà largement exploré.

des autocorrections. Ces stratégies vont faire réussir ou échouer la prise de parole et/ou l'échange.

2.2.2. Stratégies de communication

2.2.2.1. Qu'est-ce qu'une stratégie de communication ?

Daniel Gaonac'h (1991) définit les stratégies de communication :

La notion de stratégie de communication a été développée pour rendre compte de productions langagières dans des situations où il existe un décalage entre les capacités proprement linguistiques de l'apprenant (exprimées par exemple en termes d'interlangue) et ses besoins de communication (cf. Porquier, 1979) : il s'agit en quelque sorte de résoudre un problème de communication avec « les moyens du bord » (linguistiques ou non), alors que les moyens linguistiques adéquats sont insuffisants pour établir une communication efficace. (Gaonac'h, 1991 : 180)

On voit bien dans cette définition que l'utilisation de stratégies de communication par l'apprenant devrait lui permettre de compenser son manque de connaissances linguistiques. Ainsi, les stratégies de communication seraient une sorte de pont entre la fluidité (c'est-à-dire la capacité à maintenir une communication par un débit de parole qui permette à l'interlocuteur de ne pas « décrocher » de l'interaction) et la correction (c'est-à-dire la faculté à s'exprimer avec des moyens linguistiques au plus proche de la norme de la langue-cible). L'expression « moyens du bord » montre bien que l'élève en phase d'apprentissage d'une langue devrait composer avec ce qu'il possède déjà, avec ses propres ressources linguistiques, quel que soit leur stade d'évolution ; il devrait s'adapter, et adapter sa prise de parole avec ce qu'il est capable d'exprimer à un moment donné. Mais le fait-il ? On peut se demander comment, et jusqu'où, les stratégies de communication en L1 sont transférées en L2. Pour cela, il faudrait déjà que les élèves soient conscients de leurs stratégies en L1 (par exemple, comment ils argumentent, esquivent, détournent l'attention ou le propos, demandent, etc.) et que cette réflexion fasse partie de l'enseignement de langue. Mais cela n'est pas enseigné en cours de français (ou alors cela remonte à l'école primaire, le cas échéant) car les enseignants considèrent certainement que cet axe méthodologique est acquis depuis longtemps lorsque les jeunes arrivent à un niveau BTS. Si la discipline Éducation Socio-Culturelle propre à l'enseignement agricole offre à travailler sur ces compétences de communication sous forme de pédagogie de projet, elle reste dévalorisée par la plupart des étudiants qui estiment à tort que ce cours a peu d'intérêt et que la communication ne s'apprend pas. En langue vivante, les

stratégies de communication sont pourtant capitales lorsque l'on ne possède pas toutes les ressources linguistiques nécessaires à l'expression, et l'apprentissage de ces stratégies pourrait constituer un enseignement transversal intéressant pour les apprenants comme pour les enseignants.

Gaonac'h (1991) distingue les stratégies d'apprentissage des stratégies de communication. Il définit les stratégies d'apprentissage comme la capacité à « saisir et [...] traiter des informations sur le fonctionnement de la langue » et les stratégies de communication, « dont la visée serait d'établir ou de maintenir une communication avec des moyens linguistiques défaillants. » (Ibid.). Tarone (1980), quant à lui, différencie stratégies d'apprentissage (dont le but n'est pas de communiquer mais d'apprendre), stratégies de production (qui sont des tentatives d'utiliser son système linguistique efficacement mais avec peu d'efforts), et stratégies de communication (qui sont les tentatives mutuelles de deux interlocuteurs de se mettre d'accord sur le sens dans des situations où les structures nécessaires ne sont pas partagées). Dans la définition de Tarone, les stratégies de communication ressemblent donc à une co-négociation du sens en vue de parvenir au(x) but(s) de chacun des interlocuteurs d'une façon jugée par eux-mêmes comme acceptable.

Dans le cadre de cette recherche, je garderai l'approche de Gaonac'h (1991)⁴³ concernant les stratégies de communication pour mes analyses car elle me paraît être la plus claire. Les critères utilisés dans la présente recherche peuvent se rapprocher de ce que Skehan (2009 : 513) nomme « repair », c'est-à-dire une forme de reprise (reformulation, répétition, faux départ) ou d'autocorrection de la part du locuteur.

2.2.2.2. Quelles stratégies de communication ?

Il est notable au travers de ces définitions que les stratégies de communication peuvent constituer le trait d'union entre une fluidité et une correction imparfaites, ce qui les rend indispensables pour mener à bien une communication. Elles visent à résoudre un problème de communication par des stratégies. Celles-ci peuvent être :

⁴³ J'expliquerai la façon dont j'ai utilisé ces critères dans la deuxième partie de la thèse, sous-partie « Stratégies de communication », 7.3.2.2.2.6.3.2.2.1

- des stratégies de reformulation : « dire autrement ce qu'on ne peut formuler faute de moyens linguistiques ou syntaxiques adéquats » (Gaonac'h, 1991 : 180) ;
- des stratégies d'éludage, d'évitement ou de contournement : l'apprenant cherchera à modifier la forme ou le contenu de son énoncé afin de l'adapter à ses possibilités langagières ;
- des stratégies de sollicitation : il s'agira de faire appel à des ressources extérieures (dictionnaire, camarade de classe, enseignant, etc.) pour résoudre le problème de communication.

La distinction entre stratégies de reformulation et stratégies d'éludage chez Gaonac'h ne me semble cependant pas très claire, les deux définitions paraissant très similaires. Je comprends « éludage » au sens d'esquive, d'évitement, c'est-à-dire au sens d'abandon de la communication, et partant, ne la considère pas comme une stratégie de communication. J'ai donc prévu de considérer les stratégies de reformulation, mais à l'analyse de la tâche d'expression orale, il apparaît que celles-ci sont rarement utilisées par les étudiants. C'est pourquoi je conserverai majoritairement de Gaonac'h les stratégies de sollicitation (en plus des quelques stratégies de reformulation), en l'occurrence uniquement des demandes d'aide (la plupart du temps lexicale) à l'enquêteur/enseignant, comme dans l'exemple suivant, où l'apprenant utilise un geste de la main pour solliciter une aide lexicale :

Enquêté : *I... I have er... one brother et... one sister. [mhm] er... [PAUSE LONGUE 5'' incluant er] f a... little brother and er... [PAUSE LONGUE 3''2 incluant er] [FAIT UN GESTE CIRCULAIRE AVEC LA MAIN]*

Enquêteur : *an older sister*

De nombreux didacticiens ont cherché à définir quelles compétences de communication étaient essentielles dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Je retiens celle de Canale et Swain (1980) qui me paraît être la plus simple et la plus complète à la fois. Ils définissent trois compétences de communication :

- La compétence grammaticale (en d'autres termes : la connaissance des structures linguistiques : « knowledge of lexical items and of rules of morphology, syntax, sentence-grammar semantics, and phonology » (Canale et Swain, 1980 : 29). Par exemple : connaître les formes et les emplois des auxiliaires modaux) ;

- La compétence sociolinguistique. Cette compétence est divisée en deux types de règles : les règles socioculturelles (c'est-à-dire la connaissance de ce qui est acceptable ou non du point de vue des usages d'une communauté linguistique) et les règles du discours, qui concernent : « the cohesion (i.e. grammatical links) and coherence (i.e. appropriate combination of communicative functions) of groups of utterances » (Ibid. : 30). Par exemple : savoir que la grande majorité des anglophones ne se font pas la bise pour se saluer ;
- La compétence stratégique (ou la capacité à utiliser des stratégies de langage ou gestuelles, par exemple, pour atteindre des objectifs de communication lorsqu'une contrainte est rencontrée : « verbal and non-verbal communication strategies that may be called into action to compensate for breakdowns in communication due to performance variables or to insufficient competence » (Ibid.). Par exemple : être capable de faire une périphrase pour parler d'un objet dont on ne connaît pas le mot correspondant dans la langue-cible).

Je résume ces compétences de communication dans le tableau suivant :

Compétence grammaticale	Compétence sociolinguistique	Compétence stratégique
Connaissance des structures et des règles linguistiques : lexique, morphologie, syntaxe, sémantique, phonologie	Connaissance des règles : - socioculturelles (ce qui est acceptable, registre, style, politesse, etc.) - du discours (cohésion et cohérence, modes différents)	Connaissance de stratégies de langage pour surmonter des difficultés dues à une méconnaissance de la langue

Tableau 4 : Compétence communicative selon Canale et Swain (1980)

Gleason et Weintraub (1978) ont décomposé ces compétences de communication en des savoir-faire très précis, tels que :

- Savoir entamer un dialogue ;
- Attirer l'attention ;
- Établir le thème d'une conversation ou un accord sur ce thème ;

- Interrompre son interlocuteur ;
- Répondre à des questions de vérification ou les poser⁴⁴.

Cette approche me paraît très intéressante car elle permet de cibler concrètement les compétences à développer par les apprenants, ce qui pourra constituer une piste de réflexion à la fin de ce travail. Dans le monde professionnel, il faudra bien sûr élargir ces compétences à d'autres, telles que, entre autres :

- Se présenter dans un contexte professionnel, présenter ses activités ;
- Décrire un procédé de fabrication ;
- Mener une réunion et y intervenir ;
- Passer un appel téléphonique ;
- Passer une commande ;
- Remercier ;
- Conclure.

On voit bien que les compétences orales sont complexes, incluant des savoirs et savoir-faire variés, qui ne sauraient être enseignés comme un cours d'histoire, par exemple. Ainsi, Plane (2015) souligne :

Mais, sur le plan pédagogique, il serait totalement déraisonnable d'envisager l'enseignement de l'oral sous la forme de cours classiques (avec des leçons à apprendre etc.), comme s'il s'agissait d'un savoir académique et non d'un ensemble de savoirs et de savoir-faire dont la maîtrise s'ancre dans la pratique et l'analyse. (Plane, 2015 : en ligne)

Or, on sait combien il est difficile de pratiquer individuellement les compétences orales dans des classes souvent nombreuses d'adolescents inhibés.

Dans un souci de clarté, je m'appuierai pour l'analyse des productions orales en partie sur les travaux de Gaonac'h (1991)⁴⁵ pour définir si oui ou non, et dans quelle mesure, les apprenants interrogés utilisent des stratégies de communication. Je souhaitais observer initialement le recours au français par les apprenants comme une stratégie de communication, mais il s'est révélé qu'en réalité, l'utilisation du français intervenait davantage lorsqu'ils

⁴⁴ Cette liste est non-exhaustive.

⁴⁵ Comme je l'expliquerai dans la deuxième partie de la thèse, sous-partie « Stratégies de communication », 7.3.2.2.2.

étaient bloqués (généralement par un terme inconnu en anglais), dans une impasse communicative, comme dans l'exemple suivant :

Enquêteur : *ok in the restaurant or at home*

Enquêté : *oh er... [PAUSE LONGUE 1''7] les d les deux*

Enquêteur : *both*

J'ai donc considéré l'utilisation de mots français comme faisant partie des erreurs. Je prendrai finalement en compte, comme faisant partie des stratégies de communication qui permettent de mener à bien une interaction, les stratégies de sollicitation, mais ne considérerai pas les stratégies de reformulation ni d'éludage dans l'acception de Gaonac'h (comme expliqué plus haut). J'ajouterai à celles-là deux autres stratégies observées dans les tâches d'expression orale des apprenants, portant à trois les stratégies de communication étudiées :

- la sollicitation (de l'interlocuteur)⁴⁶
- la reprise (d'une correction apportée par l'interlocuteur) :

Enquêté : *I... I have er... one brother et... one sister. [mhm] er... [PAUSE LONGUE 5'' incluant er] f a... little brother and er... [PAUSE LONGUE 3''2 incluant er] [FAIT UN GESTE CIRCULAIRE AVEC LA MAIN]*

Enquêteur : *an older sister*

Enquêté : *an older sister*

- l'autocorrection : *I speak er... Deutsch... German*

Cette dernière stratégie fait le pont avec le concept de correction, ou « accuracy » en anglais.

⁴⁶ Cf. exemple p. 111

2.2.3. Correction

Dans le trio « complexity, accuracy, fluency », les linguistes s'accordent à dire que le concept de « accuracy » (littéralement « précision ») est certainement le plus évident à définir : « Accuracy is arguably the most straightforward and internally consistent construct of the CAF triad. » (Housen, Kuiken & Vedder, 2009 : 4). Le terme « correctness » (« correction ») est parfois substitué au terme « accuracy » (« précision ») dans la littérature, et tous deux font référence à l'écart de la langue d'un locuteur avec la langue cible (souvent celle d'un locuteur natif), ces écarts étant identifiés comme des erreurs. La question se pose de savoir quelle langue exactement l'on considère comme « norme » : est-ce une langue idéale, parfaite d'un point de vue linguistique, ou les usages de la langue de certaines communautés sont-ils considérés comme valables ? C'est en s'interrogeant sur la valeur de la norme que Housen, Kuiken et Vedder proposent d'utiliser aussi les termes « appropriateness » (justesse, bien-fondé, à-propos, pertinence) et « acceptability » (acceptabilité, caractère de ce que l'on peut admettre) : « In the light of these considerations, we argue that the 'A' in CAF be interpreted not only as accuracy in the narrowest sense of the term but also as appropriateness and acceptability. » (Ibid.) Dans cette recherche, j'utiliserai le terme « correction » qui me semble insister sur la justesse de la langue, alors que le terme « précision » revêt une autre dimension, celle d'une langue non seulement correcte mais aussi exactement adaptée à une situation ; or, à mon sens, on peut être correct dans la production orale sans être tout à fait précis dans l'expression de ses idées.

L'opposition entre fluidité et correction est avant tout pédagogique : elle fait référence à la méthode d'enseignement, en particulier en décrivant des activités de classe (Koponen et Riggenbach, 2000 : 17). Brumfit (1984, 2000) est l'un des premiers à distinguer les activités dont le but est d'améliorer la fluidité de celles qui visent à améliorer la correction : les premières encouragent une utilisation spontanée de la langue dans des situations de communication authentiques (c'est-à-dire qui peuvent se reproduire en dehors de la classe et dans la vraie vie), les secondes se centrent sur la forme et visent la production d'une langue sans erreurs.

L'une des tâches de l'enseignant en production orale consiste donc à améliorer non seulement la fluidité (« fluency»), chez les apprenants, mais aussi la correction (« accuracy »), deux termes qui sont souvent mis en opposition. Lennon (1990) souligne que si la fluidité de la langue orale est mise en avant, c'est la correction, loin devant le contenu, qui est une

caractéristique davantage associée à l'écrit : « The primacy placed on fluency in oral performance is, of course, in interesting contrast to the situation in written performance, in which primacy is still placed on “correctness” with “content” coming a very poor second. » (Lennon, 1990 : 391) Pourtant, fluidité et correction sont intimement liées dans la production orale aussi, car la connaissance de règles qui ont été intériorisées permettra une meilleure fluidité. C'est la distinction que fait Krashen (1982) entre « learning » (qui est la maîtrise de règles explicitées) et « acquisition » (l'élaboration de règles intériorisées implicites) : quand le « learning » devient « acquisition », il évolue vers une forme plus automatique de pensée qui demande moins de réflexion, ou de contrôle, ce qui, donc, favorise la fluidité. C'est la théorie du « monitor » développée par Krashen, même s'il faut souligner que Krashen est un des tenants de l'approche naturelle, c'est-à-dire qu'il s'intéresse aux situations hors de la classe. Cela limite la portée de ses propos, mais ne l'invalide pas : peut-être la classe devrait-elle être systématiquement liée à des bains linguistiques chaque année.

D'autre part, pour pouvoir communiquer, il faut être capable d'utiliser la langue étrangère *a minima*. S'exprimer lorsque l'on n'a qu'une connaissance de base en L2 est très difficile : la pensée sera compliquée à mettre en mots, il faudra en simplifier l'expression qui sera réduite, et il sera certainement impossible de dire ce que l'on veut effectivement dire.

Daniel Gaonac'h (1991) résume ainsi les liens entre compétences de communication et compétences linguistiques :

L'acquisition de compétences de communication suppose une **maîtrise minimale du code linguistique**. Mais celle-ci ne peut être considérée comme suffisante : à compétence linguistique égale, la compétence communicative peut présenter des variations importantes. (Gaonac'h, 1991 : 187)

Il est donc visible que les trois compétences (fluidité, correction, compétences de communication) qui m'intéresseront dans l'analyse des données recueillies sont étroitement liées.

Ainsi, la définition de la correction semblant plus évidente que celle de la fluidité, on pourra l'évaluer de manière claire ; une production orale « correcte » serait la capacité à formuler un énoncé qui ne contienne aucune ou peu d'erreurs. Ainsi, on pourrait estimer la correction d'un énoncé par le nombre d'erreurs rapporté au nombre de mots prononcés, qui représenterait un taux d'erreurs.

Pour la correction, j'ai donc utilisé trois critères : a. le nombre d'erreurs syntaxiques, lexicales, morphologiques ou référentielles/discursives (sans distinction du type d'erreur) ainsi que l'utilisation du français⁴⁷ ; b. le nombre d'erreurs de prononciation ; et c. le taux d'erreurs, c'est-à-dire le pourcentage d'erreurs (des deux types d'erreurs : syntaxe, vocabulaire, etc. et prononciation mentionnés aux points a. et b.) rapportées au nombre total de mots. Notons que dans mon corpus, toutes les erreurs ne font pas l'objet d'une autocorrection ou d'une reprise quelconque⁴⁸.

⁴⁷ Cf. partie « Stratégies de communication », 6.3.2.2.2.

⁴⁸ J'expliquerai les critères utilisés dans la deuxième partie de la thèse, sous-partie « Correction », 7.3.2.2.3.

Pour éprouver mes hypothèses de recherche, j'ai donc analysé ces différentes caractéristiques de l'anglais oral observées au cours d'une tâche de production orale en anglais chez des apprenants volontaires. Rappelons que j'ai d'abord considéré les critères de fluidité : le nombre de mots prononcés au total (en incluant les interjections et « fillers »), le nombre de mots prononcés sans relance de l'interlocuteur (le premier tour de parole), le nombre de pauses courtes de moins d'une seconde, le nombre de pauses longues de plus d'une seconde (en incluant les interjections et « fillers », ce qui correspond au nombre de « filled pauses »), la fréquence des pauses courtes et longues et le nombre de mots prononcés entre les pauses (ou « mean length of run »). Dans un deuxième temps, j'ai étudié les stratégies de communication que j'ai réparties en trois catégories : la sollicitation, la reprise et l'autocorrection. Dans un troisième temps, j'ai pris en compte trois critères de correction de la langue : les erreurs de syntaxe, lexicale, etc. et le recours au français, les erreurs de prononciation, et le taux de ces deux types d'erreurs (c'est-à-dire le pourcentage d'erreurs rapporté au nombre de mots). L'ensemble de ces critères, que j'expliquerai plus en détail dans la deuxième partie de la thèse, a été étudié en lien avec les représentations de la langue chez les apprenants ; le chapitre suivant est consacré à ce thème.

3. Représentations de la langue anglaise

Dans cette partie, je souhaite définir brièvement les représentations, dans la mesure où, en étudiant les réponses aux questionnaires et entretiens de ma recherche, il m'apparaît qu'elles peuvent influencer sur les comportements langagiers des élèves et donner un tableau global de différents profils d'apprenants de langue qu'il sera intéressant d'étudier plus spécifiquement.

3.1. Qu'est-ce qu'une représentation ?

3.1.1. Un concept à multiples facettes

De la philosophie à la sociologie en passant par la psychologie, l'anthropologie ou encore la didactique, les travaux et recherches sur le thème des représentations sont vastes et empruntent des voies d'exploration diverses.

Les représentations sont souvent définies comme complexes et hétérogènes, d'une certaine façon subjectives et imprécises, comme le souligne Moore (2001) qui insiste sur le fait que les choix (incluant les éléments conservés comme les éléments omis) sont opérés selon une pertinence propre à un groupe :

Une représentation est toujours une approximation, une façon de découper le réel pour un groupe donné en fonction d'une pertinence donnée, qui omet les éléments dont on n'a pas besoin, qui retient ceux qui conviennent pour les opérations (discursives ou autres) pour lesquelles elle fait sens. (Moore, 2001 : 10)

Partant, elle met en garde sur un possible jugement, déclarant : « De ce point de vue, on ne peut pas considérer que certaines représentations sont meilleures que d'autres. » (Ibid.) Il faudra être attentive dans l'analyse des données de la présente recherche à ne pas chercher à hiérarchiser les représentations en « bonnes » ou « mauvaises » mais à toutes les concevoir comme légitimes car représentatives d'un groupe. C'est bien l'idée que souligne Mannoni (2012) dans la conclusion de son ouvrage sur les représentations sociales :

D'un point de vue épistémologique, le problème qui se pose n'est pas de savoir dans quelle mesure une représentation est vraie ou fausse, ni quel rapport cette connaissance entretient avec la vérité. En effet, une représentation, parce qu'elle est *représentation* est nécessairement « fausse » puisqu'elle ne dit jamais de l'objet exactement ce qu'il est, mais en même temps, elle est « vraie » en ce qu'elle constitue

pour le sujet un type de connaissance valide duquel il peut tirer le principe de ses actes. (Mannoni, 2012 : 117)

Chaque représentation sociale a donc sa part de vérité en ce sens qu'elle révèle la perception d'un groupe, quand bien même le rapport de ce groupe à la réalité serait biaisé ; les représentations sont donc une connaissance commune valable avec laquelle l'enseignant doit de toute façon composer, qu'il doit connaître pour la prendre en compte dans ses choix stratégiques.

Moliner *et al.* (2007 : 13) rappellent que les représentations sont constituées de quatre caractéristiques principales :

- Elles sont un ensemble organisé, structuré, dans lequel les éléments entretiennent entre eux des relations ;
- Elles sont « partagée[s] par les individus d'un même groupe social », même si « le caractère consensuel d'une représentation est généralement partiel, localisé à certains éléments de cette dernière » ;
- Elles sont produites collectivement dans et par la communication, favorisant le consensus et laissant la place aux opinions individuelles (spécificité de « son mode de construction ») ;
- Et enfin, elles sont utiles socialement à deux niveaux :
 - elles sont des « systèmes de compréhension et d'interprétation de l'environnement social », et
 - elles « interviennent aussi dans les interactions entre groupes » pouvant mener à légitimer certains comportements.

Dans ce travail, j'utiliserai ces caractéristiques pour délimiter à la fois les représentations partagées (le « noyau central » selon Abric (1994), comme expliqué ci-dessous) et les représentations plus individuelles (« système périphérique »).

3.1.2. Du social à l'individuel et de l'individuel au social

C'est le sociologue Emile Durkheim (1912) qui a introduit la dimension collective des représentations, les faisant ainsi passer du niveau individuel (en philosophie et psychologie) au niveau social :

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

Ce texte montre combien il est difficile d'interpréter les représentations car à la fois, Durkheim scinde représentations individuelles et représentations collectives (il parle de « toute la distance » qui les sépare et dit qu'on ne peut déduire l'une de l'autre), mais il affirme d'autre part que les unes « ajoutent » aux autres, tout en étant imbriquées.

C'est aussi l'idée de Moscovici (1989) en psychologie sociale qui cherche à comprendre et analyser comment une science peut se transformer et changer la société en étant appropriée par le sens commun, le processus ayant lieu dans un mouvement dynamique de constants échanges entre les plans individuels et sociaux, dans une

nécessité de faire de la représentation une passerelle entre le monde individuel et le monde social, de l'associer, ensuite, à la perspective d'une société qui change, motive la modification en question. Il s'agit de comprendre, non plus la tradition, mais l'innovation, non plus la vie sociale déjà faite, mais une vie sociale en train de se faire. (Moscovici, 1989 : 82).

L'idée du remodelage par la représentation est très intéressante dans le champ didactique, car on peut espérer pouvoir modifier des attitudes négatives des apprenants envers la langue en agissant sur leurs représentations, comme le souligne Moscovici (1976) :

Si une représentation sociale est une « préparation à l'action », elle ne l'est pas seulement dans la mesure où elle guide le comportement, mais surtout dans la mesure où elle remodèle et reconstitue les éléments de l'environnement où [il] doit avoir lieu. (Moscovici, 1976 : 47)

Ainsi, pour Moscovici, les représentations sont élaborées et partagées par le groupe social et contribuent à la construction d'une réalité commune, d'où le terme de « représentations sociales ». A sa suite, Abric (1987) développera l'idée du remodelage : « la représentation est le produit et le processus de l'activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté, et lui attribue une signification spécifique ». Pour lui, la représentation sert de « filtre interprétatif », d'« instrument de décodage » favorisant

une production originale et un remodelage complet de la réalité, une réorganisation de type cognitif où les connotations idéologiques personnelles (attitudes, opinions) et collectives (valeurs, normes) prennent une place essentielle aussi bien dans le produit que dans le mécanisme même de sa constitution. (Abric, 1987 : 67-68)

Pour Abric (1994), après les démonstrations expérimentales de Moliner (1988), le mécanisme est donc complexe, et dans sa vision structurale, la représentation est composée d'un noyau central (NC) et d'un système périphérique (SP). Le noyau central, cadre de référence stable ayant une forte valeur pour l'individu, donne une cohérence et une homogénéité à la représentation et « est l'élément fondamental de la représentation car c'est lui qui détermine à la fois sa signification et son organisation » (Abric, 1994 : 21). Dans le noyau central, les éléments ont deux attributs : une utilité pratique (référence fonctionnelle pour l'action) d'abord, et une dimension prescriptive (normativité), du fait de leurs liens avec l'affectivité, l'idéologie, les stéréotypes et les croyances du groupe.

Le système périphérique, constitué d'éléments moins importants que le noyau central pour l'individu, est rapporté à l'emprise du noyau central. Ses éléments sont des schèmes de concrétisation ou d'illustration de la représentation, comprenant les jugements, croyances, stéréotypes. C'est aussi le « pare-choc » (Flament, 1994) qui bloque les éléments contradictoires, absorbe l'indicible, l'injustifiable, sans dommage pour le cœur du système sociocognitif, qui favorise le maintien de ce qui est non-négociable ou inconditionnel. C'est la fonction de défense du système périphérique. Cette fonction est liée à celle d'individuation, qui autorise et justifie l'intégration de données personnelles de l'individu, liées à son histoire, son vécu, ses expériences. Les nombreuses variantes individuelles sont rendues possibles par la souplesse du système périphérique, qui s'arrange avec la réalité dans des fonctions de concrétisation et de régulation.

Alors comment reconnaître des représentations quand ses schèmes d'illustration (le système périphérique) sont eux-mêmes changeants et s'adaptent pour que la représentation centrale soit stable, même lorsque les expériences vécues sont en contradiction avec elle ?

3.1.3. Critères de reconnaissance des représentations

Moscovici (1976) a déterminé trois critères de reconnaissance des représentations : la dispersion, la focalisation et la pression à l'inférence.

La dispersion (la vacuité) de l'information concerne l'objet de la représentation, du fait de la complexité et des différences de position et de statut des acteurs sociaux. En effet, lorsque ceux-ci manquent de données objectives, des biais et des distorsions sur sa définition en résultent et se propagent. Par exemple, il est tout à fait évident que les apprenants de langue anglaise n'ont pas en leur possession toutes les informations relatives à la langue et à son apprentissage (d'ailleurs, qui le pourrait ?), qu'il s'agisse de données historiques, linguistiques, sociologiques, économiques ou autres.

La focalisation est la procédure d'accentuation de certains traits d'un objet de représentation, et d'occultation d'autres, inadaptés au système de valeurs des acteurs ou des sujets. Ainsi, selon ses idées, ses préoccupations personnelles, un individu accordera plus d'importance à certaines informations qu'à d'autres. On aura donc un prototype au lieu d'une vision globale et complète de l'objet. Ainsi, si je suis né dans un village perdu dans la campagne française, que je n'ai jamais voyagé et que je n'ai pas de velléités de rencontres avec des étrangers ou de voyages, il est fort probable que je ne jugerai pas l'apprentissage de l'anglais comme capital, ou au contraire, que ce genre d'environnement créera un désir de partir et de découvrir.

La pression à l'inférence est le troisième critère de reconnaissance des représentations. C'est la nécessité de parvenir à une explication et à un code commun par rapport à un objet et des phénomènes. Elle se concrétise par des conversations et des formulations descriptives et évaluatives de l'objet, en interaction avec des membres de groupes d'appartenance ou de référence, dans le but de parvenir à un accord sur le contenu de la représentation et de réduire la complexité d'une question afin de l'adapter aux impératifs de

l'action, de la communication et du discours. De cette façon, l'individu construit ses propres représentations tout en adhérant aux croyances de son groupe.

Dans le cadre de cette recherche, je n'étudierai pas la façon dont se co-construisent les représentations des jeunes de BTS (car je n'ai pas mené d'entretiens collectifs), mais bien plutôt le résultat individuel de cette co-construction, à savoir les représentations partagées et non partagées des étudiants sur la langue anglaise orale et sur eux-mêmes en tant qu'apprenants de cette langue.

3.2. A quoi servent les représentations ?

3.2.1. Fonction cognitive

La première fonction des représentations est la fonction cognitive dans le sens où celles-ci permettent la construction commune d'un savoir partagé. Les représentations sont un moyen pour les individus de comprendre la réalité en la faisant rentrer dans un cadre qu'ils comprennent et auquel ils adhèrent. Ainsi, ils effectuent une « domestication » (Moscovici, 1984) de l'étrange pour rendre les choses compréhensibles et acceptables, définissant ainsi « un cadre de référence commun qui permet l'échange social » (Abric, 1996 : 16). En discutant, en échangeant sur leurs représentations avec leur groupe d'appartenance, ils établissent une communication qui participe à la construction et à la diffusion du savoir.

Ainsi, si je suis convaincu de l'utilité de la langue anglaise dans ma vie professionnelle future, cette représentation peut m'aider à comprendre et à expliquer pourquoi, par exemple, je fais les efforts nécessaires à l'apprentissage de la langue en classe et à l'extérieur de la classe. En communiquant cette représentation à mon groupe d'appartenance, je participe à la construction du savoir et il se peut que j'influence la modification de la représentation. Tout l'enjeu de ce travail de recherche sera de comprendre si oui ou non, la communication des représentations peut changer celles-ci et influencer sur les comportements.

3.2.2. Fonction d'orientation

Les représentations sociales aident aussi les individus à définir des buts, et peuvent ainsi être le moteur de comportements et donc influencer les pratiques des individus. Elles sont ainsi une sorte de guide qui sert de prélude à l'action, comme le souligne Moscovici (1976) :

Si une représentation sociale est une « préparation à l'action », elle ne l'est pas seulement dans la mesure où elle guide le comportement, mais surtout dans la mesure où elle remodèle et reconstitue les éléments de l'environnement où le comportement doit avoir lieu. Elle parvient à donner un sens au comportement, à l'intégrer dans un réseau de relation où il est lié à son objet. Fournissant du même coup les notions, les théories et le fonds d'observations qui rendent ces relations stables et efficaces. (Moscovici, 1976 : 47)

On voit bien dans ce texte de Moscovici comment les fonctions cognitives et d'orientation des représentations sont imbriquées, et on comprend que ce point est essentiel dans la pratique de terrain quotidienne des enseignants, qui cherchent pour leurs élèves à les exposer à la langue et à leur donner l'envie d'apprendre ; c'est pourquoi j'explorerai dans ce travail les liens entre représentations de la langue et pratique de celle-ci pour révéler si, oui ou non, l'exposition à l'anglais influence les représentations de la langue, et *in fine*, pour tenter de modifier les comportements des étudiants.

Les représentations déterminent d'abord le but d'une situation. Si je suis convaincu de la nécessité d'apprendre l'anglais, je vais chercher des moyens de le pratiquer avec un groupe social qui partagera cette représentation, par exemple en m'inscrivant sur un groupe de discussion sur Skype, dont la finalité est de pratiquer et d'améliorer l'anglais oral.

Ce faisant, les représentations sont à l'origine d'un système d'anticipations et d'attentes. Les informations que j'ai sur l'objet de la représentation vont être sélectionnées, choisies, interprétées, certaines seront éliminées, pour que le cadre de mes représentations ne soit pas menacé. Si je m'inscris sur ce groupe de discussion en ligne, c'est que j'attends une pratique et une progression de la langue, comportements qui rentrent dans le cadre de mes représentations sur ce que doit être la langue parlée anglaise ou un bon apprenant de cette langue. Ainsi, mes attentes viendront confirmer la représentation que j'ai de l'objet langue orale anglaise ou bon apprenant de langue étrangère.

Enfin, les représentations établissent (ou révèlent) des normes, c'est-à-dire un ensemble de règles qui vont dicter sa conduite à un groupe social. En d'autres termes, les représentations vont définir ce qu'est une bonne pratique et la discriminer d'une mauvaise pratique en cohérence avec les représentations partagées par le groupe, comme le rappelle Abric (1994), pour qui les représentations sont « prescriptives de comportements et de pratiques. Elles définissent ce qui est licite, tolérable ou inacceptable dans une situation donnée » (Abric, 1994 : 17). Ainsi, il est fort à parier qu'un apprenant qui souhaite développer ses capacités orales saisira les opportunités de rencontre dans la rue avec des étrangers.

3.2.3. Fonction de justification

Ainsi, les représentations sociales peuvent impacter les conduites, mais ce n'est pas là leur seule fonction, car elles apportent aussi une justification *a posteriori* de ces comportements. De cette façon, les attitudes, pratiques et comportements se trouvent légitimés, ce qui renforce la discrimination entre les groupes sociaux, comme le note Abric (1994) à propos des groupes qui se trouvent en compétition :

Ainsi, dans la situation de rapports compétitifs vont être progressivement élaborées des représentations du groupe adverse, visant à lui attribuer des caractéristiques justifiant un comportement hostile à son égard. (Abric, 1994 : 18).

Or, il n'est pas rare de remarquer en classe des comportements de défiance vis-à-vis de la langue et de la culture anglo-saxonnes, comme si s'affirmer en tant que Français et critiquer certains traits de la culture « adverse » permettait d'affirmer son identité d'étudiant de France. En outre, j'ai de nombreuses fois observé, lors de travaux oraux en groupe dans mes classes de BTS, des étudiants profitant de ce temps pour pratiquer leur anglais oral et s'irritant ouvertement contre leurs camarades qui utilisent le français, ces derniers manifestant en retour leur mécontentement en faisant valoir leur droit de ne pas parler en anglais. On voit bien dans cet exemple comment les représentations peuvent d'une part enfermer les acteurs dans un rôle, et d'autre part appuyer les différences socio-scolaires, voire sociales.

3.2.4. Fonction identitaire

Les représentations jouent un rôle dans la définition de l'identité des groupes, avec leurs spécificités sociales, établissant « une vision consensuelle de la réalité pour ce groupe » (Jodelet, 1989b : 52). Ainsi, les représentations permettent à l'individu de se définir comme appartenant à un groupe donné partageant des valeurs et des normes, et donc d'avoir une place dans le système social en renforçant ses liens avec celui-ci. Ainsi, Moscovici définit les représentations sociales comme :

des systèmes de valeurs, des idées, et des pratiques dont la fonction est double : en premier lieu, établir un ordre qui permettra aux individus de s'orienter et de maîtriser leur environnement matériel, ensuite faciliter la communication entre les membres d'une communauté en leur procurant un code pour désigner et classer différents aspects de leur monde et de leur histoire individuelle et de groupe. Moscovici (1973 : XIII)

Elles sont donc un « code » commun et partagé qui situe l'individu dans son groupe, sont garantes de la cohésion de celui-ci et participent à la catégorisation et à la comparaison sociale : si j'appartiens à un groupe qui juge que la langue anglaise est essentielle, je vais certainement dans le même temps discriminer un groupe pour qui l'anglais n'a aucune ou peu d'importance. La fonction identitaire a aussi pour but que l'individu puisse conserver une image positive de lui-même au sein de son groupe social, ce qui est à rapprocher du concept de « face » de Goffman (1974).

3.3. Les représentations dans le champ éducatif

3.3.1. Les représentations en didactique des langues

Dans le champ éducatif, les représentations ont été largement explorées car les liens entre représentations et apprentissage sont une piste avérée d'amélioration des compétences chez les apprenants.

En didactique des langues, il est admis que les représentations qu'un locuteur a des langues influencent ses stratégies d'apprentissage. Il existerait donc un lien entre représentations et intérêt pour la langue, et plus largement, entre représentations et réussite ou échec de l'apprentissage de celle-ci, comme le soulignent Castellotti et Moore (2002) : « les représentations entretiennent des liens forts avec les processus d'apprentissage, qu'elles contribuent à fortifier ou à ralentir. » (Castellotti et Moore, 2002 : 10). Ainsi, les

représentations auraient une importance capitale en didactique des langues car elles permettraient la réflexion pour un repositionnement plus favorable à l'apprentissage.

Castellotti et Moore (2002) évoquent des recherches prouvant le lien entre image d'un pays et représentation de l'apprentissage de sa langue chez les apprenants :

Certaines études (voir par exemple Perrefort 1997 ou Muller 1998) décèlent une corrélation forte entre l'image qu'un apprenant s'est forgé d'un pays et les représentations qu'il construit à propos de son propre apprentissage de la langue de ce pays. Ainsi, une image négative de l'Allemagne (exemple couramment observé en France ou en Suisse romande) correspondrait à la vision d'un apprentissage difficile et insatisfaisant de l'allemand. (Castellotti et Moore, 2002 : 11)

Je chercherai dans ce travail à vérifier le lien entre image négative d'une langue (non d'un pays) et apprentissage laborieux, car ainsi, on peut imaginer qu'en modifiant cette image pour une représentation plus positive, l'apprentissage sera facilité, car perçu comme moins ardu. Ainsi, le système des représentations est un système dynamique, celles-ci pouvant évoluer au gré des expériences chez un même apprenant, ce qui est particulièrement intéressant dans un objectif d'amélioration des pratiques étudiantes et enseignantes.

Pourtant, malgré les fortes connexions qui ont été démontrées entre image d'un pays et représentations de l'apprentissage, il est intéressant de noter que l'usage des représentations dans la classe de langue en reste à ses prémices. Le Lièvre (2008) soulignait déjà – et les pratiques ont encore peu évolué – que, concernant la langue anglaise, même si les représentations sont présentes et importantes dans de nombreux domaines, elles ne sont jamais évoquées nulle part de manière explicite :

Pourtant, et cela est frappant, tout fonctionne sur le mode du non-dit ; les représentations ne sont jamais explorées, thématiques ou didactisées. Ce court exposé sur les représentations et leur aspect dynamique laisse toutefois imaginer qu'il est tout à fait possible d'intervenir sur les représentations dans le but de parvenir à infléchir certaines attitudes ou certaines habitudes.

Les représentations sont une notion centrale dans mon travail parce qu'elles apparaissent fondamentales et responsables de certaines attitudes méthodologiques et de certains comportements langagiers. Quel est le lien existant entre ce que je viens de qualifier de comportements, que j'appellerai aussi pratiques, et les représentations ? (Le Lièvre, 2008 : 150)

De la même façon, Castellotti et Moore (2004) évoquent la nécessité d'une « culture éducative » (Castellotti et Moore, 2004 : 9) pour aider à établir des liens entre représentations et pratiques langagières, et Zarate (1995) préconise une utilisation et une étude des

représentations sociales au sein même de la classe de langue afin d'« apprendre à relire la relation au réel » (Zarate, 1995 : 88) des élèves, après avoir déterminé quel était leur degré de proximité/éloignement avec la langue et la culture étrangères. Elle préconise une déconstruction des représentations stéréotypées en favorisant la réflexion collective, qu'elle juge être placée au second plan par l'école :

Qu'elle s'applique à la population des élèves comme à celle des enseignants, la dimension réflexive va à l'encontre des traditions scolaires qui, au nom de l'égalité des chances et de la démocratie, reposent sur la rupture entre vie privée et vie scolaire ou professionnelle. (Zarate, 1995 : 75)

Ainsi, les représentations sont peu discutées à l'école, de manière générale, et il pourrait être intéressant de les évoquer dans le groupe classe en les mettant en lien avec leurs conséquences pour faire réfléchir les apprenants à leurs pratiques et à leurs représentations, et peut-être leur permettre de les faire évoluer. Le numéro « Affect(s) » de la revue *Études en Didactique des Langues* (2014) place au centre des préoccupations les sentiments négatifs sur la langue : Hartwell et Zou définissent dix grandes catégories d'émotions liées à l'anxiété et démontrent l'influence de ce sentiment sur la performance en contexte académique, et Galmiche s'attache plus spécifiquement à montrer que les activités orales sont davantage sources de honte, et partant de blocage, de par leur nature. Macré (2014a) classe les difficultés ressenties en trois catégories – le développement cognitif, la motivation et l'auto-régulation – et étudie leurs conséquences, comme le montre le tableau 5 :

Type de difficulté	Sentiments et/ou difficultés relevés	Résultats : les conséquences
Développement cognitif	<ul style="list-style-type: none"> - Note faible au baccalauréat - Projets imprécis - Écart de connaissances en langue difficile à combler - Émotions négatives sur l'apprentissage de l'anglais du passé 	<ul style="list-style-type: none"> - Représentations de leur capacité à apprendre l'anglais - SEP très faible - Doutent de leurs capacités et s'attendent à de faibles résultats
Motivation	<ul style="list-style-type: none"> - Attente d'être motivé par le cours et l'enseignant - Critères employés pour évaluer les cours et le travail fait en dehors : sa rentabilité (si le cours est à la fois intéressant et utile) 	<ul style="list-style-type: none"> - Quand ces deux critères (intérêt et utilité) ne sont pas remplis, les cours et le travail fait en dehors sont décrits de manière négative
Auto-régulation : difficultés du parcours	<ul style="list-style-type: none"> - Les buts sont souvent fixés à très court terme et ne permettent pas de faire évoluer l'application des connaissances acquises à d'autres types d'activités - Manque de réflexion et de méta-réflexion - Difficulté à modifier les habitudes, malgré une certaine compréhension de leurs effets négatifs sur l'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> - Difficulté à fixer des buts réalistes et réalisables, à anticiper et à apporter des solutions aux tâches, à percevoir leur pertinence et à les accomplir, etc. - Peu de réflexion sur le travail effectué en général - Réactualisation des pratiques

*Tableau 5 : Synthèse des résultats : les sentiments et/ou difficultés relevés
(Macré, 2014a : 144)*

3.3.2. Les représentations de l'anglais en France

Nous avons vu que les représentations peuvent évoluer au fil des expériences positives ou négatives des apprenants. Le voyage scolaire constitue l'une de ces expériences et il peut sembler « paré de pouvoirs miraculeux » (Berger, 1997 : 644). Par exemple, Berger (1998) souligne que les représentations de lycéens français peuvent évoluer à la suite d'un voyage en Grande-Bretagne :

Berger (1998) signale que l'attitude de lycéens français envers la Grande-Bretagne est assez mitigée, et que les représentations se déplacent dès lors que ceux-ci ont effectué un voyage qui les met réellement en contact avec des locuteurs natifs de la langue-cible. (Castellotti et Moore, 2002 : 11)

Pourtant, d'autres études (Byram et Zaraf, 1996, Cain et de Pietro, 1997) ont montré que ni le voyage en soi, ni une plus grande proximité avec la langue ne garantissent à coup sûr des représentations plus positives de celle-ci, même si ces facteurs semblent jouer un rôle important. Je tenterai donc dans cette recherche d'éclaircir cette ambiguïté sur les liens entre exposition à la langue et représentations pour les étudiants de BTS de l'ENILBio.

Dans la même ligne de pensée, un discours ambigu de la part des enseignants et des institutions scolaires consiste à affirmer aux apprenants qu'ils ne pourront apprendre l'anglais qu'en passant un temps suffisamment long dans un pays anglophone, dévalorisant ainsi les apports de l'école, ce que remarque Berger (1997) : « les élèves font plus confiance aux activités extra-scolaires qu'aux moyens strictement scolaires pour assurer le succès de leur apprentissage » (Berger, 1997 : 329). On peut se demander pourquoi l'institution scolaire légitime ce type de discours, mais quoi qu'il en soit, les étudiants français conservent cette représentation de l'inefficacité de l'enseignement de langue.

Par ailleurs, Le Lièvre (2008) souligne la pauvreté des réponses données par les étudiants spécialistes et non-spécialistes d'anglais de l'université lorsque la question de leurs motivations à choisir l'anglais comme langue d'étude leur est posée :

Spécialistes	Non-spécialistes
<p>« Heu/ je ne sais pas. Peut-être parce que c'est une langue que j'apprécie plus/ qui a été enseignée plus tôt/ mais que/ je pense qui me parle plus du fait qu'elles sont un peu internationales. Mais l'anglais me plaît plus. »</p> <p>« Et puis/ moi je ne voulais pas seulement me borner à l'anglais/ parce que je trouvais que c'était trop restrictif et que c'est vrai que maintenant/ c'est la langue la plus parlée. Donc/bon/ je voulais quand même avoir un autre panel de langues pour ne pas me borner qu'à l'anglais et puis pouvoir avoir d'autres connaissances/ maîtriser d'autres langues. Je pense que c'était plus bénéfique de pouvoir parler d'autres langues et pas uniquement l'anglais. »</p> <p>« Utile pour pouvoir communiquer dans le monde. »</p> <p>« Pour mon avenir, pour ma carrière. »</p> <p>« L'anglais est une langue indispensable. »</p> <p>« La langue la plus étendue dans le monde. »</p> <p>« Pour mon avenir professionnel. »</p> <p>« J'aime entendre parler anglais, les sonorités. »</p> <p>« Langue très importante dans le monde et agréable à parler. »</p>	<p>« Utile au niveau international. »</p> <p>« C'est une langue indispensable. »</p> <p>« C'est une langue très importante. »</p> <p>« La première langue mondiale. »</p> <p>« C'est la plus utile et la plus utilisée. »</p> <p>« L'anglais, c'est utilisé partout dans le monde. »</p>

Tableau 6 : Motivations à choisir l'anglais (Le Lièvre, 2008 : 244)

Il est notable que deux raisons principales du choix de l'anglais sont l'internationalité et l'utilité de la langue, comme le soulignait déjà Berger (1997) : « [...] c'est l'anglais qui obtient les pourcentages les plus élevés, toutes langues confondues, pour ces deux motifs : la langue très répandue et l'utilité pour un emploi futur. » (Berger, 1997 : 298) Ces résultats sont corroborés par le dernier sondage d'opinion Eurobaromètre de 2012 du Parlement européen où 67% des répondants citent l'anglais comme la « langue la plus utile pour [leur] développement personnel. » et 79% comme la langue la plus importante pour l'avenir de leurs enfants⁴⁹. Je remarque par ailleurs dans les réponses au questionnaire de Le Lièvre (2008) que, si tous les apprenants insistent sur le caractère international et utile de la langue, les

⁴⁹ Cf. introduction, p. 17

étudiants spécialistes donnent davantage de détails sur la langue (« sonorités », « agréable à parler »), insistent sur des buts personnels qu'ils se sont fixés, alors que les non-spécialistes ont des conceptions plus généralistes et stéréotypées, réponses qui sont très semblables aux commentaires faits par mes propres étudiants dans les entretiens.

De manière assez caricaturale, d'ailleurs, les étudiants français (cf. ma propre recherche, ainsi que celle de Le Lièvre, 2008) ont des représentations de la langue anglaise comme étant à la fois indispensable dans le monde actuel de la globalisation (donc proche dans le sens de Koch et Oesterreicher, 2012) et étrange ou difficile (donc éloignée) : cette dernière perception s'exprime dans des paroles comme : « Les Anglais mangent leurs mots », « ils parlent du nez » (donc un sentiment d'étrangeté lié aux sonorités et à la façon de parler des anglophones), ou « je ne comprends rien aux temps » (ici, une impression de complexité de la langue lorsque les étudiants ne décèlent pas les différences d'utilisation des temps grammaticaux entre le français et l'anglais). Dans ce sens, les représentations des apprenants français se rapprochent parfois de stéréotypes qui servent la fonction de justification, comme le souligne Feussi (2006) :

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

Utiliser un accent ostensiblement français lorsqu'on parle anglais dans le cadre d'une classe de langue (alors qu'on est par ailleurs tout à fait capable de s'exprimer avec un accent plus anglais), fait observé dans de nombreux cours, ou se moquer d'un camarade qui s'applique à adopter une prononciation la plus proche possible de la langue cible, permet à l'apprenant de se situer dans son environnement, d'y affirmer sa place, de la légitimer, et de ne pas perdre la face (Goffman, 1974).

Ainsi, les représentations des apprenants jouent un rôle clef dans leur implication, leur intérêt pour la langue, et leurs performances en anglais oral. Elles occupent une fonction centrale dans l'explication d'attitudes d'apprentissage et de comportements langagiers. De plus, les liens entre représentations de l'anglais et réussite ou échec de la production orale restent encore à explorer; c'est pourquoi mes hypothèses de travail sont toutes en lien avec ce thème.

La deuxième partie de cette recherche s'ouvre donc sur une explication des hypothèses de travail, en accord avec le cadre théorique que j'ai développé dans un premier temps. En effet, les particularités de la modalité orale et les modèles scientifiques de la production orale en psycholinguistique viennent étayer les déclarations des apprenants. De la même façon, les travaux sur les représentations, au sens large et dans le contexte plus ciblé des représentations en didactique des langues, apportent un cadre intéressant pour la méthodologie mise en œuvre, que je vais expliquer par la suite.

Il conviendra en premier lieu d'évoquer le terrain de la recherche : l'école ENILBio, dans l'environnement plus vaste de l'enseignement supérieur agricole. Je montrerai comment celui-ci s'inscrit aussi dans un contexte européen, dans le respect des recommandations du CECRL qui ont largement défini les programmes du BTSA STA.

Dans un deuxième temps, j'expliquerai la méthodologie globale, la façon dont les étudiants ont été sélectionnés, et le calendrier de la recherche en deux fois trois étapes, avant de consacrer un chapitre à la méthodologie du recueil de données. J'y développerai la manière dont les questionnaires et les guides d'entretien ont été conçus, ainsi que la prise en compte du niveau réel des apprenants, au moyen de notes CCF et d'une tâche d'expression orale en anglais.

Enfin, je m'attacherai à montrer comment j'ai exploité les éléments recueillis, en expliquant en particulier comment les étudiants ont été répartis dans les différents groupes établis au départ, puis comment j'ai analysé les données obtenues (par questionnaire, entretien, notes CCF et tâche d'expression orale) pour en extraire les représentations des jeunes concernant la langue anglaise orale.

Deuxième partie
Retour sur la démarche de recherche

Dans ce cadre théorique où la recherche est vivace, et en observant depuis des années les étudiants de mes classes de langue en proie à des difficultés qui paraissent parfois insurmontables pour eux, je me suis interrogée sur les raisons qui peuvent expliquer un tel malaise, un tel ressenti d'incompétence, que celle-ci soit réelle ou fantasmée. Ce contexte théorique et institutionnel constitue le point de départ de la recherche, qui vient s'appuyer sur un terrain bien spécifique, dont je donnerai les détails au chapitre suivant.

Pour répondre à cette question de la difficulté des élèves à s'exprimer oralement en anglais, j'ai donc cherché dans un premier temps à mieux comprendre quelles étaient les représentations des jeunes : représentations de la langue anglaise, de la langue anglaise orale, représentations de soi en tant qu'apprenant de cette langue, représentations de l'institution scolaire, de l'enseignement et de l'enseignant d'anglais. Dans un second temps, j'ai voulu explorer les liens entre les représentations des apprenants et d'autres facteurs, que je vais expliquer au fil des quatre hypothèses de cette recherche.

La première hypothèse éprouve le lien entre le caractère institutionnel des apprentissages et les représentations de la langue. En effet, si les jeunes ne s'expriment pas (ou peu, ou mal, soit qu'ils ne le peuvent, soit qu'ils n'osent) après tant d'années d'étude de la langue, est-ce parce que le caractère institutionnel des apprentissages influence négativement leurs représentations de l'anglais (on peut imaginer sans doute que les matières les plaçant directement au contact du domaine professionnel choisi ont leur faveur) ? On peut imaginer que, si les jeunes comprennent plus ou moins bien et ne parviennent pas à s'exprimer, c'est parce qu'ils ressentent une rupture entre les choses apprises en milieu scolaire et le passage au monde social réel. En d'autres termes, la dimension institutionnelle est-elle « déréalisante » pour les apprenants, comme le dit Bourdieu (1980) ? Est-il possible que le contexte scolaire/académique empêche les étudiants de s'impliquer dans leurs apprentissages ?

La deuxième hypothèse cherche un lien entre représentations de la langue et représentations de soi en tant qu'apprenant de langue. Un étudiant ayant des représentations positives de l'anglais a-t-il pour autant des représentations positives de lui-même en tant qu'apprenant de cette langue, et inversement, un étudiant ayant une image négative de soi comme apprenant de langue possède-t-il nécessairement une piètre image de la langue anglaise ? Et en quoi les difficultés d'un étudiant peuvent-elles affecter l'image de soi qu'il veille à maintenir positive ?

En lien avec l'hypothèse précédente, la troisième hypothèse explore les liens entre représentations de la langue et niveau de compétences réelles en expression orale. Un étudiant ayant des représentations positives de l'anglais obtient-il de meilleurs résultats à l'oral qu'un étudiant ayant des représentations négatives ? Les critères saillants d'une meilleure performance orale sont-ils davantage présents chez les apprenants ayant des représentations positives de l'anglais ?

Enfin, la quatrième hypothèse questionne la possibilité d'un cercle vertueux où une exposition régulière volontaire/recherchée à la langue permettrait de renforcer des représentations positives de la langue, qui, à leur tour, motiveraient une exposition plus fréquente, etc. En d'autres termes, un étudiant en contact régulier avec la langue a-t-il des représentations plus positives qu'un étudiant ayant peu de contact avec la langue ? Inversement, peut-on poser l'hypothèse qu'une exposition passive, contrainte, subie à contrecœur serait vecteur de représentations négatives de la langue et qu'il existerait une logique de renforcement entre exposition fréquente à la langue et représentations positives d'une part, et exposition rare et représentations négatives d'autre part⁵⁰ ?

⁵⁰ NB : Concernant les hypothèses 3 et 4, et en lien avec le caractère institutionnel des apprentissages (hypothèse 1), il existe peut-être aussi un cercle vertueux ou vicieux qui s'installe entre les notes obtenues et la représentation de la langue : si j'obtiens de bonnes notes, des félicitations, le plaisir de la récompense me fait avoir des représentations positives de cette matière, qui entraîne ensuite le désir de la pratiquer davantage, et inversement de mauvaises notes entraîneraient ou renforceraient des représentations négatives.

Le tableau 7 ci-dessous résume les quatre hypothèses de la recherche.

Hypothèse 1	Lien entre représentations de la langue et caractère institutionnel des apprentissages
Hypothèse 2	Lien entre représentations de la langue et représentations de soi en tant qu'apprenant de langue
Hypothèse 3	Lien entre représentations de la langue et compétence en expression orale
Hypothèse 4	Lien entre représentations de la langue et exposition choisie à la langue

Tableau 7 : Résumé des hypothèses

Ces hypothèses ont été travaillées sur la base d'enquêtes en ligne et d'entretiens en français que j'ai ensuite analysés. J'ai en outre souhaité mettre ces données en relation avec l'étude du niveau réel en production orale des apprenants, en étudiant d'une part leurs notes aux examens CCF (Contrôle en Cours de Formation, qui est une évaluation certificative), et d'autre part, une tâche d'expression orale en continu et en interaction en anglais. C'est ce qui va être développé dans la deuxième partie de la thèse, où je présenterai les éléments méthodologiques de la mise en œuvre de la recherche.

4. Terrain de la recherche et contexte institutionnel vécu

4.1. Particularité de l'enseignement agricole

L'étude a été réalisée au LEGTA ENILBio (Lycée d'Enseignement Général et Technologique Agricole, École Nationale d'Industrie Laitière) de Poligny dans le Jura. Cette école constitue un terrain de recherche à la fois généralisable aux formations courtes post-baccalauréat type DUT, et un terrain de recherche particulier à l'enseignement technique agricole supérieur.

Les lycées agricoles (ou LEGTA) sont des établissements techniques et technologiques du Ministère de l'Agriculture et de la Pêche qui dispensent leur enseignement à des élèves du secondaire en formation initiale, de la classe de seconde à la classe de terminale, ainsi qu'à des étudiants à un niveau post-baccalauréat. Les mêmes formations sont accessibles par voie d'apprentissage.

Les étudiants peuvent y préparer un Brevet de Technicien Supérieur Agricole (BTSA)⁵¹ en deux ans en ayant obtenu ou non leur baccalauréat. Ils ont la possibilité de poursuivre leurs études en Licence et Master par la suite. Ces formations sont la plupart du temps professionnelles et peuvent se dérouler par alternance.

L'enseignement dispensé dans les lycées agricoles est majoritairement scientifique et technique et vise l'intégration professionnelle rapide des apprenants. Si la poursuite d'études dans des formations courtes professionnalisantes (licence professionnelle ou Certificat de Spécialisation) est encouragée, 65% environ des jeunes de BTSA STA APT (Brevet de Technicien Supérieur Agricole avec une spécialité en Aliments et Processus Technologiques)⁵² continuent d'étudier et 35% s'insèrent directement dans la vie active. Il est à noter que les diplômés de l'industrie agroalimentaire peinent à recruter des élèves (avec des menaces régulières de fermeture de classes) alors que le secteur offre une forte employabilité. Sa faible attractivité serait liée à des perceptions négatives (Guiomard, 2009) :

- Faible niveau de rémunération,

⁵¹ J'emploie dans cette recherche les acronymes BTS et BTSA indifféremment.

⁵² Pour davantage de détails concernant les apprenants choisis dans les classes de BTSA STA APT, cf. partie « Choix des étudiants », 5.1.

- Difficulté des conditions de travail,
- Tâches peu intéressantes,
- Peu de possibilités d'évolution de carrière.

En parallèle à la spécificité du secteur, pour tous les diplômés de BTSA du Ministère de l'Agriculture, un socle commun de connaissances est exigé dans les matières dites « générales » telles que le français, les langues vivantes, l'économie ou encore les mathématiques.

4.2. Particularité du lycée de Poligny

Le lycée agricole de Poligny où est menée la recherche est un établissement public qui fait partie du réseau des six Écoles Nationales d'Industrie Laitière (ENIL) de France (dont les écoles d'Aurillac, la Roche-sur-Foron, Mamirolle, Saint Lô Thère et Surgères) qui ont pour mission de former de jeunes apprenants et des adultes en formation continue dans divers domaines, majoritairement ceux liés à la transformation agroalimentaire. Ces domaines incluent des champs aussi variés que la technologie fromagère, les crèmes glacées, le beurre et les corps gras, les produits frais tels que les produits carnés ou laitiers, les produits secs, mais aussi la gestion et le management, les équipements, les énergies, et bien d'autres domaines de spécialisation.

Le lycée de Poligny est l'École Nationale d'Industrie Laitière et des Biotechnologies (ENILBio). C'est un établissement à taille humaine avec une centaine de personnels enseignants et formateurs qui accueille environ trois cents jeunes : élèves du secondaire, étudiants, apprentis et stagiaires. En effet, chaque année, l'école forme environ 300 adultes dans le cadre de la formation continue. Les entreprises ont le choix de faire venir les formateurs de l'école dans les locaux de leur usine agroalimentaire (dans le cas où une formation concerne plusieurs employés) ou de participer à des formations dans l'enceinte de l'école. Ainsi, les apprenants de l'ENILBio ont l'occasion au cours de l'année scolaire de rencontrer des professionnels français et étrangers dans leur école.

L'école forme le public de jeunes apprenants aux métiers des industries agroalimentaires, aux bio-industries et aux biotechnologies, qui sont des secteurs d'activités

ciblés générateurs d'emplois. L'ENILBio est spécialisée dans les métiers de l'agroalimentaire, et en particulier dans le secteur de la fromagerie et des analyses de laboratoire.

Elle est ancrée localement dans l'industrie agroalimentaire de la petite ville de Poligny et de la grande région, avec divers partenariats de longue date (industries de transformation laitière, Laboratoire Départemental du Jura, etc.) L'école jouit d'une reconnaissance aux plans national et international dans la filière du lait, de par la qualité de ses équipements, son ancienneté dans la formation des professionnels du secteur, et son professionnalisme avéré.

Ses équipements techniques sont en effet appréciés par les apprenants et les adultes en formation continue. La Halle Technologique de l'ENILBio est un lieu de formation et de production, composé d'ateliers de production dans les conditions réelles d'une entreprise agroalimentaire et de salles de cours. Les 5000 mètres carrés du bâtiment sont divisés en plusieurs ateliers :

- atelier comté,
- atelier fromages à pâte molle type morbier, raclette, ou autres fromages inventés par les étudiants dans l'école (polinois, grimont)⁵³,
- atelier de génie alimentaire pour la création et la production de plats cuisinés,
- atelier yaourts, faisselles, beurres et crèmes glacées,
- atelier brasserie (production de bières : blonde, brune et ambrée).

Les produits sont fabriqués uniquement par les élèves et étudiants de l'ENILBio, et par les professionnels en formation continue, sous la supervision d'un formateur par atelier. L'équipement, à taille industrielle, est réduit à une taille individuelle dans l'atelier comté, comme le montre la photo ci-dessous, pour permettre à chaque apprenant de fabriquer son propre fromage, identifiable par un numéro de suivi. Dans les ateliers, les apprenants sont amenés à rencontrer des professionnels étrangers en formation, et à échanger oralement avec eux, en utilisant la LSP propre à l'industrie agroalimentaire.

⁵³ Les ateliers comté et morbier respectent les cahiers des charges de ces deux fromages AOC, comme toutes les fromageries de la région, ce qui met les étudiants dans des conditions réelles de fabrication de produits alimentaires.



Figure 5 : Atelier comté de l'ENILBio - 4 cuves, 4 élèves, 4 fromages

L'école est par ailleurs reconnue pour son professionnalisme avéré. La majorité des enseignants/formateurs des matières techniques, scientifiques et professionnelles ont en effet une expérience préalable dans une, voire plusieurs entreprises agroalimentaires, et continuent d'être en contact avec le monde industriel (en effectuant des formations à destination de celles-ci ou en faisant le suivi des étudiants en stage), ce qui assied aussi un certain crédit aux yeux des industriels et des élèves. D'autre part, l'ENILBio dispose dans les locaux de l'école d'un service de relation avec les entreprises, ainsi que de l'amicale des anciens élèves qui est très active dans la mise en relation des nouveaux diplômés avec les industries, ce qui offre de bonnes perspectives d'insertion des étudiants à l'issue du BTS.

Le référentiel professionnel décrit les métiers et les modules techniques ; je vais pour ma part m'intéresser au référentiel de langues vivantes.

4.3. Programmes

4.3.1. Le référentiel

Dans l'enseignement agricole, les programmes sont régis par les référentiels (équivalents des Bulletins Officiels de l'Éducation Nationale). Le référentiel qui établit le programme de toutes les langues vivantes développe les objectifs du module M23 du tronc commun à tous les BTSA.

Une première remarque s'impose donc : quel que soit le BTSA choisi par l'apprenant, les objectifs d'enseignement de langue sont les mêmes, et le pivot autour duquel tourne le programme est la communication. Le référentiel n'insiste donc pas sur une spécificité de la langue anglaise (ou allemande, espagnole, etc.) mais sur un domaine d'application de cette langue en lien avec l'option d'étude (l'agroalimentaire, la technologie fromagère et les biotechnologies à l'ENILBio, mais aussi la gestion forestière, la production animale dans d'autres établissements du Ministère de l'Agriculture)⁵⁴. Il s'agit bien de LANSAD (LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines) ou de « professional discourse » dans la définition qu'en donne Gunnarsson (2009), comme « discourse that enables the creation and maintenance of organizations and institutions as groups working for common goals » (Gunnarsson, 2009 : 3). On voit bien dans cette définition comment le discours professionnel peut être à l'origine et entretenir des représentations qu'un groupe travaillant ensemble a de lui-même, dans un contexte où les buts sont partagés, comme Gunnarsson l'explique dans un développement de sa définition de l'expression :

The term *professional discourse* will be used [...] to cover text and talk – and the intertwinement of these modalities – in professional contexts and for professional purposes. [...] Professional will here be used in a wide sense, e.g. as synonym to “paid-work related”. (Ibid. : 5)

Si les apprenants de BTSA ne sont pas à proprement parler des professionnels de l'agroalimentaire au moment de leurs études, ils baignent néanmoins dans un environnement professionnel qui les prépare au monde du travail, et dans lequel ils effectuent des périodes de stage sur les ateliers technologiques de l'école, puis en entreprise. En outre, au sein de l'école, les contacts avec de « vrais » professionnels confirmés sont nombreux (stages de formation continue où les employés formés et les étudiants de l'ENILBio se retrouvent sur les ateliers aux mêmes horaires et dans les mêmes locaux, conférences à destination des apprenants

⁵⁴ Le Ministère de l'Agriculture propose seize BTSA avec chacun son domaine de spécialité.

données par des spécialistes de l'agroalimentaire, etc.). On peut donc dire que les jeunes qui étudient en BTSA à l'ENILBio font un usage spécialisé de langue (française, mais aussi anglaise), quel que soit « leur degré de maîtrise de cette spécialité » (Gautier, à paraître, 2019 : 376). C'est pourquoi pour Gautier (à paraître, 2019), le « discours professionnel » appartient à un « milieu », celui du site professionnel, qui doit être envisagé dans son entier et

dans sa complexité aussi avec la prise en compte de tous les acteurs.trices indépendamment de leur degré de maîtrise de la spécialité – que l'on ait affaire à des apprenti.e.s, des débutant.e.s ou tout simplement des usager.e.s/client.e.s non-spécialistes – faisant ainsi fi de toute échelle verticale de degré de spécialisation posée *a priori*. (Gautier, à paraître, 2019 : 376)

Ainsi, dans le cours de langue en BTSA STA, l'accent est mis sur l'anglais professionnel (communication professionnelle type CV, lettre de motivation, etc.) et l'anglais technique (dans notre cas, technologie laitière, génie fermentaire et innovation dans le domaine des produits alimentaires), et la majorité des enseignants de la langue axe ses cours sur ces thèmes.

Comme je l'ai dit, on ne trouve pas dans le référentiel de langues une description détaillée des contenus d'enseignement, ni pour l'anglais, ni pour les autres langues vivantes. À cet égard, notons que le référentiel du module M23 n'est constitué que de deux pages. En effet, il n'existe pas de contenu de référence propre à chaque langue dans les textes officiels de l'Enseignement Agricole. Est-ce dans un souci de liberté pédagogique ou d'harmonisation des contenus d'enseignement dans les différentes langues vivantes étrangères ? Quelle que soit la réponse à cette question, les contenus restent très vagues et se centrent davantage sur des compétences à atteindre (comme la capacité à s'exprimer en continu et en interaction, par exemple), ce qui en fait une discipline pionnière dans la grande réflexion actuelle autour de l'enseignement par compétences.

4.3.2. Principes généraux du module M23

L'objectif général du module est libellé comme suit : « Mobiliser ses savoirs langagiers et culturels pour communiquer en langue étrangère ». Si l'accent est mis sur les capacités de communication, on remarque à nouveau le caractère très flou de cet objectif. On peut néanmoins commenter le terme de « mobiliser » des savoirs, qui signifie « rassembler », « faire appel à » des savoirs préexistants, ce qui suppose que les apprenants ont déjà en leur

possession les outils langagiers dont ils auront besoin pour communiquer. Mais ce présupposé est-il le reflet de la réalité ?

On peut constater que le français ne fait pas partie du référentiel « langues ». Pourtant, c'est bien une langue, qui est « la langue de la République » (Constitution de la France, 1958, article 2). Mais le français a son propre référentiel au Ministère de l'Agriculture, et il s'inscrit dans un module de formation différent avec des objectifs pourtant similaires : le module M22 s'intitule « Techniques d'expression, de communication, d'animation et de documentation » et fait intervenir en pluridisciplinarité les enseignants de français, documentation, économie et Éducation Socio-Culturelle (ESC)⁵⁵. Les parties « français » et « ESC » mettent l'accent sur la communication écrite et orale, comme le module M23 (anglais comme langue vivante). On peut se demander si les résultats des élèves de BTS en anglais sont parallèles ou comparables à leurs résultats en français.

Dans le référentiel, les langues vivantes sont vues comme un « atout au service de l'insertion professionnelle, de la mobilité et de la poursuite d'études ». On insiste sur l'avantage que représente la maîtrise d'une langue étrangère dans un contexte d'adaptation professionnelle, mais aussi dans un contexte plus personnel d'ouverture sur le monde et de parcours de formation. Une remarque s'impose sur le choix du terme « atout » dans le référentiel : la langue vivante est présentée comme constituant un plus, un bénéfice pour l'apprenant, mais non comme une nécessité, ce qui va à l'encontre du contexte international dans lequel évoluent les jeunes actuellement.

Les textes réglementaires soulignent la prédominance nécessaire de l'oral (« La primauté de l'oral (60% minimum du temps d'enseignement) est réaffirmée⁵⁶»), qui apparaît aussi dans les coefficients affectés aux évaluations sommatives E3 de fin d'année. En effet, les deux épreuves d'expression et de compréhension orales en deuxième année sont affectées chacune de 30% du coefficient final, soit 0,90 chacune sur un coefficient global de 3. Par comparaison, les deux épreuves d'expression et de compréhension écrites que les étudiants passent en première année sont affectées chacune d'un pourcentage de 20% du coefficient final, soit 0,60 chacune.

⁵⁵ Pour une description de cette matière scolaire, cf. introduction.

⁵⁶ Toutes les citations sont tirées du référentiel de formation du Module M23 du BTS STA.

D'autre part, le référentiel insiste sur le développement de l'autonomie de l'étudiant dans son apprentissage, étant bien entendu que le seul temps d'exposition à la langue en groupe classe n'est pas suffisant. Ainsi, le texte réglementaire reconnaît que « [le] volume horaire imparti ne permet matériellement pas une exposition suffisante, en fréquence et en durée, à la langue » et le document d'accompagnement au référentiel rédigé par l'Inspection de l'Enseignement Agricole recommande de « s'entraîner de façon de plus en plus autonome ». Il est intéressant de noter, comme je l'ai déjà fait plus haut, que l'Institution concède jusque dans le texte officiel régissant les programmes qu'elle est faillible, et même incapable de fournir un cadre matériel satisfaisant aux élèves pour qu'ils apprennent une langue étrangère. Il y a dans cet aveu de faiblesse la donnée réaliste du nombre d'heures d'enseignement/apprentissage accordé aux langues où je décèle la pointe d'un sentiment d'impuissance, car finalement, il incombera aux élèves de remédier par leurs propres moyens aux défauts de l'École.

Le référentiel souligne tout de même une différence dans le type de travail autonome attendu chez les apprenants s'ils se concentrent sur la compréhension ou l'expression. Pour la compréhension, il est conseillé aux élèves de s'entraîner seuls, à la maison hors du temps de classe, à partir de documents authentiques et de grilles de compréhension fournis par l'enseignant :

il est indispensable que l'étudiant consacre de façon régulière un temps de travail personnel à l'activité d'écoute et de lecture ; le professeur met à sa disposition des supports (sonores /écrits) et fixe des tâches de compréhension (recherche d'information avec l'aide de grilles).

Au contraire, quand il s'agit de prendre la parole, « le cours est le moment privilégié pour s'entraîner à cette activité langagière ». On comprend aisément qu'il est compliqué de s'entraîner seul à l'expression et il est conseillé de

privilégier le questionnement référentiel et les situations de communication authentiques qui permettent les transferts réels d'information. Pour offrir un temps de parole significatif à ses étudiants, le professeur recourt fréquemment au travail en binômes (jeux de rôles notamment).

Les recommandations pédagogiques insistent donc sur l'utilisation de documents et situations authentiques, où les élèves auront à communiquer pour obtenir de « réelles » informations. Ceci est en accord avec les méthodes communicatives actuelles où l'on cherche à établir des conditions plausibles et des raisons valables de vouloir s'exprimer dans le cours comme s'il s'agissait d'une situation vécue de la vie courante, mais la question se pose

toujours de quelle authenticité réelle est possible dans le cadre d'une classe de langue⁵⁷. L'objectif affiché est, par le truchement d'activités orales en binômes, de permettre un temps de parole plus long pour les étudiants.

Or, le temps de classe représente 58 heures par année scolaire, réparties sur 29 semaines, soit en moyenne deux heures par semaine pour les apprenants. Cette contrainte est doublée d'une seconde : l'annualisation des emplois du temps dans l'établissement, qui *de facto* changent chaque semaine, au gré des vacances et surtout des périodes de stage à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement. Les stages ont une durée obligatoire de 16 semaines dont 10 sont prises sur la scolarité. Dans l'organisation concrète de l'établissement, et pour les langues vivantes, cela signifie qu'une classe pourra recevoir 4, 6, voire 8 heures d'enseignement de langues dans la même semaine, puis ne recevoir aucun enseignement pendant plusieurs semaines. L'absence de régularité dans la fréquence des cours de langue n'est certainement pas favorable à l'apprentissage de la langue.

Enfin, il est à noter que le référentiel a été rédigé dans le souci du développement d'une « culture de la mobilité » à l'international, tant pour les études que pour le travail. L'accent est mis sur l'avantage que représente la maîtrise d'une langue vivante étrangère dans un contexte européen et international. Il s'agit de

développer sa culture de la mobilité pour bénéficier à plein de l'harmonisation des cursus de formation au niveau européen, de l'internationalisation des échanges et du marché du travail. À cet égard, la maîtrise des langues étrangères et l'ouverture culturelle constituent de précieux atouts. Pour cela, l'étudiant doit intégrer la dimension internationale à son projet de formation personnelle et prendre appui sur les actions conduites par l'établissement pour mobiliser et valoriser ses savoirs langagiers et culturels.

La dimension utilitaire de la langue est claire dans cet extrait du référentiel : elle doit être utilisée pour s'insérer dans le monde des études, puis du travail. Il s'agit donc plus généralement de l'anglais du monde professionnel et industriel, en lien avec le domaine de spécialité : l'industrie agroalimentaire et laitière, et les biotechnologies.

⁵⁷ Cf. partie « Une situation de classe nécessairement artificielle ? », 1.2.5.2.

4.3.3. Les cinq objectifs du module M23

Le module M23 est divisé en cinq compétences ou objectifs de communication écrite et orale complémentaires.

L'objectif 1 se concentre sur la compréhension orale : on demande aux apprenants de « [comprendre] un ou plusieurs locuteurs (interaction) s'exprimant dans une langue standard, « en direct » ou enregistrée, sur des sujets familiers ou non, se rencontrant dans la vie personnelle, sociale ou professionnelle (discussion technique dans son domaine de spécialité). » L'objectif 2 est un objectif de communication orale en continu : il s'agit de « [communiquer] oralement en continu », c'est-à-dire être capable de s'exprimer seul devant un auditoire. L'objectif 3 est un objectif de communication en interaction : les élèves devront pouvoir « [communiquer] oralement en interaction » ; c'est-à-dire être capables de réagir naturellement et spontanément dans une situation de communication authentique, comme par exemple dans le cadre d'une discussion. L'objectif 4 vise à améliorer les compétences de compréhension écrite pour amener les jeunes à « [lire] avec un grand degré d'autonomie des « écrits » de tous ordres. » Enfin, l'objectif 5 est un objectif d'expression écrite dans lequel les apprenants doivent être capables d' « [écrire] des textes clairs et détaillés sur une gamme étendue de sujets relatifs aux domaines d'intérêt de l'étudiant (professionnel ou non). » Ces objectifs sont quelque peu expliqués – mais sans grand développement tout de même – dans le référentiel dans des « Précisions relatives aux objectifs » à la page 2, comme l'illustre le tableau ci-dessous :

Objectif 1 : Comprendre un ou plusieurs locuteurs (interaction) s'exprimant dans une langue orale standard, « en direct » ou enregistrée, sur des sujets familiers ou non, se rencontrant dans la vie personnelle, sociale ou professionnelle (discussions techniques dans son domaine de spécialité)

- comprendre l'information globale,
- comprendre une information particulière,
- comprendre l'information détaillée,
- comprendre l'implicite du discours.

Objectif 2 : Communiquer oralement en continu : présenter, expliquer, développer, résumer, rendre compte, commenter.

Objectif 3 : Communiquer oralement en interaction avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif et participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre ses opinions.

Pour les objectifs 2 et 3, il s'agit de communiquer dans le domaine personnel, public ou professionnel.

Objectif 4 : Lire avec un grand degré d'autonomie des textes de tous ordres.

- s'entraîner par une lecture rapide à la compréhension du sens général,
- parcourir un texte assez long pour y localiser une information cherchée,
- réunir des informations provenant de différentes parties du texte ou de textes différents afin d'accomplir une tâche spécifique.

Objectif 5 : Écrire des textes clairs et détaillés sur une gamme étendue de sujets relatifs aux domaines d'intérêt de l'étudiant (professionnel ou non).

- rédiger en respectant les formes liées à la finalité du document écrit,
- maîtriser la morphosyntaxe pour garantir l'intelligibilité.

Tableau 8 : Précisions relatives aux objectifs du référentiel des modules généraux du BTSA

On note à nouveau que ces précisions restent vagues. En effet, en ce qui concerne la communication en continu, elle est illustrée par des verbes à l'infinitif qui dénotent des actes de langage, à considérer en lien avec une situation (présenter, expliquer, développer, résumer, rendre compte, commenter), et dont on peut se demander s'ils aident vraiment l'enseignant à cibler ses activités : si je considère le premier verbe, qu'est-ce qu'un apprenant doit pouvoir être capable de « présenter », à qui, dans quel contexte, dans quel but ? Si l'on considère maintenant l'objectif de communication en interaction, plusieurs questions restent aussi posées : qu'est-ce qu'une interaction « normale », quelle chance un apprenant de BTSA a-t-il de parler à un locuteur natif (la communication avec un locuteur non natif a-t-elle d'ailleurs moins de valeur, dans un monde de plus en plus internationalisé ?), qu'est-ce que signifie « participer activement à une conversation », qu'est-ce qu'une situation familière, etc. Ces deux objectifs sont assortis d'une phrase (« Pour les objectifs 2 et 3, il s'agit de communiquer dans le domaine personnel, public ou professionnel. ») qui peut elle aussi vouloir tout dire, car une fois que l'on a parlé dans les contextes personnel, public et professionnel, on a parlé dans

toutes les situations existantes. Pour caricaturer, on peut dire qu'un étudiant de BTSA doit pouvoir s'exprimer en continu et en interaction dans n'importe quelle situation à l'issue de ses deux ans de formation, ce qui est un objectif bien ambitieux, au regard des 58 heures de cours d'anglais annuels.

Une dernière remarque s'impose concernant les objectifs du module M23. On peut noter dans le classement des objectifs que ce sont bien les compétences orales qui apparaissent en premier, ce qui pourrait réaffirmer la volonté de mettre en avant ces capacités en particulier, mais rappelons que c'est aussi tout simplement l'ordre du CECRL, que suivent toutes les Instructions Officielles du primaire au supérieur. Le coefficient affecté à chaque CCF dans le module M23 révèle aussi la volonté de privilégier l'oral, car chaque épreuve orale est affectée d'un coefficient 0,9 sur un total de 3 (soit 1,8 pour les deux épreuves) alors que les épreuves écrites reçoivent un coefficient de 0,6 (soit 1,2 pour les deux épreuves).

4.3.4. Niveau d'exigence attendu chez les apprenants

Le niveau de référence est celui du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). À la fin de leurs études supérieures en deux ans, le niveau des apprenants de BTS devrait être le niveau de référence B2 du CECRL, qu'ils devraient atteindre et consolider. Le terme « consolider » est employé, car B2 est aussi le niveau qu'un élève de Terminale est censé valider pour son Baccalauréat. L'objectif du BTS peut donc sembler modeste, si l'on considère que les deux années d'études supérieures ne vont constituer qu'un renforcement en langue étrangère des capacités acquises au lycée, mais cela est à mettre en corrélation avec l'horaire restreint de cours de langue (58 heures annuelles) et les réserves affichées dans le référentiel de formation du BTS concernant la faisabilité de l'apprentissage en classe avec un horaire si limité.

Le niveau B2 est défini dans le CECRL comme étant celui d'un utilisateur indépendant,

- B1 étant le niveau seuil,
- B2 étant le niveau d'un utilisateur indépendant ou avancé.

Si l'on réfléchit au terme d' « utilisateur », il désigne ici celui qui se sert de la langue (à une fin précise – celle de la communication – si l'on en croit le référentiel). Encore faut-il que l'apprenant veuille bien « utiliser » la langue. En effet, j'ai souligné dans la première partie de ce travail toute la difficulté que peuvent avoir les élèves à adhérer au contrat didactique de la classe de langue⁵⁸, dans un contexte où tout semble freiner l'expression orale. Tout d'abord, les contraintes institutionnelles pèsent⁵⁹. Par ailleurs, les étudiants n'ont pas toujours choisi d'être à l'école (une majorité de parents incitant leurs enfants à poursuivre leurs études après la Terminale pour obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur qui sera mieux valorisé dans le monde professionnel que le simple baccalauréat) ou de pratiquer une langue étrangère (ce cours étant une obligation imposée par le référentiel). Et enfin, l'enseignant est « une sorte de juge pour enfants en matière linguistique » qui peut exercer un « droit [...] de sanction » (Bourdieu, 1977 : 9) ; il évalue, corrige et sanctionne, ce qui peut être ressenti par les élèves comme une atteinte à leur liberté de s'exprimer. On voit bien que le terme d' « utilisateur » est discutable, d'autant que les réponses données par les apprenants aux questionnaires en ligne viennent confirmer qu'ils ont peu l'occasion d'utiliser la langue anglaise : en effet, dans le premier questionnaire, seuls 4 sur 69 entendent l'anglais au quotidien⁶⁰, 85,5% des élèves n'ont que « rarement » ou « jamais » l'occasion de parler la langue en dehors du cours, 95,7% effectuent leurs recherches internet en français, et 76,5%⁶¹ ne possèdent aucun ou peu de livres en anglais dans leur bibliothèque⁶². On est là bien loin de la définition d'un utilisateur régulier.

Le terme « indépendant » du CECRL, quant à lui, définit une personne libre de toute difficulté, c'est-à-dire un élève qui ne serait pas contraint ou empêché d'exprimer ce qu'il souhaite faute de moyens langagiers à sa disposition. Cette définition est elle aussi bien éloignée de la réalité de terrain, quand les jeunes soulignent leur incompetence (réelle ou ressentie) en anglais oral, comme cet étudiant qui déclare que la langue est « un moyen de communication universel [qu'il] ne maîtrise pas, non-maîtrise pouvant s'apparenter à un défaut dans un monde de plus en plus ouvert. » En effet, des trois groupes étudiés dans la recherche, seuls quelques étudiants du groupe 3(+ +) déclarent se sentir indépendants avec la langue, quand les deux autres groupes se sentent empêchés, voire bloqués, dans leurs

⁵⁸ Cf. partie « Du contrat didactique », 1.2.5.3.

⁵⁹ Cf. partie « Contraintes institutionnelles », 1.2.3.

⁶⁰ Cf. partie « Exposition subie », 10.1.

⁶¹ 72,4% pour le premier questionnaire et 80,5% pour le second.

⁶² Cf. partie « Exposition choisie », 10.2., pour ces trois derniers chiffres.

capacités d'expression orale, évoquant un manque de « bases », de lexique (« je ne sais pas bien m'exprimer en anglais, je trouve, car je mets longtemps à trouver mes mots », « je ne trouve pas le vocabulaire approprié », par exemple) ou une incompréhension du système des temps grammaticaux en anglais⁶³.

Le niveau à atteindre à l'oral (en langue étrangère, mais aussi dans sa langue maternelle), en compréhension comme en expression, est donc déterminé par les exigences institutionnelles que je viens d'expliquer, et qui peuvent être, dans le ressenti des apprenants ou dans la réalité, très éloignées de leurs compétences orales. Ce contexte institutionnel – celui de l'École Nationale d'Industrie Laitière et des Biotechnologies associé à celui du Ministère de l'Agriculture qui détermine les programmes et les objectifs en langues vivantes dans le respect des recommandations du CECRL – fournit le terrain dans le cadre duquel a été construite la méthodologie de la recherche, que je vais maintenant développer.

⁶³ Cf. partie « Auto-représentations », 9.2.

5. Méthodologie globale

5.1. Choix des étudiants

5.1.1. Choix des classes

Les participants sont ou étaient au moment de la recherche des étudiants de première ou deuxième année par voie scolaire de BTSA STA (Brevet de Technicien Supérieur Agricole spécialisé en Sciences et Technologies des Aliments) de l'ENILBio où j'enseigne. Ils ont étudié entre 2013 et 2018 pour une durée de deux ans.

Ils appartiennent à trois formations distinctes :

- le BTSA STA spécialité APT (Aliments et Processus Technologiques) option Innovation dans les Produits Alimentaires (IPA) ;
- le BTSA STA spécialité APT option Génie Biologique et Fermentaire (GBF) ;
- le BTSA STA spécialité Produits Laitiers (PL).

Je suis l'enseignante d'anglais de la majorité des classes de BTSA sollicitées dans le cadre de la recherche, à l'exception d'une classe de BTS STA PL (de première ou deuxième année selon l'année scolaire). Cela peut constituer un biais pour la recherche, dans la mesure où je connais personnellement la majorité des répondants et où eux aussi me connaissent : c'est en effet un reproche que l'on peut adresser aux méthodes empirico-inductives (Blanchet, 2000) commandées par les données (« data driven » en anglais), car la subjectivité inhérente à ces méthodes pose à la fois « le problème de la *distance* et de la *neutralité* du chercheur » (Blanchet, 2000 : 32). Ce biais est valable pour l'ensemble des sciences « situées »⁶⁴, selon Condamines et Narcy-Combes (2015) :

Comme mot de la fin, nous aimerions rappeler que la linguistique située se « situe » dans le cadre de l'épistémè actuelle : complexité, incertitude, déconstruction, *problem-solving*, où le progrès n'existe pas, c'est-à-dire un relativisme « relatif », car dépendant des méthodologies de recherche acceptées par la communauté des chercheurs et que nous pourrions sans doute tous nous retrouver sous l'appellation de « sciences du langage situées » ce qui soulignerait la complémentarité entre tous les domaines auxquels nous nous référons. (Condamines & Narcy-Combes, 2015 : en ligne)

⁶⁴ Cf. partie « Une démarche de recherche en deux fois trois temps », 5.2.

Cependant, j'ai essayé de pallier ces limites par une réflexivité constante sur la méthodologie employée et sur mon engagement personnel dans la recherche, comme le suggère Gautier (À paraître, 2019) :

Parler de la linguistique comme d'une science située, c'est ainsi inclure dans tout projet de recherche, qu'il ait ou non le qualificatif d'appliqué, des postures et des moments réflexifs permettant de situer l'approche par rapport à des paradigmes, des fonctionnements, des sources et des critères de scientificité assurant l'acceptabilité et la reconnaissance des résultats obtenus, et ce indépendamment de leur transfert – naturel et attendu dans le domaine appliqué, moins systématique dans le domaine fondamental – vers un secteur extra académique. (Gautier, à paraître, 2019 : 369)

Par ailleurs, j'ai essayé de laisser place à une parole la plus libre possible chez les étudiants dans les questionnaires en ligne en conservant l'anonymat des réponses. Enfin, si mon immersion d'enseignante a pu constituer un biais pour la recherche, il a aussi été un atout, dans le sens où c'est un public d'apprenants que je connais bien car j'enseigne à l'ENILBio depuis une dizaine d'années, et le fait de connaître les apprenants et le contexte institutionnel a été un élément facilitateur pour instaurer un climat de confiance et pour entrer en contact. En effet, je vois les étudiants régulièrement (souvent de manière hebdomadaire) pendant leurs deux années d'étude, et il a été aisé de leur parler de mon travail de vive voix (ce qui a certainement favorisé le bon nombre de réponses positives aux trois étapes – questionnaire en ligne, entretien et tâche d'expression orale en anglais – comme je l'ai expliqué plus haut), et de faire le choix raisonné des enquêtés (en particulier des étudiants de deuxième année que je pense bien connaître).

5.1.2. Données du groupe

Le groupe répondant au premier questionnaire est constitué de 69 répondants en classe de BTSA première ou deuxième année, dont 37,7% d'hommes (soit 26 hommes) et 62,3% de femmes (soit 43 femmes).

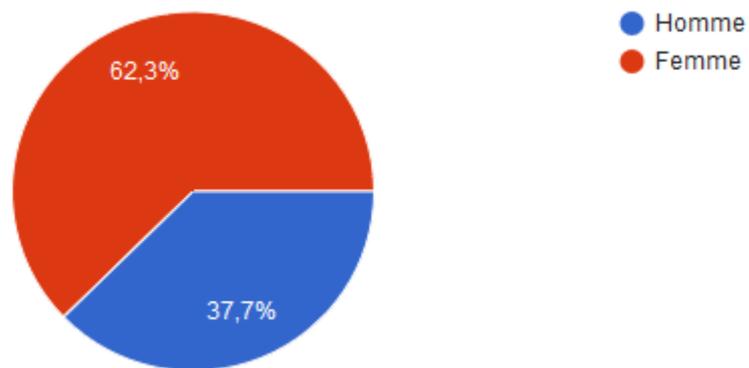


Figure 6 : Répartition hommes/femmes des répondants – Questionnaire 1

Ils sont âgés de 18 à 25 ans (97,1% entre 18 et 20 ans), la moyenne d'âge étant de 20 ans. 39,1% réalisent leur première année d'études et 46,4% leur deuxième année (soit 85,5% des étudiants, 100% se trouvant au moment de l'enquête en première ou deuxième année de BTS); 10 étudiants ont étudié 3, 4 ou 5 années en études supérieures.

Combien d'années en études supérieures avez-vous réalisé ?

69 réponses

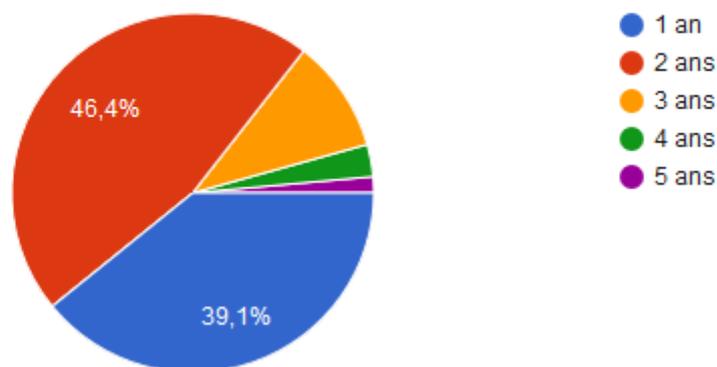


Figure 7 : Nombre d'années d'études des répondants - Questionnaire 1

Tous les étudiants sont nés en France (à l'exception de 2 étudiants nés en Suisse), et tous ont passé la plus grande partie de leur vie en France. 81,2% ne vivent pas à proximité d'une région ou d'un pays où une langue étrangère est parlée. Tous entendent le français au quotidien, quatre l'anglais, deux l'allemand, un le portugais, un l'alsacien et le suisse allemand, et un l'alsacien ; à l'exception de l'anglais (que les étudiants choisissent d'entendre

dans des films, séries et en musique pour la plupart), les cinq autres langues sont vécues dans l'environnement familial.

Le tableau ci-dessous résume les données du groupe étudié pour la première expérimentation.

Nombre de répondants	Répartition hommes/ femmes	Âge moyen	Nombre d'années d'études supérieures	Langues entendues au quotidien
69	43 femmes (62,3%) 26 hommes (37,7%)	20 ans	1 an : 27 étudiants (39,1%) 2 ans : 32 étudiants (46,4%) 3 à 5 ans : 10 étudiants (14,5%)	Français : 69 étudiants (100%) Anglais : 4 étudiants (5,8%) Allemand : 2 étudiants (2,9%) Portugais : 1 étudiant (1,4%) Alsacien : 2 étudiants (2,9%) Suisse-allemand : 1 étudiant (1,4%)

Tableau 9 : Données biographiques et langagières du groupe - Questionnaire 1

Rappelons que les trois groupes dans lesquels sont répartis les répondants sont les suivants : un groupe se déclarant peu à l'aise avec l'anglais et ayant des représentations négatives de la langue (Groupe 1- -), un groupe se déclarant peu à l'aise avec l'anglais et ayant des représentations positives de la langue (Groupe 2 - +), et un groupe se déclarant à l'aise avec l'anglais et ayant des représentations positives de la langue (Groupe 3 + +). Dans ce premier groupe ayant répondu au questionnaire, 36 étudiants acceptent un entretien, soit 52,2% de réponses favorables ; ils sont répartis pour 8 dans le groupe 1 (- -), 17 dans le groupe 2 (- +) et 11 dans le groupe 3 (+ +).

Le groupe répondant au second questionnaire est moins nombreux mais a sensiblement le même profil que le premier groupe. Il est constitué de 36 répondants en classe

de BTS première ou deuxième année, dont 19 femmes (soit 52,8%) et 17 hommes (soit 47,2%). Sur les 36 étudiants ayant répondu au questionnaire en ligne, 29 acceptent un entretien, soit 80,6% de réponses positives. Après analyse des réponses, il apparaît que 6 étudiants appartiennent au groupe 1 (- -), 8 au groupe 2 (- +), et 15 au groupe 3 (+ +). Cette répartition s'explique à nouveau par une plus grande facilité/volonté à s'exprimer sur son ressenti d'apprenant lorsque l'on se juge compétent en langue ; cela a aussi constitué un frein dans le recueil de données par entretiens car peu d'étudiants du groupe 1 (- -) étaient volontaires pour s'exprimer, avec seulement 21,5% des répondants de ce groupe acceptant l'entretien (les deux questionnaires compris), contre environ 80% pour les deux autres groupes.

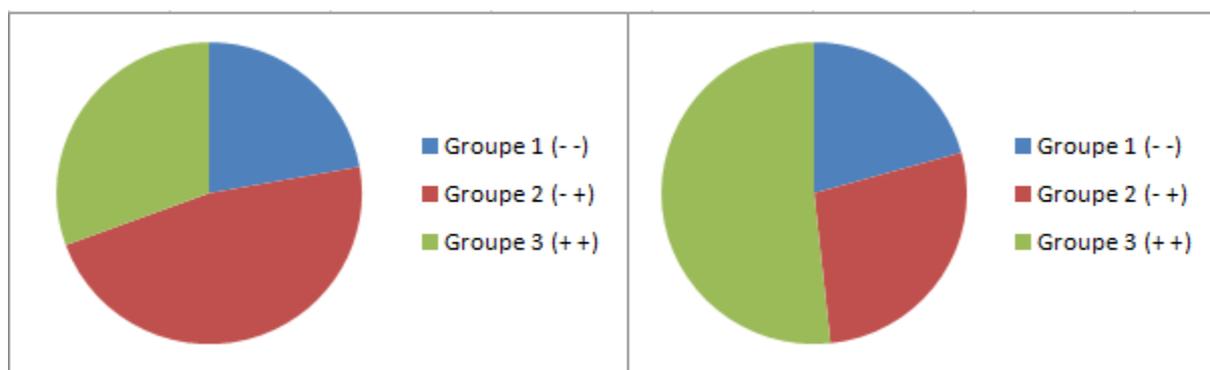


Figure 8 : Proportions de répondants acceptant l'entretien classés par groupe

5.1.3. Profil scolaire des apprenants de BTS STA

Un présupposé sur lequel je m'appuie dans cette recherche est que deux profils scolaires prédominants apparaissent. Si je les observe au quotidien, il est juste de dire que ces deux profils sont davantage les représentations initiales du chercheur que l'objet d'une analyse approfondie. En effet, ma collègue chargée du recrutement, qui se déplace aussi dans les salons étudiants et reçoit certains jeunes individuellement, recueille ce type d'informations, mais celles-ci ne font pas l'objet d'une utilisation particulière par l'établissement.

Le premier profil est constitué d'apprenants ayant un projet professionnel précis dans un domaine d'activité dans lequel l'établissement est spécialisé (c'est-à-dire l'industrie laitière – yaourts, crèmes glacées, et majoritairement fromages –, l'innovation alimentaire ou la brasserie, principalement). Ces jeunes ont souvent fait le déplacement avec leur famille

pour visiter l'école (et en particulier la Halle Technologique) lors des deux portes ouvertes des mois de février et mars – parfois même une année avant de proposer leur candidature (c'est-à-dire lorsqu'ils sont en classe de première) – et ont souvent sollicité un entretien avec les enseignants des matières techniques et professionnelles pour discuter des détails précis de la formation. Dans le second profil, nous trouvons des apprenants en situation de difficulté ou d'échec scolaire n'ayant pas été acceptés dans un établissement d'enseignement supérieur autre. Cependant, si ces données sont connues de l'établissement, elles restent difficilement accessibles, car soit elles sont collectées en ligne, soit elles sont traitées par la personne chargée du recrutement ; cette catégorisation quelque peu intuitive n'a donc pas été croisée avec les résultats de mon enquête.

La différence de motivation entre les deux groupes pour les matières techniques est souvent notable, le premier évoluant avec un but défini, le second se trouvant dans l'établissement suite à un choix par défaut, mais cette différence est souvent inversée pour les matières dites « générales » comme l'anglais : les étudiants en difficulté dans les disciplines techniques ont souvent de bonnes aptitudes langagières et littéraires.

De même, rares sont les étudiants pour qui parler l'anglais constitue un enjeu important, malgré des représentations selon lesquelles cette langue est la langue universelle à maîtriser, comme je le montrerai dans l'analyse du questionnaire. Bien sûr, cette affirmation est énoncée par moi-même, qui suis l'enseignante, et il est possible qu'elle soit faite pour me rassurer ; ce biais éventuel propre aux enquêtes déclaratives en terrain connu est à signaler.

Les filières d'origine des jeunes sont variées. Ils ont pour la plupart suivi une formation technique et scientifique, parfois par apprentissage, dans un lycée agricole ; une minorité a obtenu un baccalauréat scientifique de l'Éducation Nationale ; quelques-uns n'ont pas obtenu leur baccalauréat et ont décidé de poursuivre leurs études (ce qui n'est pas recommandé mais admis) ; quelques-uns ont fait une première année de BTS/BTSA ou ont même obtenu un premier BTS/BTSA dans une autre spécialité ; et enfin, quelques uns ont tenté l'expérience de l'université sans succès. Pour le corpus de cette recherche, si toutes les réponses aux deux questionnaires ont été prises en compte, seuls les entretiens et expressions orales des étudiants ayant obtenu leur baccalauréat (à l'exclusion des élèves ne l'ayant pas obtenu ou ayant validé un diplôme de niveau supérieur) ont été analysés, dans un souci d'uniformité des profils.

5.2. Une démarche de recherche en deux fois trois temps

Le protocole de départ a été établi pour répondre à une question de recherche venue de mes observations quotidiennes de terrain en tant qu'enseignante : pourquoi les apprenants de BTSA éprouvent-ils des difficultés dans la prise de parole en anglais langue étrangère ? La démarche de recherche que je me proposais d'adopter au départ repose sur une méthode empirico-inductive (Blanchet, 2000) qui a pour objectif de comprendre plus que d'expliquer :

Ces méthodes empirico-inductives consistent à s'interroger sur le fonctionnement et sur la *signification* de phénomènes humains qui éveillent la curiosité du chercheur, à rechercher des réponses dans les données, celles-ci incluant les interactions mutuelles entre les diverses variables observables dans le contexte global d'apparition du phénomène, dans son environnement, ainsi que les représentations que les sujets s'en font (enquêteur comme enquêtés, l'observateur étant également observé). Il s'agit de *comprendre* (c'est-à-dire de « donner du sens à des événements spécifiques ») et non *d'expliquer* (c'est-à-dire d'établir des lois universelles de causalité). (Blanchet, 2000 : 30)

Parmi les dix points qui caractérisent ce type de méthode de recherche, cinq me paraissent particulièrement intéressants :

- 6) tous les points de vue sont précieux ;
- 7) les méthodes qualitatives relèvent d'un courant humaniste qui implique l'ouverture à l'autre et au social ;
- 8) les chercheurs insistent sur la qualité de validité de leur recherche : en observant les sujets dans leur vie quotidienne, en les écoutant parler, ils obtiennent des données non filtrées et donc non tronquées par des concepts *a priori*, des définitions opérationnelles ou des échelles de mesure et de niveau ;
- 9) tous les sujets sont dignes d'étude mais restent uniques ;
- 10) la recherche qualitative exige, plus que l'utilisation de techniques, un savoir-faire : elle n'est pas standardisée comme une approche quantitative et les manières d'y parvenir sont souples ; le chercheur crée lui-même sa propre méthodologie en fonction de son terrain d'observation. (Blanchet, 2000 : 31)

Blanchet insiste sur la valeur des opinions et ressentis émis par les enquêtés ainsi que sur le fait que la méthode de recherche peut évoluer dans le temps, au fur et à mesure des observations de terrain. Pour ma part, j'avais planifié, avant le début de l'expérimentation, de commencer par interroger les apprenants par un questionnaire en ligne, puis de les classer dans des groupes selon leurs réponses, avant de les entendre en entretien individuel semi-guidé, afin d'essayer de comprendre leurs difficultés ou leur facilité à parler anglais. En analysant les réponses au questionnaire, j'ai découvert que les représentations jouaient un rôle

central dans les ressentis des étudiants, et je me suis demandé si ces conceptions individuelles étaient le reflet d'une réalité. En d'autres termes, j'ai posé l'hypothèse que les représentations avaient une influence, positive ou négative, sur les compétences en expression orale. Je suis donc passée à ce moment de ma recherche (été 2016) dans une approche davantage hypothético-déductive (Blanchet, 2000) grâce à laquelle j'ai cherché à vérifier cette hypothèse générale par des données plus quantitatives. Ainsi, mon protocole de recherche a été amené à évoluer suite à l'analyse des données, dans un mouvement cyclique. Blanchet (2000) remarque d'ailleurs que les deux grands types de méthodologie sont complémentaires :

Une approche strictement inductive est d'ailleurs difficile, voire impossible, car dès lors que le chercheur a tiré des conclusions de l'examen d'un cas, il projette – consciemment ou non – des hypothèses méthodologiques et théoriques sur d'autres cas, surtout lorsqu'il continue à travailler sur un même champ et sur des cas comparables (Blanchet, 2000 : 33)

Cette démarche de recherche a donc consisté en une méthodologie croisée (ou « mixed methodology » en anglais), où les données ont été collectées puis analysées au même moment que la récolte de nouvelles informations, qui ont elles-mêmes fait évoluer la façon de les recueillir et l'analyse des premières données. C'est une méthodologie à multi perspectives (Candlin & Crichton, 2011) basée sur une théorie ancrée (« grounded theory ») inspirée des sciences sociales. En sciences du langage, cette recherche se situe dans le champ de la linguistique de terrain (Blanchet, 2000) qui « accorde priorité chronologique, méthodologique et théorique aux pratiques et aux faits par rapport aux constructions intellectuelles et théoriques » (Blanchet, 2000 : 27). Elle appartient aussi aux sciences « situées » (Condamines & Narcy-Combes, 2015), c'est-à-dire qu'elle est interdépendante d'un projet au sein d'un terrain, dans un va-et-vient entre données et théories, comme le soulignent les chercheurs :

On pourrait avancer que situer la science c'est la déterminer topologiquement, donc culturellement, mais également, que situer la science c'est entrer dans une perspective où la recherche n'est plus appliquée à un projet, mais où elle est une partie de ce projet et où les deux se modifient réciproquement au fur et à mesure que le projet avance. (Condamines & Narcy-Combes, 2015 : en ligne)

Ainsi, si le protocole de recherche pensé au départ prenait seulement en compte les réponses à un questionnaire en ligne et à des entretiens individuels, l'ajout d'une dimension plus quantitative s'est imposé comme nécessaire car il pouvait permettre d'apporter un autre éclairage aux résultats de l'analyse. De cette façon, la démarche de recherche s'est finalement répartie en deux périodes et comprenant 3 étapes :

1. Un questionnaire exploratoire en ligne ;
2. Des entretiens pour affiner les réponses aux questionnaires ;
3. La prise en compte des notes obtenues à l'examen en compréhension orale et expression orale et/ou l'enregistrement d'une tâche d'expression orale en continu des étudiants ayant accepté l'entretien.

Je proposais au départ de comparer quatre groupes de BTSA à niveau équivalent d'étude (première ou deuxième année), dont :

- un groupe se déclarant peu à l'aise avec l'anglais et ayant des représentations négatives de la langue (groupe - -),
- un groupe se déclarant peu à l'aise avec l'anglais et ayant des représentations positives de la langue (groupe - +),
- un groupe se déclarant à l'aise avec l'anglais et ayant des représentations négatives de la langue (groupe + -),
- un groupe se déclarant à l'aise avec l'anglais et ayant des représentations positives de la langue (groupe + +).

Mais la réalité du terrain et de la mise en œuvre m'a imposé de repenser les groupes et de procéder en deux périodes, comme je l'explique ci-après.

5.2.1. Première expérimentation

Pour la première expérimentation (janvier 2016 - août 2017), le questionnaire complet sous le format Google Forms a été soumis aux étudiants, qui ont été 69 à répondre. Onze étudiants ont ensuite été sollicités pour un entretien individuel, suite à la sélection de certaines questions quantitativement représentatives et à l'élimination de certaines questions difficilement utilisables pour la recherche⁶⁵. Le temps manquant, j'ai décidé de mettre les données du questionnaire et de l'entretien en lien avec les notes obtenues à l'examen du BTSA en compréhension et expression orales au module M23 (et non avec une tâche de production orale en anglais faite spécifiquement pour les besoins de la recherche).

⁶⁵ Les détails de ces choix seront explicités dans le chapitre 3 de cette partie.

Pour la première expérimentation, trois étapes ont donc été mises en œuvre pour la collecte de données :

1. un questionnaire long sous le format Google Forms ;
2. des entretiens individuels (au nombre de 11);
3. les notes reçues à l'examen d'anglais en compréhension et expression orales (au nombre de 2 X 11, soit 22) ainsi que la moyenne des notes d'examen CCF de l'épreuve d'anglais E3 pour ces 11 étudiants puis pour l'ensemble des répondants au questionnaire.

Le questionnaire long a été conçu entre janvier et mai 2016. Au cours des cinq mois nécessaires à sa conception, il a été testé en ligne par des collègues enseignants et universitaires qui m'ont fait part de leurs remarques sur des questions inutiles, des formulations maladroitement ou peu claires. Certaines questions étaient aussi mal placées dans la chronologie du questionnaire dans la mesure où elles n'étaient pas systématiquement classées par thème. Les ajustements faits, le questionnaire a été mis en ligne en mai 2016 sur le site Google Forms.

J'ai rencontré les étudiants de 5 des 6 classes dans le courant du mois de mai 2016 à l'occasion du dernier cours d'anglais de l'année, et leur ai fait part de mon projet et de ma demande pour qu'ils répondent au questionnaire en ligne. Le lien du questionnaire a ensuite été envoyé le 23 mai 2016 à une centaine d'étudiants par courrier électronique aux 3 classes de première année de BTS (dont une que je n'avais pas sollicitée *de visu* car je n'étais pas leur enseignante) et aux 3 classes de deuxième année. Le courrier électronique rappelait les objectifs de recherche et réitérait la demande de réponse en insistant sur l'anonymat et l'importance pour moi de la collecte de données. 68 étudiants ont répondu entre le 23 et le 30 mai 2016. Aucun n'a répondu suite au courrier électronique de relance le 5 juillet, date à laquelle j'ai fermé le formulaire en ligne, n'autorisant plus les réponses. J'ai rouvert le questionnaire entre le 10 et le 11 août 2017 suite au courriel d'un de mes étudiants que j'avais vu en entretien en mai 2017 et à qui j'avais demandé de répondre au questionnaire en ligne. Ce questionnaire a été adapté dans une version plus synthétique pour la seconde expérimentation.

5.2.2. Seconde expérimentation

Pour la seconde expérimentation (septembre - décembre 2017), le questionnaire Google Forms a donc été simplifié et réduit à 15 questions quantitativement représentatives pour la sélection spécifique d'étudiants pour l'entretien. Le questionnaire long a été modifié et repensé en questionnaire court durant l'été 2017 et soumis aux apprenants en septembre. 28 étudiants sur 36 y ont répondu en ligne en septembre, et l'ensemble des réponses a été recueilli entre le 14 septembre et le 21 décembre 2017, date à laquelle j'ai clôturé le formulaire. À partir de cette date, je me suis penchée à nouveau sur la méthodologie d'analyse et d'interprétation des données, que j'avais réfléchi et élaborée auparavant : il s'agissait de la mettre en pratique. Revenons sur ces aspects de méthodologie.

Cinq étudiants (sur les cinq auxquels il leur a été proposé) ont par la suite été entendus en entretien, et je leur ai demandé leur accord pour terminer le rendez-vous par une courte expression orale en langue anglaise (n'excédant généralement pas 2 minutes en durée), au cours de laquelle deux périodes se distinguaient :

- je leur demandais dans un premier temps de se présenter avec autant de détails que possible (ce qui permettait dans une certaine mesure de juger de leur autonomie de parole en continu),
- puis je leur posais quelques questions simples, c'est-à-dire des questions dont la formulation se voulait la plus claire, afin d'évaluer les compétences en expression orale en interaction sans poser de problèmes de compréhension aux étudiants.

Après accord des étudiants pour s'exprimer en anglais, ceux-ci étaient mis au courant du déroulement de l'expression orale en deux parties.

Par la suite, 25 apprenants au total (ayant répondu soit au premier, soit au second questionnaire en ligne) ont accepté l'expression orale en anglais (dont les 5 étudiants vus en entretiens), même si tous n'ont pas été entendus en entretien individuel. Celle-ci a fait l'objet d'une analyse chiffrée et statistique. Le choix de ne pas interviewer les 19 apprenants qui ont accepté de me parler en anglais est lié à la contrainte de temps.

Pour la seconde expérimentation, trois étapes ont donc été mises en œuvre pour la collecte de données :

1. un questionnaire court sous le format Google Forms ;

2. des entretiens individuels (au nombre de 5) ;
3. une tâche d'expression orale individuelle en anglais (au nombre de 25).

5.2.3. Résumé des deux expérimentations et du nombre de participants

Les deux tableaux suivants offrent un résumé du déroulement et du contenu de chaque partie des deux expérimentations (Tableau 10), puis un résumé du nombre de participants aux différentes étapes (concernant les questionnaires, les entretiens et la tâche d'expression orale) ainsi que le nombre de données recueillies (pour les notes CCF) dans le tableau 11.

	Étape 1	Étape 2	Étape 3
Première expérimentation (janvier 2016 – août 2017)	Questionnaire long (69) Conception : janvier-mai 2016 Réponses : 23-30 mai 2016 (+ un étudiant en août 2017)	Entretiens individuels (11)	Notes CCF (53) (CO/EO + Moyenne de l'épreuve E3)
Seconde expérimentation (juillet – décembre 2017)	Questionnaire court (36) Conception : été 2017 Réponses : 14 septembre-21 décembre 2017	Entretiens individuels (5)	Tâche d'expression orale en anglais (25)

Tableau 10 : Résumé des deux expérimentations

	Questionnaires	Entretiens	Notes CCF	Tâche d'expression orale en anglais
Première expérimentation	69 - dont 36 acceptant l'entretien - répartis en : ▪ groupe 1 (- -) : 8 ▪ groupe 2 (- +) : 17 ▪ groupe 3 (+ +) : 11	11	53	X
Seconde expérimentation	36 - dont 29 acceptant l'entretien - répartis en : ▪ groupe 1 (- -) : 6 ▪ groupe 2 (- +) : 8 ▪ groupe 3 (+ +) : 15	5	X	25
TOTAL	105	16	53	25

Tableau 11 : Résumé du nombre de répondants

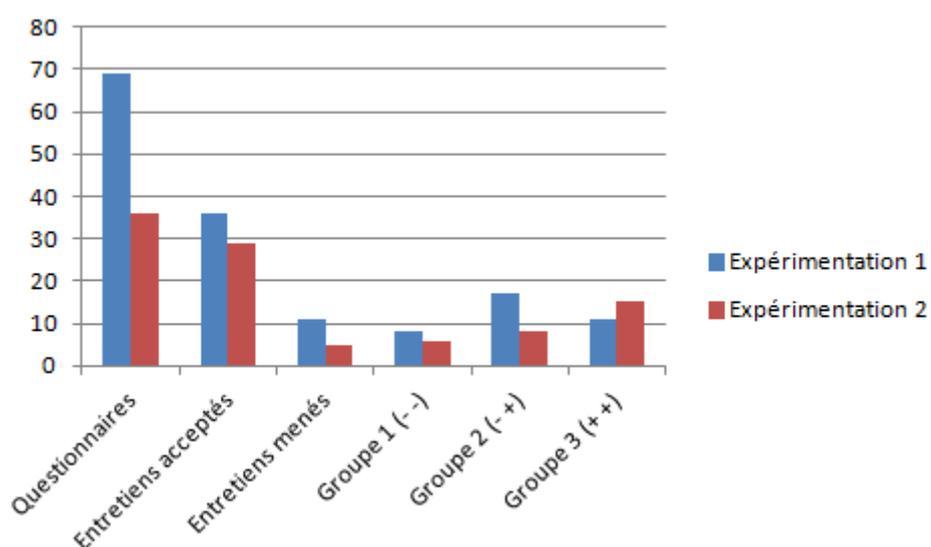


Figure 9 : Résumé du nombre de répondants aux questionnaires et entretiens

Dans les chapitres suivants, je m'attacherai à détailler la méthodologie pour chacune des étapes de la recherche en expliquant les choix de conception et les circonstances du recueil des données. J'évoquerai donc la méthodologie employée pour les questionnaires en ligne envoyés aux étudiants, puis les entretiens individuels menés. Je préciserai ensuite la démarche que j'ai adoptée pour l'analyse plus quantitative du niveau réel, avec d'une part, la prise en compte des notes CCF, et d'autre part, l'enregistrement et l'étude d'une tâche d'expression orale en anglais. Enfin, j'explicitai la méthodologie mise en place pour définir les représentations des apprenants concernant leurs perceptions de la langue anglaise, de la tâche, de l'enseignant, de soi comme locuteur de langue étrangère.

6. Méthodologie du recueil de données

6.1. Méthodologie des questionnaires

6.1.1. Choix opérés pour la conception du questionnaire

6.1.1.1. Version initiale : questionnaire long⁶⁶

Le questionnaire complet est un document en ligne sur Google Forms et comprend 59 questions réparties en 3 parties sur 6 pages, le choix de distribuer l'ensemble des questions sur 6 pages étant purement ergonomique :

- Page 1 : Deux sous-parties
 - Titre « Thèse Marion Normand » et présentation des objectifs de recherche de celle-ci aux étudiants.

Dans le cadre de mes recherches pour ma thèse de Doctorat, je cherche à comprendre pourquoi les jeunes de BTS ont souvent des difficultés à s'exprimer en anglais à l'oral alors même que cela fait des années qu'ils apprennent cette langue à l'école.

Je cherche à rencontrer des étudiants qui apprennent l'anglais et qui acceptent de me parler de leurs sentiments sur l'apprentissage de la langue, de me dire pourquoi ils se sentent compétents ou non à l'oral et comment ils vivent cette situation.

Cette formulation de l'introduction au questionnaire pose le problème de départ (à savoir que les apprenants de BTS ont des difficultés d'expression orale en anglais) et la demande de coopération de manière claire. *A posteriori*, je juge que le titre du questionnaire aurait pu faire l'objet de davantage d'attention, car il se centre sur la chercheuse, et non sur les élèves.

- Titre de la première partie (« Pour mieux vous connaître ») suivie de la description (« Faisons connaissance ! ») et de 11 questions.

Cette partie cherche à établir une première biographie langagière des répondants, c'est-à-dire à apporter des éléments de données pour la recherche, mais aussi à permettre « à un individu d'enregistrer et de présenter différentes facettes » (CECRL : 133) de son histoire

⁶⁶ Cf. annexe 1

avec les langues étrangères, incluant ses expériences scolaires ou plus personnelles en dehors de l'école, dans un parcours réflexif :

Il s'agit en effet d'y faire mention, non seulement des certifications ou validations officielles obtenues dans l'apprentissage de telle ou telle langue, mais aussi d'y enregistrer des expériences plus informelles de contact avec des langues et cultures autres. (Ibid.)

Cette partie inclut des questions portant sur l'âge, le sexe, le niveau d'éducation, les langues entendues au quotidien, etc.

- Page 2 : Titre de la deuxième partie (« Vous et la langue anglaise ») suivie de la description (« Nous allons maintenant réfléchir à vos habitudes, sentiments et ressentis sur la langue anglaise. ») et de 10 questions.
- Page 3 : Suite de la deuxième partie (9 questions).
- Page 4 : Suite de la deuxième partie (13 questions).
- Page 5 : Suite de la deuxième partie (15 questions).
- Page 6 : Titre de la troisième partie (« Vos coordonnées »), suivie de la question « Merci d'écrire votre adresse mail ou numéro de téléphone pour être contacté. ». Cette page n'est accessible que si l'enquêté répond « oui » à la dernière question de la page 5 (« Acceptez-vous d'être contacté pour un entretien sur ce thème ? ») suivie de la description « L'entretien est confidentiel et prendra la forme de questions réponses en face-à-face. Il durera entre 30 et 90 minutes. ». Cette courte description de l'entretien pose un premier cadre pour celui-ci, et souhaite rassurer les étudiants qui se déclareraient prêts à être entendus, en donnant des détails concrets (confidentialité, durée de l'entretien).

Le choix de diviser le questionnaire en 6 pages a été fait d'une part, pour l'ergonomie (comme je l'ai dit plus haut), et d'autre part, pour éviter une trop longue liste de questions sur une même page, ce qui aurait pu rebuter les apprenants. Le choix des thèmes est explicité dans la partie 6.1.2.

6.1.1.2. **Seconde version : questionnaire court**⁶⁷

Le second questionnaire est lui aussi un document en ligne sur Google Forms et constitue une version abrégée du questionnaire long ; il comprend 15 questions réparties en 4 pages :

- Page 1 : identique au questionnaire long (Titre « Thèse Marion Normand » et présentation de celle-ci aux étudiants) suivie de 2 questions de présentation du répondant (prénom et adresse de courrier électronique).
- Page 2 : Titre de la deuxième partie (« Votre utilisation de la langue anglaise ») suivie de la description (« Nous allons maintenant réfléchir à vos habitudes concernant la langue anglaise. ») et de 5 questions.
- Page 3 : Titre de la deuxième partie (« Vos sentiments et ressentis sur la langue anglaise ») suivie de la description (« Nous allons maintenant réfléchir à vos sentiments et ressentis sur la langue anglaise. ») et de 7 questions.
- Page 4 : Titre de la troisième partie (« Quelque chose à ajouter ? »), suivie des questions « Avez-vous quelque chose à ajouter concernant votre apprentissage de l'anglais oral ? » et « Acceptez-vous d'être contacté pour un entretien sur ce thème ? » suivi de la description « L'entretien est confidentiel et prendra la forme de questions réponses en face-à-face. Il durera entre 30 et 90 minutes. ».

Par rapport au premier questionnaire, le second voit disparaître les questions inexploitablement ou qui n'ont pas montré de réel impact lors de l'étude du questionnaire long. Ainsi, les questions suivantes n'apparaissent plus :

- Avez-vous appris l'anglais à l'école primaire ?
- Lorsque vous allez en cours, vous sentez-vous motivé ?
- Lorsque vous sortez du cours, avez-vous l'impression d'avoir appris des choses nouvelles ?
- Les sujets abordés en classe vous paraissent-ils [(in)intéressants] ?
- Les sujets abordés en classe vous paraissent-ils [(non) conformes à vos attentes] ?
- Quelles langues entendez-vous à certaines occasions ?

⁶⁷ Cf. annexe 2

6.1.2. Choix opérés concernant les thèmes abordés

Les deux questionnaires sont conçus pour aborder certains thèmes en lien avec la problématique et les hypothèses.

La première partie du questionnaire long s'intitule « Pour mieux vous connaître ». Les premières questions concernent les données biographiques mentionnées ci-dessus. Cette première partie du questionnaire commence aussi à poser des questions permettant de dresser une biographie langagière de l'enquêté : proximité du lieu de vie avec une région ou un pays où une langue étrangère est parlée, pays où le répondant a vécu la majeure partie de sa vie, langues entendues au quotidien à la maison, puis à certaines occasions.

La deuxième partie du questionnaire long porte le titre : « Vous et la langue anglaise ». Elle a pour but de préciser les éléments de la biographie langagière, avec des questions liées à l'apprentissage de la langue à l'école primaire, au nombre d'années passées à étudier la langue. La biographie langagière s'étoffe sur le thème de la pratique langagière des étudiants : prise de parole pendant et en dehors du cours de langue, temps de parole en classe, choix de la langue pour les recherches sur Internet, possession d'ouvrages en anglais, pratique du jeu vidéo, utilisation des sous-titres et versions originales, contacts avec un correspondant⁶⁸.

Les deux questionnaires cherchent aussi à explorer les ressentis des apprenants avec des questions ouvertes permettant de recueillir un maximum d'expression libre sur le sujet : cours et activités appréciés ou non, bons ou mauvais souvenirs associés à la langue, description de la langue, raisons expliquant la prise de parole (ou non) dans et hors classe. Ces questions ouvertes sont associées à des réponses fermées à choix multiples : facilité de l'expression, impressions sur son expression, son accent, sa grammaire, jugement d'autrui, sentiment de motivation, intérêt ressenti pour la langue et les sujets étudiés, statut de l'erreur, utilité de l'anglais dans la vie quotidienne actuelle et à l'avenir, pour le travail. Le but des réponses fermées est double : faciliter le décompte d'une part, et ne pas laisser les étudiants avec des réponses à rédiger uniquement.

⁶⁸ Ces deux parties seront abandonnées dans une large mesure dans le questionnaire court (à part la possession d'ouvrages en anglais, le visionnement en VO/VOSTFR/VOSTA et la prise de parole pendant le cours de langue) car les éléments recueillis dans le premier questionnaire n'ont pas permis d'établir de liens entre la biographie des répondants et leurs pratiques, sentiments et représentations, comme je l'ai expliqué plus haut.

Ces catégories cherchent à explorer trois thématiques principales :

- La pratique et l'exposition choisie à la langue (prise de parole dans la classe et hors de celle-ci, voyages, utilisation des sous-titres en langue originale ou en français, correspondants, etc.) ;
- Les ressentis sur ses propres compétences en lien avec ses représentations de la langue anglaise ;
- Les représentations de soi en tant qu'apprenant de langue.

Je distingue représentations de la langue anglaise (utilité, caractéristiques phonologiques, etc.) et représentations de soi en tant qu'apprenant de langue (sentiment de compétence/incompétence en particulier).

6.2. Méthodologie des entretiens

6.2.1. Choix opérés pour les thèmes abordés

6.2.1.1. Version initiale⁶⁹

Le guide d'entretien a été conçu suite au dépouillement du questionnaire en ligne⁷⁰. Il est composé d'un encadré incluant :

- Des données biographiques sur l'enquêté ;
- La durée de l'entretien, le lieu, l'heure, la date ;
- Le rappel du contexte de l'entretien : comment s'est négocié l'entretien ? (avec parfois des extraits de mails, SMS, etc.) ;
- Mon degré de connaissance de la personne au moment de l'entretien ;
- Des renseignements sur la façon dont la personne était habillée, dans quelles prédispositions elle se trouvait, mes impressions générales de l'entretien.

⁶⁹ Cf. annexe 3

⁷⁰ Cf. annexe 1

Le tableau 12 donne un exemple d'encadré rempli avant l'entretien (pour le numéro d'anonymat de l'enquêté, le lieu, la date et l'heure, le contexte et mon degré de connaissance de l'apprenant), au début de celui-ci (pour la partie concernant les données biographiques⁷¹), puis juste après (pour la durée, les prédispositions de l'enquêté et mes impressions générales sur l'entretien) :

Enquêté : ET033	Données biographiques Femme, 20 ans, a grandi en France
Conditions de l'entretien <ul style="list-style-type: none"> - Lieu : ENILBio, bureau de Marie-Agnès - Date et heure : lundi 14/05/17, 16h - Durée : 45 minutes 	Contexte de l'entretien Entretien négocié par courriel le 13/05/17 Réponse ET033 dans la demi-heure Prise de RDV pour le lendemain
Prédispositions de l'enquêté (habillement, humeur, sentiment général) <ul style="list-style-type: none"> - Tenue décontractée (jean, tee-shirt) - Bonne humeur - Léger stress ressenti en début d'entretien 	Mon degré de connaissance de l'enquêté <ul style="list-style-type: none"> - Étudiante à qui j'ai enseigné pendant 2 ans en BTS STA PL - Étudiante que j'ai accompagnée dans les préparatifs de son stage aux États-Unis (fin première année BTS STA PL, stage effectué dans la même entreprise que son petit ami : peu de confiance de ET033 en sa capacité à mener un stage à l'étranger seule) - Étudiante à qui j'enseignerai pour la préparation à l'examen du BULATS (20h sur l'année scolaire) en Licence Pro Qualité
Mes impressions générales de l'entretien Bonne confiance mutuelle établie après léger stress du début d'entretien	

Tableau 12 : Exemple d'encadré rempli du guide d'entretien

À l'usage, il s'avère que certaines données ont eu pour moi peu d'influence sur l'analyse (comme par exemple la façon dont la prise de rendez-vous a eu lieu, et généralement les trois dernières catégories ci-dessus), car ils n'ont pas permis de définir un réel impact de ces conditions particulières sur le déroulement des entretiens. En-dessous de cet encadré sont rappelés les thèmes à évoquer au cours de l'entretien. Ces sujets de discussion, présentés sous forme de questions, cherchent à explorer les différentes thématiques dégagées lors de l'analyse du questionnaire en ligne, à savoir :

⁷¹ Je précise que je n'ai pas retranscrit le court échange sur les données biographiques des enquêtés de début d'entretien dans les transcriptions, choisissant de remplir sous forme de notes l'encadré représenté dans le tableau 12.

- Le rôle de l'enseignant (personnalité, pédagogie)
- Le rôle de l'étudiant (responsabilité dans l'apprentissage, représentation de soi en tant qu'apprenant de langue)
- La représentation de la langue
- L'expérience vécue / l'exposition à la langue :
 - à la fois lors d'expositions subies (cours, conditions de vie vécues), non recherchées, voire endurées à contrecœur,
 - et lors d'expositions choisies, recherchées par l'étudiant (utilisation de l'anglais dans sa vie personnelle : films, livres, recherches sur internet, contact avec des étrangers).

Les questions posées sont volontairement ouvertes pour permettre au répondant de s'exprimer de manière aussi étendue que possible. Sept questions sont posées pour couvrir les thèmes également abordés dans le questionnaire, à savoir : représentations de soi comme apprenant de langue (questions 1, 2, 5 et 6), représentations de la langue anglaise (questions 1, 2, 4, 5 et 6), et expérience de la langue (questions 3 et 5). J'explique ci-dessous chaque question du guide d'entretien.

- Question 1 : Pouvez-vous me parler de vous en tant qu'apprenant de langue ?

La formulation de cette question me paraissait englober un aspect assez large de l'apprentissage de l'anglais pour permettre aux jeunes entendus de s'exprimer sur leurs ressentis et les stratégies qu'ils mettent en place pour apprendre l'anglais, mais il s'est avéré qu'elle était souvent incomprise, les étudiants demandant une reformulation de la question et disant qu'ils n'étaient pas sûrs de bien la comprendre⁷². J'ai donc improvisé diverses reformulations, leur proposant de parler des différentes langues étrangères auxquelles ils avaient été exposés à l'école et de la façon dont ils les avaient apprises (les stratégies mises en œuvre), leurs goûts, etc.

⁷² J'ai essayé par ailleurs de comprendre les raisons de l'incompréhension des étudiants, ce que cela disait sur leurs postures d'apprenants ou leurs représentations ou absence de représentations d'eux-mêmes en tant qu'apprenants de langue, mais il me semble que la question était simplement peu claire pour eux dans sa formulation.

- Question 2 : Que faites-vous pendant vos cours d'anglais ? (Types d'activités, attitude en tant qu'apprenant de langue)

Cette question visait à recueillir des descriptions d'activités pédagogiques de cours de langue ainsi que de comportements scolaires de l'étudiant entendu. À l'usage, cette question s'est révélée redondante avec la première question.

- Question 3 : Pouvez-vous raconter une expérience où vous avez parlé anglais en dehors du cours ?

Le but de cette question était de préciser à la fois l'expérience vécue à l'extérieur du contexte scolaire (à des fins comparatives école / hors école) et les représentations de l'anglais et de soi en tant qu'apprenant de langue.

- Question 4 : Comment décririez-vous la langue orale anglaise ?

Avec cette question, je cherchais à définir plus précisément quels traits caractéristiques les étudiants attribuent à la langue anglaise orale afin d'affiner ma description des représentations et des représentations de la langue.

- Question 5 : Quand et comment utilisez-vous la langue orale (parcours scolaire et vie quotidienne) ?

Le but de cette question était de préciser l'expérience vécue à l'école d'une part, et dans la vie extérieure à l'école d'autre part. À l'usage, les réponses à cette question recoupaient celles des questions 1 et 2 (voire 3).

- Question 6 : Qu'est-ce que (bien) parler anglais ? Est-ce facile ?

Cette question cherchait à définir davantage les représentations de la langue orale et de soi comme locuteur d'anglais.

- Question 7 : Avez-vous des choses à ajouter concernant l'anglais oral ?

Cette question devait permettre aux étudiants d'ajouter des choses qui leur auraient semblé importantes/intéressantes et qu'ils n'auraient pas eu l'occasion d'évoquer plus tôt dans l'entretien.

6.2.1.2. Seconde version⁷³

À l'usage, il s'avère que les questions 1, 2 et 3 sont redondantes. En effet, la question 1 (« Pouvez-vous me parler de vous en tant qu'apprenant de langue ? ») est d'une part, comme je l'ai souligné plus haut, souvent mal comprise : les étudiants me demandent de la reformuler, précisant qu'ils ne sont pas certains de la comprendre. Je conclus donc que la formulation de cette question n'est pas claire pour eux car j'ai fréquemment besoin d'explicitier ce que j'attends comme type de réponse. D'autre part, pour répondre à cette question, les étudiants évoquent à la fois ce qu'ils font en classe et hors de la classe, ce qui se recoupe avec les questions 2 (« Que faites-vous pendant vos cours d'anglais ? ») et 3 (« Pouvez-vous raconter une expérience où vous avez parlé anglais en dehors du cours ? »). C'est pourquoi j'ai décidé, après la première série de 11 entretiens, de changer la formulation de cette première question pour la suivante : « Que faites-vous pour apprendre une langue ? ». J'espérais ainsi obtenir des réponses plus descriptives de stratégies d'apprentissage mises en place par les apprenants. De la même façon, j'ai ajouté l'adjectif « marquante » à la question 3 (« Pouvez-vous raconter une expérience marquante où vous avez parlé anglais en dehors du cours ? ») pour tenter de soulever des points dignes d'intérêt pour les étudiants.

Enfin, la question 4 (« Comment décririez-vous la langue orale anglaise ? »), laissant les étudiants les moins à l'aise avec l'anglais peu loquaces, est modifiée pour la formulation suivante plus descriptive elle aussi : « En 3 adjectifs / mots, pouvez-vous dire comment sonne la langue orale anglaise ? / Quand vous entendez quelqu'un parler anglais, comment ça sonne ? ».

Le tableau 13 résume les changements entre la première et la seconde version.

⁷³ Cf. annexe 4

Première version	Seconde version
Question 1	
Pouvez-vous me parler de vous en tant qu'apprenant de langue ?	Que faites-vous pour apprendre une langue ?
Question 2	
Que faites-vous pendant vos cours d'anglais ? (Types d'activités, attitude en tant qu'apprenant de langue)	(Question inchangée)
Question 3	
Pouvez-vous raconter une expérience où vous avez parlé anglais en dehors du cours ?	Pouvez-vous raconter une expérience marquante où vous avez parlé anglais en dehors du cours ?
Question 4	
Comment décririez-vous la langue orale anglaise ?	En 3 adjectifs / mots, pouvez-vous dire comment sonne la langue orale anglaise ? / Quand vous entendez quelqu'un parler anglais, comment ça sonne ?
Question 5	
Quand et comment utilisez-vous la langue orale (parcours scolaire et vie quotidienne) ?	(Question inchangée)
Question 6	
Qu'est-ce que (bien) parler anglais ? Est-ce facile ?	(Question inchangée)
Question 7	
Avez-vous des choses à ajouter concernant l'anglais oral ?	(Question inchangée)

Tableau 13 : Évolution des questions du guide d'entretien entre les deux versions

6.2.2. Circonstances du recueil de données

Les apprenants ont été sollicités *de visu* au cours des mois d'avril et mai 2017 suite à l'étude du questionnaire. J'ai expliqué aux étudiants à l'occasion de rencontres fortuites (dans la cour ou les couloirs de l'établissement, la plupart du temps) ou de fin de cours que leurs réponses au questionnaire m'avaient particulièrement intéressée et que je souhaitais approfondir certains points avec eux lors d'un entretien d'une durée de 30 à 60 minutes.

Un premier courrier électronique a été envoyé le 14 mai 2017 pour réitérer ma demande de manière plus formelle, et 13 étudiants (sur 22 envois) ont répondu par leur accord dans les deux jours suivants. Entre le 15 mai et le 8 juin 2017, 11 rendez-vous sont pris et les apprenants sont entendus en entretien. Deux étudiantes ayant quitté l'établissement deux ans auparavant avaient répondu favorablement pour un entretien par Skype, mais j'ai décidé de ne pas les inclure car elles avaient continué leurs études puis travaillaient désormais, ce qui me semblait être des conditions différentes de celles de mon panel. J'ignore comment elles ont reçu la demande par courrier électronique car elles n'étaient pas dans ma liste de diffusion ; j'imagine qu'elles gardaient contact avec des étudiants actuels qui leur auraient fait suivre la demande et le lien hypertexte vers le questionnaire.

Le rendez-vous est pris dans le bureau de ma collègue ou dans la salle de langue de l'établissement. Concernant le déroulement de l'entretien, je commence par parler la première en saluant et remerciant le/la participant(e) et en redéfinissant clairement le cadre de celui-ci selon un ordre immuable : je rappelle les objectifs de la recherche, puis les conditions de l'entretien, comme expliqué dans le tableau 14.

Thème et objectifs de la recherche

Dans le cadre de mes recherches pour ma thèse de Doctorat, je cherche à comprendre pourquoi les jeunes de BTS ont souvent des difficultés à s'exprimer en anglais à l'oral alors même que cela fait des années qu'ils apprennent cette langue à l'école.

Je cherche à rencontrer des étudiants qui apprennent l'anglais et qui acceptent de me parler de leurs sentiments sur l'apprentissage de la langue, de me dire pourquoi ils se sentent compétents ou non à l'oral et comment ils vivent cette situation.

Conditions de l'entretien

Cet entretien est anonyme – aucune information ne sera exploitée en utilisant votre nom ;

La durée de l'entretien est de 45 à 90 minutes ;

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses aux questions que je vais vous poser, je ne porte pas de jugement – sentez-vous libre d'exprimer vos idées car je cherche à comprendre quel est votre vécu, votre expérience ; c'est pourquoi je vous demanderai de raconter des événements en lien avec votre expérience de l'anglais oral de la façon la plus libre pour vous.

Conditions matérielles

M'autorisez-vous à enregistrer cet entretien ? (Enregistrement au lecteur enregistreur mp3 posé sur la table) L'enregistrement et la transcription sont disponibles pour vous si vous le désirez ;

J'ai devant moi une fiche récapitulative où je prendrai peut-être quelques notes de manière occasionnelle. Cette fiche synthétise des données biographiques sur vous (votre âge, votre expérience de l'anglais) et rappelle les thèmes que j'aimerais évoquer avec vous, dans un souci d'organisation du recueil des données.

Avez-vous compris ? Avez-vous des questions sur ce que je viens de vous dire ?

Pouvons-nous commencer maintenant ?

Tableau 14 : Présentation de la recherche et du déroulement de l'entretien aux étudiants interrogés

Une fois le recueil des données achevé pour les questionnaires et les entretiens, il a fallu les ordonner, puis les mettre en relation avec l'évaluation du niveau réel à l'oral des étudiants.

6.3. Méthodologie d'évaluation du niveau réel

Que peut-on entendre par « niveau réel » des apprenants interrogés ? Prendre en compte les notes obtenues, est-ce le réel de l'évaluation certificative ? Ou plus largement, l'état d'un ensemble de compétences réelles, c'est-à-dire en relation avec le réel social ?

Dans la première expérimentation, j'ai considéré le niveau réel des étudiants comme étant celui qui est reflété par les notes d'examen CCF ; ainsi, le niveau pris en compte ici est bien le niveau institutionnel, en ce qu'il reflète les attentes et objectifs de l'école. Dans la seconde expérimentation, ce sont les résultats de la tâche d'expression orale effectuée par les jeunes qui ont fait l'objet des analyses, et elles me paraissent s'inscrire davantage dans un ensemble de compétences orales réelles.

6.3.1. Prise en compte des notes CCF

Pour la première expérimentation, les données prises en compte pour l'évaluation du niveau réel des apprenants sont les notes reçues à l'examen CCF d'anglais du BTS par les étudiants entendus en entretien. Le Contrôle en Cours de Formation est un mode d'évaluation certificative qui, comme son nom l'indique, est réparti sur les deux ans de formation (par opposition aux épreuves terminales). Les deux premières notes CCF prises en compte sont attribuées sur deux tâches orales : l'une de compréhension orale (document audio dont la longueur ne doit pas excéder 2 minutes 30 accompagné d'un questionnaire en français cherchant à évaluer la compréhension), l'autre d'expression orale (10 minutes en continu et 10 minutes en interaction)⁷⁴.

Les critères d'évaluation pour le CCF de compréhension orale sont ceux du niveau B2 du CECRL (comme d'ailleurs les quatre épreuves CCF du BTS STA), à savoir :

⁷⁴ Notons que l'examen CCF est généralement la dernière occasion à laquelle je rencontre les étudiants, et ainsi, aucune évaluation à valeur formative ne peut être faite *a posteriori* pour expliquer les erreurs ou travailler sur une remédiation.

Être capable de comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet en est relativement familier. Être capable de comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Être capable de comprendre la plupart des films en langue standard. (CECRL, 2001)

Concernant le CCF d'expression orale qui m'intéresse plus particulièrement, il doit consister en une prise de parole à partir d'un document iconographique inconnu du candidat ou d'une situation de communication comme un jeu de rôle, et répondre lui aussi aux critères d'évaluation du niveau B2 du CECRL, soit pour la partie en continu :

Être capable de s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à ses centres d'intérêt. Être capable de développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.

Et pour la partie en interaction :

Être capable de communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif. Être capable de participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre ses opinions.

On voit bien dans ces directives que les exigences sont à la fois assez vagues (qu'est-ce qu'une « interaction normale », par exemple⁷⁵ ?) et très complexes (« communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance »), ce qui rend cet exercice difficile pour les apprenants. Le référentiel de formation insiste par ailleurs sur le fait que les supports choisis pour l'expression orale doivent être de nature à aider le candidat à s'exprimer sans poser de problème de compréhension, l'évaluation de l'expression orale étant le but de cette épreuve. Dans le CCF que je propose aux étudiants de mon cours, je leur fournis un support Powerpoint comme déclencheur de parole sur le thème du stage professionnel effectué en fin de première année de BTS ; les apprenants ont 20 minutes pour découvrir le support et se préparer, puis ils présentent leur stage en anglais en 10 minutes. Cette étape est suivie de 10 minutes d'entretien en anglais avec l'enseignante.

Dans le deuxième temps de cette première expérimentation, j'ai jugé intéressant :

- d'une part, de considérer les notes des deux CCF oraux de tous les apprenants ayant répondu au questionnaire long et pouvant être identifiés (certains n'ayant fourni ni leur nom, ni une adresse de courrier électronique, et ayant refusé l'étude

⁷⁵ Cf. partie « Les cinq objectifs du module M23 », 5.3.3.

plus avant de leurs résultats), soit 56 étudiants sur 67, ce qui me permettait d'étudier plus de données et donc de rendre l'analyse plus fine ;

- et d'autre part, d'ajouter à ces deux notes orales, pour comparaison, la moyenne des notes reçues par chaque étudiant à l'épreuve E3 (soit, comme je l'ai dit plus haut, quatre épreuves : deux écrites en fin de première année pour un coefficient de 1,2 et deux orales en fin de deuxième année pour un coefficient de 1,8). La prise en compte des notes écrites devait permettre de révéler ou non une corrélation entre une compétence orale et une compétence globale en langue anglaise.

Toutes les notes ont été réparties selon les trois groupes pour pouvoir les comparer. Ces évaluations sont toutes faites sous forme de CCF ; au Ministère de l'Agriculture, chaque enseignant est responsable des CCF de sa discipline, ce qui signifie que c'est lui-même qui élabore le calendrier d'examens et les sujets, et qui note ces épreuves, en respectant le cadre légal du référentiel. On peut cependant voir un biais dans cette procédure qui consiste à noter en évaluation sommative des apprenants côtoyés et donc connus de l'enseignant. C'est pourquoi j'ai souhaité procéder différemment pour la seconde expérimentation, en prenant en compte les résultats de l'analyse d'une tâche d'expression orale.

6.3.2. Méthodologie du corpus d'anglais oral

Pour la seconde expérimentation, j'ai donc enregistré les étudiants sur une tâche de production orale en continu et en interaction pour les mettre en lien avec leurs représentations de la langue.

6.3.2.1. Choix des étudiants

Il faut d'abord préciser qu'il a été difficile d'obtenir l'accord des étudiants du groupe 1(- -), et dans une moindre mesure du groupe 2 (- +) alors que nombre de répondants du groupe 3 (+ +) étaient volontaires pour s'exprimer en anglais devant le dictaphone. Les étudiants entendus en anglais ont donc été sélectionnés afin d'obtenir un panel représentatif et équilibré en nombre de chacun des trois groupes pour mettre les hypothèses de travail à l'épreuve.

En tout, 25 étudiants ont été enregistrés en anglais⁷⁶ et 24 ont été transcrits pour étude des différents critères. La prise de parole d'une étudiante n'a pas été transcrite car elle appartenait au groupe 2, qui comprenait déjà le nombre de 7 répondants que j'avais finalement décidé de garder par groupe. Spécifions que ce chiffre de 7 n'était pas défini au départ, et qu'il a été décidé au fil des acceptations/refus de participation des apprenants. Pour finir, chaque groupe a donc inclus 7 étudiants (soit 21 productions orales) après l'élimination de 3 (tout de même transcrits) pour les raisons suivantes :

- Un étudiant était bilingue du fait de ses origines indiennes et de ses nombreuses visites familiales en Inde ;
- Un étudiant était d'origine vietnamienne et avait suivi tout son cursus scolaire jusqu'à un niveau ingénieur bac+5 au Vietnam ;
- Une étudiante avait étudié l'allemand en première langue jusqu'au BTS, ayant eu d'autre part très peu de cours d'anglais durant ses années collège et lycée.

Par leur histoire personnelle et scolaire particulière, ces trois apprenants n'offraient pas un reflet fidèle des compétences d'un étudiant français de BTS ; c'est pourquoi ils ont été écartés des données exploitées.

6.3.2.2. Critères étudiés

Pour la seconde expérimentation, les données sont tirées d'une production orale en continu et en interaction (entretien avec l'enseignant), comme expliqué précédemment. En se basant sur les recherches évoquées précédemment (dans la première partie de la thèse, sous-partie 2.2), j'ai défini plusieurs indicateurs que j'ai étudiés dans l'expression orale :

- La fluidité ;
- L'utilisation de stratégies de communication ;
- La correction.

⁷⁶ Notons que tous les étudiants m'ont autorisée à conserver leur prénom (et parfois leur nom de famille) lorsqu'ils le prononçaient dans les enregistrements audio ; ceux-ci ne sont donc pas couverts d'un bip dans le CD de données joint.

6.3.2.2.1. Fluidité

Pour la fluidité, j'ai pris en compte plusieurs critères d'ordre temporel, à partir des lectures citées précédemment⁷⁷. Le premier est le nombre de mots prononcés (incluant les interjections « euh », « er », « hum », « em », « pff ») au total. Puis j'ai considéré le nombre de mots prononcés (incluant les interjections) sans relance de l'interlocuteur, c'est-à-dire le premier tour de parole de l'apprenant avant qu'il ne s'arrête de lui-même. Cette partie de la production orale est donc faite en continu, afin d'évaluer si ce nombre de mots est révélateur d'une certaine autonomie de parole, alors que l'ensemble des mots prononcés concerne une interaction avec l'interlocuteur.

J'ai ensuite compté le nombre de pauses, comme suggéré par Fillmore (1979), Riggensbach (1991) et Hilton (2009). J'ai d'abord comptabilisé le nombre de pauses courtes (pauses dont la longueur n'excède pas 1 seconde, surlignées en vert dans les scripts), en y incluant les allongements de syllabes (« drawls », comme par exemple « so:... ») qui sont suivis du symbole « : ». J'ai ensuite pris en compte le nombre de pauses longues (pauses dont la longueur excède 1 seconde, en incluant les interjections, donc les « filled pauses », surlignées en jaune dans les scripts) d'après les modèles de Lennon (1990), Pawley et Hodgetts Syder (2000) et Hilton (2009). Cette durée n'a pas été déterminée préalablement à l'analyse, mais consécutivement, après avoir observé que les micropauses font aussi partie du discours natif et ne peuvent donc être considérées comme marqueurs de dysfluence d'une part, et que les pauses inférieures à une seconde sont la majorité du temps situées à la limite d'une proposition et passent inaperçues à l'oreille. C'est ce que souligne Freed (in Riggensbach, 2000) pour les pauses silencieuses :

Since silent pauses of shorter duration [of .4 seconds], frequently termed micropauses and measured in milliseconds, are characteristic of native speech and accurately measured only by computerized acoustic analysis, we chose to identify and measure only those unfilled pauses that were heard as dysfluent and that usually did not occur at a clause boundary. (Freed, 2000 : 248)

La prise en compte de micropauses aurait par ailleurs nécessité l'utilisation d'un logiciel perfectionné et technique. C'est aussi la raison pour laquelle j'ai décidé de ne pas considérer la position des pauses et hésitations. Puis j'ai calculé la fréquence des pauses (courtes et longues), ou en d'autres termes, le pourcentage de pauses courtes et longues rapporté au nombre total de mots. Je n'ai pas identifié la nature exacte des pauses, bien que ce

⁷⁷ Cf. partie « Fluidité », 2.2.1.

champ de recherche se développe et apporte des éléments intéressants aux études de corpus oraux, car il est difficile de déterminer avec précision leur(s) fonction(s), comme le souligne Hilton (2009) :

In our coding of hesitations, we have not attempted to distinguish between planning pauses, articulatory pauses, breathing pauses, pauses serving rhetorical functions, and true interruptions to the speech flow, despite the fact that such distinctions are frequently recommended (e.g., Deese, 1980). In fact, any single hesitation may fill more than one function (Rochester, 1973), and it is extremely difficult (if not impossible) to decide on a single function for every pause in the corpus simply by listening to the sound file. In fact, interpreting a speaker's reasons for pausing requires sophisticated analysis [...]. (Hilton, 2009 : 648)

Enfin, en lien avec la présence de pauses dans le discours, j'ai compté le nombre de mots par unité sémantique entre deux pauses (ou « mean length of run ») d'après les suggestions de Lennon (1990) et sur le modèle des analyses du corpus PAROLE de Hilton (2009), comme le montre l'exemple ci-dessous. Le prénom et le nom anonymisé compte chacun pour un mot, ainsi que les interjections (« er », « um ») et les mots tronqués, mais les faux départs ne sont pas comptabilisés car ils ne sont pas réellement des mots.

Exemples :

- Nom et prénom :

my name is <first name of interviewee> : 4 mots

my name is <first name and last name of interviewee > : 5 mots

- Interjections :

I like er... a lot of things like... skateboarding er... : 3, 5 puis 2 mots

I love er... Japanese cultures : 3 puis 2 mots

- Mots tronqués

I wor= worked : 3 mots

not a not a m= not a m= maîtrise : 7 mots

- Exemple complet

yes er... my name is <first name of interviewee>... I'm 18 year olds...

I'm from Vietnam and I live in er... Little Black in Jura...

(Première unité – yes er : 2 mots

Deuxième unité – my name is <first name of interviewee> : 4 mots

Troisième unité – I'm 18 year olds : 5 mots

Quatrième unité – I'm from Vietnam and I live in er : 9 mots

Cinquième unité – Little Black in Jura :4 mots

Soit une série 2-4-5-9-4 pour cet exemple)

J'exclus par ailleurs de ces critères en lien avec la fluidité la vitesse (critère c. de Skehan, 2009) car le nombre de mots ou de syllabes prononcés à la minute varie grandement d'un locuteur à l'autre, et ce quelle que soit la langue de production. Par exemple, l'étudiant ET018 a une élocution très lente par rapport aux autres apprenants, mais cela n'est pas seulement un fait pour l'anglais qui est sa langue seconde, car dans sa langue maternelle (le français), il s'exprime aussi de manière très lente dans un souci de précision, comme il le remarque lui-même :

Je suis quelqu'un qui cherche beaucoup mes mots en français car je veux utiliser le mot adéquat pour la situation.

6.3.2.2.2. *Stratégies de communication*

Concernant les stratégies de communication, j'ai basé leur analyse majoritairement sur les travaux de Gaonac'h (1991)⁷⁸, et j'ai déterminé trois stratégies mentionnées ci-dessous, que j'ai ensuite comptabilisées pour chaque apprenant.

- La sollicitation (de l'interlocuteur).

Exemple : **Enquêté :** *I er... I write /v/ er... novel er...*

Enquêteur *you write novels*

Enquêté : *yes novels is not er... novel nouvelle non OK OK*

- L'auto-correction.

Exemples : *I broke my er... uncle my ank= my ankle (phonologie)*

I was playing music, f I w= played music (grammaire)

I have my er... portable ordinat= computer (vocabulaire)

⁷⁸ Cf. partie « Stratégies de communication », 2.2.2.

- La reprise (d'une correction apportée par l'interlocuteur).

Exemple 1 : **Enquêté** : *not a not a m= not a m= maîtrise*
 Enquêteur : *ah a Master's degree or a Bachelor's degree*
 Enquêté : *a Bachelor's degree in er... in innovation*

Exemple 2 : **Enquêté** : *my portable computer...*
 Enquêteur : *your laptop*
 Enquêté : *laptop*

Notons que le recours au français, que j'ai considéré comme une erreur la plupart du temps (si l'apprenant l'utilise dans sa prise de parole comme s'il s'agissait d'un mot anglais – ex. « *[Tiramisu with] café* ») peut parfois être vu comme une stratégie de communication (souvent associée à la sollicitation – ex. « *how do you say in English « cuisson » ?* ») selon l'usage qui en est fait.

6.3.2.2.3. Correction

Enfin, pour la correction, trois critères sont pris en considération, d'après les lectures de Housen, Kuiken & Vedder (2009)⁷⁹ :

- le nombre d'erreurs. J'inclus le recours au français ainsi que les erreurs syntaxiques, lexicales, morphologiques ou référentielles/discursives (sans distinction du type d'erreur)

Exemples : *for my... er... [PAUSE LONGUE] '5 icluant er] études*
 I fro= I from er... in er... Dameray er... in er... Saône-et-Loire
 I... like er... listen /lisent/ er... music /mysic/

- le nombre d'erreurs de prononciation

Exemple : *architecture /'a:tʃi, tektʃur/*

- le taux d'erreurs, ou en d'autres termes, le pourcentage d'erreurs rapportées au nombre total de mots.

⁷⁹ Cf. partie « Correction », 2.2.3.

Je n'ai pas distingué la nature des erreurs car je m'intéresse à la correction de la langue dans son ensemble et non à une typologie d'erreurs. Dans les scripts de la tâche d'expression orale des étudiants, les erreurs phonologiques sont surlignées en violet et les autres types d'erreurs en rouge. L'ensemble des erreurs a été comptabilisé pour chaque étudiant pour calculer un taux d'erreurs. Avec Gaonac'h (1991), je considérerai qu'un lien existe entre compétence linguistique (ou correction) et compétence de communication (elle-même liée à l'utilisation de stratégies de communication).

6.3.2.3. Règles de transcription⁸⁰

Pour étudier ces productions orales, j'ai converti le fichier m4a (format de fichier audio de notre dictaphone lecteur enregistreur) en mp3 pour pouvoir l'analyser sur le logiciel libre Audacity, qui permet en particulier de mesurer des temps de pauses, afin de définir si elles sont courtes (moins de 1 seconde) ou longues (plus de une seconde).

Quatre versions de chaque transcription sont utilisées avec un but différent :

- La première transcription est faite sous la forme brute du dialogue enquêteur-enquêté.
- La deuxième transcription est le même dialogue, où les différents critères expliqués ci-dessus (pauses courtes, pauses longues, erreurs de syntaxe ou de vocabulaire, etc.) sont surlignés par un code couleur qui sera le même pour tous les étudiants entendus.
- Dans un troisième document, les parties prononcées par l'enquêteur sont éliminées pour ne conserver que l'expression orale de l'apprenant, ce qui donne le nombre de mots total.
- Un dernier document reprend le troisième en supprimant les pauses et les interjections, mais je n'exploiterai finalement pas ces résultats car les données récoltées dans les trois premiers documents étaient déjà nombreuses.

⁸⁰ Cf. annexe 7 pour un récapitulatif des règles de transcription.

Concernant les règles de transcription, j'ai conservé celles de l'université catholique de Louvain⁸¹ qui me paraissent les plus claires et les plus utiles aux objectifs de la recherche :

- Anonymisation : les noms sont anonymisés par < first name of interviewee > ou < last name of interviewee > ou < first name and last name of interviewee > ou < last name and first name of interviewee > à l'exception des noms de personnes connues (acteurs ou chanteurs par exemple).

Exemple : *I'm < first name of interviewee >*

Si le répondant prononce son prénom, je le compte pour un mot; s'il prononce son prénom et son nom, pour deux mots.

- Mots tronqués : les mots tronqués sont immédiatement suivis du signe =.

Exemple : *I w= played*

- Orthographe : j'utilise l'orthographe de l'anglais britannique.
- Ponctuation : Comme pour les conventions de l'université catholique de Louvain et de LINDSEI, je n'ai conservé aucune ponctuation (points marquant les fins de phrases, virgules, points d'interrogations, etc.), les signes de ponctuation étant le reflet d'une norme écrite⁸².
- Majuscules : seules les majuscules des noms propres, de la première personne « I » et des mots nécessitant de suivre certaines conventions d'orthographe sont conservées.

Exemple : *Mrs*

Il n'y a pas de majuscules au début de chaque tour / phrase.

Exemple : *yes yes I like I like it*

- Commentaires contextuels : des commentaires contextuels, entendus à l'enregistrement ou remarqués pendant la prise de parole, peuvent être ajoutés entre crochets, comme [RIRES] ou [NE COMPREND PAS LA QUESTION].
- Passages incompréhensibles : les passages inaudibles / incompréhensibles sont identifiés entre crochets comme [INCOMPREHENSIBLE].

⁸¹ <https://uclouvain.be/en/research-institutes/ilc/cecl/transcription-guidelines.html> (Page consultée le 5 mai 2017)

⁸² De plus, comment déterminer la fin d'une phrase à l'oral, comment décider si le locuteur avait effectivement fini de dire ce qu'il voulait dire, etc.

- Phonétique : les mots mal prononcés sont suivis de leur transcription phonétique en API entre barres obliques (« slash »).

Exemple : *But /'bʌd/*

Par ailleurs, j'ai appliqué des règles de transcription et de comptage simples propres à ma recherche :

- Seuls les mots prononcés par l'apprenant sont comptabilisés.
- Lorsqu'il y a chevauchement entre la parole de l'enquêteur et celle de l'apprenant, le signe crochet ouvert [indique ce chevauchement à l'endroit où le chevauchement a lieu (dans l'exemple ci-dessous, l'enquêteur parle en même temps que le « my er... » de l'enquêté) et seuls les mots de l'apprenant sont comptés.

Exemple : *Enquêté : yes yes my er...*

Enquêteur : [do you want to be published

- Tous les mots entiers ou partiels ont été transcrits, incluant les faux départs et les « gap fillers » (« euh », « er », « hum », etc. comme vu plus haut).

Exemple : *I w= played* (compte pour 3 mots)

I live in Apenans er... [PAUSE LONGUE I'] er... in er... in Doubs... (compte pour 10 mots)

- Les chiffres sont transcrits en chiffres et non en lettres car ils n'ont jamais fait l'objet d'ambiguïtés dans cette recherche, et car les étudiants n'ont utilisé que des nombres compris entre zéro et 30⁸³.

- Un chiffre compte pour un mot.

Exemple : *I am 22*

- Les pauses courtes sont notées « ... » ; sont considérées comme courtes les pauses inférieures à une seconde.

Exemple : *I have er... 3 brother and sister*

⁸³ Notons que les consignes de transcription de Louvain recommandent d'écrire les chiffres en lettre pour éviter toute ambiguïté concernant de grands chiffres, comme par exemple « 1900 » qui peut se prononcer « one thousand and nine hundred », « onethousand nine hundred » ou encore « nineteen hundred », et alors compter pour 5, 4 ou 2 mots.

- Les pauses longues sont notées [PAUSE LONGUE] suivi de la durée de la pause en secondes (ex. [PAUSE LONGUE 1''8]) ; sont considérées comme longues les pauses dont la durée est supérieure à une seconde. Pour connaître la durée des pauses, les silences ont été sélectionnés dans la bande son et reportés sur le logiciel audio Audacity, qui donne précisément le temps de la pause. Lorsque la pause se prolonge et que l'apprenant prononce des interjections (« euh », « er », « hum », etc.), la durée de la pause les inclut en le précisant comme suit : [PAUSE LONGUE 1''8 incluant er...].

Exemple : *I er... [PAUSE LONGUE 1''6 incluant er...] live in er... France
in er... er... [PAUSE LONGUE 4''6 incluant er... er...]
Franche-Comté*

Cette méthodologie de l'analyse du niveau réel des étudiants à l'oral – avec la prise en compte d'une part, des notes d'examen en CCF, et d'autre part, des résultats de la tâche de production orale – avait pour but de déterminer s'il existait ou non, chez les apprenants, une relation entre les représentations de la langue anglaise et le caractère institutionnel des apprentissages dans un premier temps, puis d'éprouver le lien entre représentations de la langue anglaise et niveau réel de compétence orale dans un second temps. J'ai donc été amenée à réfléchir à la façon dont je pouvais étudier les représentations de mes étudiants de BTSA ; c'est cette méthodologie de l'analyse des représentations que je vais présenter dans le chapitre suivant.

7. Méthodologie de l'analyse des données

7.1. Des questionnaires aux entretiens : classement des étudiants

Rappelons pour commencer que j'avais initialement prévu d'étudier 4 groupes d'étudiants : le groupe 1 (- -) peu à l'aise avec l'anglais et ayant des représentations négatives de la langue, le groupe 2 (- +) peu à l'aise avec l'anglais mais ayant des représentations positives de la langue, le groupe 3 (+ +) à l'aise avec l'anglais et ayant des représentations positives de la langue, et le groupe 4 (+ -) à l'aise avec l'anglais mais ayant des représentations négatives de la langue. Après avoir analysé les réponses au questionnaire⁸⁴, il apparaît que le groupe 4 (+ -), c'est-à-dire celui des étudiants se déclarant à l'aise avec l'anglais tout en ayant des représentations négatives de la langue, n'existe pas. En effet, aucun apprenant n'appartient à ce groupe, c'est pourquoi je décide de l'éliminer, et de conserver les trois autres. Cette découverte inattendue (bien que finalement peu surprenante) m'a forcée à repenser mon protocole de recherche en trois groupes, ce qui a demandé quelques adaptations impromptues, mais qui concernent davantage la partie analyse des entretiens que leur conception (le guide d'entretien étant conçu pour être le même pour chaque groupe indifféremment).

Les étudiants interrogés lors d'entretiens semi-directifs ont donc été sélectionnés afin d'obtenir un panel représentatif de chacun des trois groupes suivants pour mettre les hypothèses de travail à l'épreuve :

- un groupe se déclarant peu à l'aise avec l'anglais et ayant des représentations négatives de la langue (Groupe 1- -) ;
- un groupe se déclarant peu à l'aise avec l'anglais et ayant des représentations positives de la langue (Groupe 2 - +) ;
- un groupe se déclarant à l'aise avec l'anglais et ayant des représentations positives de la langue (Groupe 3 + +).

⁸⁴ L'ensemble des réponses aux questionnaires, ainsi que les enregistrements des entretiens et des tâches d'expression orale en anglais sont disponibles sur le CD de données joint.

Pour sélectionner les apprenants et les classer dans ces trois groupes, les réponses à plusieurs questions du questionnaire en ligne ont été dotées d'un chiffre donnant un score pour plusieurs thèmes. Le score de chaque thème est constitué de l'addition des scores de plusieurs questions. Les points ne sont pas affectés au questionnaire en ligne et ne sont donc pas visibles par les apprenants, pour éviter tout type d'influence qui pourrait laisser entendre qu'il existe des réponses meilleures que d'autres. Les thématiques sélectionnées sont :

- l'exposition choisie à la langue anglaise (avec un score minimum de 0 et un score maximum de 5) ;
- l'exposition subie à la langue anglaise (avec un score minimum de 0 et un score maximum de 14) ;
- la représentation de soi en tant qu'apprenant de langue anglaise (avec un score minimum de 0 et un score maximum de 10) ;
- la représentation de la langue anglaise (réponse libre où aucun score n'est attribué).

Pour les trois premiers thèmes, plus le score est proche de zéro, moins l'étudiant fait d'efforts spontanés en direction de la langue (thèmes 1 et 2) ou moins son image en tant qu'apprenant de langue est positive (thème 3), comme le montre le tableau ci-dessous.

Thème 1 : Exposition choisie à la langue anglaise
<p>Question 1 : Prenez-vous la parole pendant les cours d'anglais ?</p> <p>3 souvent 2 régulièrement 1 rarement 0 jamais</p> <p>Question 2 : Lorsque vous regardez des films et séries anglophones, les regardez-vous en priorité...</p> <p>0 VF 1 VOSTFR 2 VO 2 VOSTA</p> <p>SCORE MAXIMUM : 5 SCORE MINIMUM : 0</p>

Thème 2 : Exposition subie à la langue anglaise

Question 1 : Avez-vous appris l'anglais à l'école primaire ?

- 1 Oui
- 0 Non

Question 2 : Lorsque vous allez en cours, vous sentez-vous motivé ?

- 3 Oui, beaucoup
- 2 Oui, un peu
- 1 Non, pas beaucoup
- 0 non, pas du tout

Question 3 : Lorsque vous sortez du cours, avez-vous l'impression d'avoir appris des choses nouvelles ?

- 3 Oui, beaucoup
- 2 Oui, un peu
- 1 Non, pas beaucoup
- 0 non, pas du tout

Question 4 : Les sujets abordés en classe vous paraissent-ils... ?

- 2 intéressants
- 1 peu intéressants
- 0 pas du tout intéressants

Question 5 : Les sujets abordés en classe vous paraissent-ils... ?

- 2 conformes à vos attentes
- 1 peu conformes à vos attentes
- 0 très éloignés de vos attentes

Question 6 : Quelles langues entendez-vous à certaines occasions ?

- 3 langues (excluant français)
- 2 langues (excluant français)
- 1 langue (excluant français)
- 0 français seulement

SCORE MAXIMUM : 14

SCORE MINIMUM : 0

Thème 3 : Représentation de soi en tant qu'apprenant de langue anglaise

Question 1 : Pour vous, la langue anglaise est...

- 2... facile à parler
- 1... ni plus facile ni plus difficile qu'une autre langue à parler
- 0... difficile à parler

Question 2 : Lorsque vous parlez anglais, vous avez l'impression de parler...

- 2... plutôt spontanément et avec fluidité
- 1... pas très spontanément et avec peu de fluidité
- 0... en réfléchissant beaucoup au préalable et avec difficulté

<p>Question 3 : Vous jugez votre accent anglais comme...</p> <p>2... bon</p> <p>1... moyen</p> <p>0... mauvais</p> <p>Question 4 : Vous jugez votre grammaire anglaise comme...</p> <p>2... bon</p> <p>1... moyen</p> <p>0... mauvais</p> <p>Question 5 : Lorsque vous parlez anglais en classe, vous vous sentez...</p> <p>2... à l'aise</p> <p>1... comme d'habitude</p> <p>0... mal à l'aise</p> <p>SCORE MAXIMUM : 10</p> <p>SCORE MINIMUM : 0</p>
--

Tableau 15 : Scores par réponse selon les thèmes du questionnaire en ligne

Cette première sélection donne des répondants se classant en deux groupes, en fonction de leur degré de confort avec la langue : un groupe se déclarant peu à l'aise avec la langue (groupes 1 et 2) et un groupe se déclarant à l'aise avec la langue (groupe 3). Notons que certaines questions qui auraient pu être chiffrées sont abandonnées lorsque les réponses ne se sont pas révélées significatives, c'est-à-dire lorsqu'aucun trait particulier ne se dégage individuellement. Le tableau 16 montre quelles questions n'ont pas été traitées pour l'analyse et en explique les raisons.

Question	Raison de l'abandon de la question
Quelles langues entendez-vous au quotidien chez vous ?	La plupart des étudiants n'entend que du français au quotidien ; seuls 9 entendent aussi une ou deux autres langues.
Aimez-vous la langue anglaise ?	Tous les étudiants répondent « oui ». Il semble y avoir consensus autour de cette question, à moins que les étudiants n'aient pas osé s'exprimer sincèrement.
Prenez-vous la parole en dehors du cours ?	Tous les étudiants répondent « rarement » ou « jamais » ; aucun n'a réellement d'occasions régulières de pratiquer la langue en dehors du contexte classe.
Lorsque vous faites des recherches sur Internet, choisissez-vous en priorité des pages en français/anglais ?	Quasiment tous les étudiants (66 sur 69) recherchent des informations en français.
Jouez-vous à des jeux vidéo en anglais ?	La plupart des étudiants n'a aucune pratique du jeu (ou du moins, n'admet aucune pratique), qu'elle soit en français ou en anglais.

Tableau 16 : Questions délaissées du questionnaire en ligne et raison de l'abandon

Le dernier thème (représentation de la langue anglaise) offre des réponses libres plus qualitatives, les adjectifs décrivant la langue étant souvent soit positifs soit négatifs. Pour déterminer si l'étudiant a des représentations positives ou négatives de l'anglais, j'ai analysé les réponses individuelles à la question « Comment décririez-vous la langue anglaise ? » Les représentations partagées par les répondants (à savoir le fait que la langue anglaise est

universelle, internationale, majeure, indispensable) ont été écartées (sauf lorsqu'elles constituent le seul mot écrit en réponse par l'élève) pour ne conserver que des opinions plus personnelles :

- Le groupe 1 (- -) décrit la langue avec des adjectifs négatifs (« limitée », « compliquée », etc.) ;
- Les groupes 2 (- +) et 3 (+ +) la perçoivent de manière positive (« langue à l'écoute », « romantique », « instructive », « agréable », etc.)

Lorsque la réponse à la question (« Comment décririez-vous la langue anglaise ? ») évoque à la fois des éléments positifs et négatifs, ce sont les éléments positifs qui apparaissent toujours en premier dans le texte saisi par les apprenants, comme le montrent les quelques exemples suivants tirés des réponses du groupe 2 (- +) dans les deux questionnaires :

J'adore l'anglais mais je ne suis pas très douée mais je prends des cours particuliers

Elle est jolie mais pour moi difficile à parler

Une langue cool qui a l'air facile sauf que j'ai des difficultés

C'est une langue pas si compliquée que ça, mais les temps sont parfois difficiles à comprendre et à mettre en place

C'est pourquoi j'ai considéré comme positives ces représentations de la langue anglaise, qui soulignent pourtant aussi des éléments moins positifs, mais qui se rapportent davantage à des ressentis sur les compétences individuelles de l'apprenant (« je ne suis pas très douée », « j'ai des difficultés ») ou de locuteur (« pour moi difficile à parler ») qu'à des représentations de la langue.

L'ensemble exposition choisie et représentation de soi en tant qu'apprenant de langue donne un score (converti en + ou -) et on attribue aux représentations elles aussi un + ou un -, créant ainsi les groupes 1 (- -), 2 (- +) et 3 (+ +). Le thème de l'exposition subie n'est finalement pas exploité pour les raisons évoquées ci-dessus, à savoir que la quasi-totalité des étudiants a le même vécu d'absence d'exposition à l'anglais (ils ont vécu toute leur vie en France, n'entendent que le français au quotidien à la maison, etc.).

L'une des difficultés principales de ce recueil de données par entretiens (et cela sera valable aussi pour la tâche d'expression orale en anglais de la seconde expérimentation) réside dans le fait que les groupes auxquels appartiennent les étudiants ne sont pas équilibrés en

nombre. En effet, plus les apprenants se déclarent à l'aise avec la langue anglaise, plus ils seront volontaires pour participer aux entretiens et à la tâche d'expression orale en anglais ; et inversement, plus ils se décrivent comme en difficulté, moins ils donneront leur accord pour être interrogés. Ce déséquilibre en nombre est donc dû au fait que la participation aux entretiens (ainsi qu'à la tâche d'expression orale en anglais plus tard) était volontaire, et qu'ainsi, il n'est pas représentatif des proportions dans cette population d'étudiants.

Ainsi, l'analyse du questionnaire court de la seconde expérimentation laisse voir que, sur 36 répondants et 29 acceptant l'entretien, 6 apprenants seulement appartiennent au groupe 1 (- -), 8 apprenants au groupe 2 (- +) et 15 apprenants au groupe 3 (+ +). J'ai conservé ces groupes tels quels pour la partie analyse du questionnaire mais ai cherché à garder un même nombre de répondants pour la partie de la recherche se consacrant à la tâche d'expression orale en anglais, afin de comparer des données quantitativement et statistiquement comparables.

7.2. Méthodologie de l'analyse des représentations

7.2.1. À quel niveau se situer ?

Pour analyser les représentations des étudiants, j'ai d'abord cherché à définir plus précisément le groupe où elles apparaissent. Moliner *et al.* (2007), dans leur ouvrage sur les méthodes d'analyse des représentations, insistent sur le fait que l'on peut se placer à différents niveaux : la société dans son entier, un groupe particulier, et enfin, « la manière dont un individu utilise et exprime une représentation sociale » (Moliner *et al.*, 2007 : 17) et son impact sur les comportements. Dans cette recherche, il est évident que je n'étudierai pas la société au sens large ; je m'intéresserai aux deux derniers niveaux : le groupe classe et les apprenants de BTSA d'une part, et chaque personne de ce groupe individuellement d'autre part.

Dans le groupe, pour qu'il y ait représentation sociale, les individus doivent occuper « une position commune à l'égard de l'objet de représentation (pratique comparable, même niveau d'intérêt ou d'implication, etc.) et sont en interaction régulière » (Ibid. : 21). Dans le groupe classe, les jeunes interagissent, et la pratique de l'anglais au sein du cours devrait être la même (même temps passé en classe, mêmes sujets abordés), mais on sait très bien que tous les étudiants n'ont pas une pratique ou un intérêt équivalents. Pourtant, il semble y avoir chez

les étudiants de BTSA un accord autour de l'idée que la langue anglaise est internationale et universelle. Peut-on pour autant parler de représentation de la langue anglaise orale ?

Moliner *et al.* soulignent qu'il existe, pour chaque représentation, des zones de fort consensus (qui rassemblent le groupe) et des éléments plus spécifiques (qui divisent), mais que ces deux zones apparaissent presque toujours ensemble dans la représentation d'un individu :

En résumé, lorsqu'on observe la manière dont, dans un groupe, se distribuent les opinions constitutives d'une représentation, on constate que chaque individu pris isolément adhère à quelques opinions très consensuelles, puis à un plus grand nombre d'opinions ne faisant pas l'unanimité. Il résulte que chaque individu, pris isolément, partage toujours, avec n'importe quel autre individu, *au moins* une opinion consensuelle. (Ibid. : 22)

En ce qui concerne le sujet de la présente recherche, on pouvait imaginer qu'un élément consensuel se cristalliserait autour de l'utilité de savoir parler l'anglais dans notre société actuelle. Or, les analyses ont montré que cette représentation est loin d'être consensuelle, quand certains étudiants déclarent que la langue ne leur sert à rien : l'anglais serait donc, paradoxalement, universel mais inutile pour certains étudiants. Au contraire, l'universalité de l'anglais rassemble tous les répondants à cette enquête. C'est ce qu'Abric (1994) appelle le « noyau central », entouré des éléments périphériques constitués par les opinions individuelles. Encore que cette idée reste à interroger : les étudiants ne répètent-ils pas ce qu'ils entendent depuis qu'ils sont tout petits – dans leur famille, et en particulier à l'école –, à savoir que l'anglais est indispensable ? Mais en sont-ils pour autant intimement convaincus, consciemment ou inconsciemment ? Quand ils s'imaginent en train d'exercer leur futur métier par exemple, se voient-ils typiquement dans des situations où ils sont en train de parler anglais ? Pensent-ils seulement que cela pourrait leur arriver ? Il faut souligner que c'est bien là le propre des représentations que d'être issues du discours ambiant, de la famille, de l'éducation et de l'environnement, plutôt que d'expériences personnelles vécues. Cela ne signifie pas pour autant que la conviction n'est pas intime ; elle l'est même peut-être d'autant plus qu'elle n'est pas fondée sur des observations vécues, ce qui est souvent le cas pour les étudiants de BTS questionnés, comme nous le verrons dans la troisième partie de cette recherche consacrée à l'analyse des résultats.

Au niveau individuel, Moliner *et al.* (2007) démontrent, après Moscovici (1989), que la verbalisation des représentations est basée sur l'explication plutôt que sur la description,

l'explication permettant de légitimer une réponse, contrairement au discours scientifique qui envisage la question de manière globale et sous tous ses aspects avant d'apporter une réponse. À cet égard, les entretiens offrent une occasion de choix pour laisser libre cours aux explications des apprenants concernant leurs représentations de la langue et de leur rapport à l'apprentissage de celle-ci.

7.2.2. L'objet de la représentation sociale

Moliner *et al.* (2007 : 30-33) proposent de d'abord définir ce qu'est un objet de représentation sociale. Pour eux, cinq critères entrent en compte :

- les spécificités de l'objet, qui doit être « un objet important pour les individus, un objet qui présente une menace ou dont la maîtrise présente de l'intérêt ». Ainsi, maîtriser l'anglais oral devrait présenter un réel intérêt pour des jeunes de BTSA préoccupés par l'obtention d'un emploi à court terme, leur carrière ou souhaitant découvrir le monde, et inversement, cela pourrait tout aussi bien représenter une menace si l'on s'estime incapable de le parler ;
- les caractéristiques du groupe, qui doit être « en interaction effective », ce qui est bien le cas dans un groupe classe ;
- les enjeux, identitaires et / ou participant à la cohésion du groupe, essentiel pour que la classe de langue puisse fonctionner ;
- la dynamique sociale d'un groupe en interaction avec un autre groupe (groupe d'étudiants de l'autre établissement d'enseignement supérieur de Poligny, groupe d'enseignants, etc.) ;
- l'absence d'orthodoxie, c'est-à-dire l'absence d'une soumission à des instances établissant des directives pour le groupe, ce qui va à l'encontre d'un savoir construit collectivement :

Dans un système orthodoxe (Deconchy, 1984), un groupe est soumis à des instances régulatrices dont il accepte les directives. Dans un tel système, les connaissances ne sont pas élaborées collectivement puisque les instances régulatrices contrôlent la diffusion et la validité des informations relatives à l'objet. (Ibid. : 31)

Là se trouve un point difficile à résoudre dans un contexte scolaire régi par un gouvernement, un ministère, une région, et au sein même de la classe, par l'enseignant. Pourtant, dans le cadre de cette recherche, le libre-arbitre des apprenants (qui pourront choisir leur degré d'intérêt, d'investissement, etc.) devrait pouvoir contrecarrer dans une certaine mesure cette « soumission à des instances ».

Zbinden (2011), dans sa thèse, rappelle la méthode préconisée par Moliner *et al.* pour identifier une représentation sociale :

L'étude d'une représentation sociale passe en premier lieu par l'identification du contenu, c'est-à-dire l'identification des éléments qui la constituent. Le chercheur va collecter une liste d'opinions et de croyances que les membres d'un groupe donné partagent à propos d'un objet. Ensuite, d'après les éléments identifiés, il sera question d'identifier la structure de cette représentation : quels sont les éléments qui constituent le système central et quels sont ceux qui constituent le système périphérique ?

La technique de mise en cause de Moliner se définit comme suit : « il suffit de repérer des attributs saillants d'un objet de représentation et de distinguer ceux qui sont négociables de ceux qui ne le sont pas, ces derniers étant considérés comme appartenant au noyau central. » (Rouquette et Rateau, 1998:45) (Zbinden, 2011 : 66)

Elle émet ensuite l'hypothèse selon laquelle communiquer autour de la représentation peut mener à un changement de comportement des acteurs⁸⁵ :

Les éléments qui composent le système central étant stables et donnant la signification globale à la représentation, nous pensons que l'activation de tels éléments dans une procédure de communication engageante peut optimiser les effets de celle-ci au niveau cognitif et au niveau comportemental. (Ibid.)

Cette hypothèse est intéressante pour mon travail car on peut en effet se demander :

- si l'inflexion des représentations est possible, et
- si un changement de représentation peut créer un changement de comportement.

Cette hypothèse, si elle se vérifiait, serait particulièrement importante concernant les étudiants qui se déclarent incompetents en anglais. Cependant, ma recherche n'inclut pas la proposition de pistes de mise en œuvre pour l'étude ou la modification des représentations des apprenants, mais elle vise bien plutôt à déterminer les conditions qui rendraient possible un tel travail. En effet, je reste prudente quant à l'idée de modifier les représentations : c'est à la fois

⁸⁵ Zbinden a travaillé pour sa part sur les comportements en faveur de l'environnement.

le cœur du travail de l'enseignant, et en même temps une tâche ardue (voire impossible) car on ne peut, à mon avis, qu'espérer créer des conditions favorables à des déplacements, des glissements de focalisation dans les représentations.

7.2.3. Buts de l'analyse des représentations

Moliner *et al.* proposent de faire un état des lieux préalable du sujet de la recherche et d'en définir le ou les objectifs, qu'ils distinguent en travaux comparatifs, visée descriptive (pour mieux communiquer avec le groupe porteur de cette représentation), et objectif d'élucidation (pour mieux comprendre une situation). Ils soulignent que chaque but ne s'exclut pas nécessairement de l'autre.

Dans la démarche comparative, on s'intéresse aux différences de représentations de groupes distincts pour en mesurer l'évolution, soit de manière synchronique (étudier au même moment deux groupes similaires qui ont une différence notoire – par exemple, un groupe classe donné soumis à la même exposition de l'anglais oral en cours mais dont l'utilisation pour ses loisirs sera variable), soit de manière diachronique (étudier le même groupe à des moments différents dans le temps – par exemple, un groupe en classe de première, puis le même groupe pendant la première année de ses études supérieures). Ce type de démarche diachronique m'a paru difficile à mettre en œuvre dans le cadre de ce travail de recherche restreint dans la durée, d'autant plus qu'elle suppose que la représentation ait déjà été étudiée au préalable.

Cette recherche a majoritairement une visée descriptive avec un objectif d'élucidation, et comporte des éléments comparatifs entre différents groupes d'apprenants ayant des représentations et des expériences de la langue différentes. Moliner *et al.* (2007) soulignent les contraintes d'un travail sur les représentations :

Dans un objectif d'élucidation, les contraintes sont multiples :

C'est là que vont se poser les principaux problèmes de diagnostic car ici, on fait la double hypothèse préalable de l'existence d'une représentation et de son impact dans une situation donnée. Surgissent alors diverses questions relatives à la problématique qui interroge le chercheur. La première concerne la pertinence même de l'utilisation du modèle des représentations sociales pour étudier cette problématique. La seconde a trait à l'identification de l'objet dont on souhaite étudier la représentation sociale. (Moliner *et al.*, 2007 : 33-34)

Dans cette recherche, j'ai donc cherché à élucider les représentations de la langue anglaise orale, en détachant les « attributs saillants » (ou « noyau central » pour Abric, 1994) des attributs « négociables » (« système périphérique »). Le but n'était pas tant de dresser un état des lieux exhaustif de ces représentations que de mieux les comprendre, les cerner (en tant que représentations positives ou négatives) et les définir, pour permettre, d'abord, de classer les étudiants en différents groupes à étudier, et ensuite, d'analyser les liens entre les représentations de la langue anglaise et d'autres domaines (représentations de soi en tant qu'apprenant de langue, pratiques de la langue, compétence en expression orale, et contexte institutionnel).

Les grands traits des représentations maintenant dégagés, je vais donc détailler et analyser de manière plus approfondie les données issues des apprenants, et reprendre dans un premier temps les éléments qui caractérisent leurs représentations pour vérifier l'existence (si tant est que celle-ci est avérée) de ces liens.

Troisième partie

Résultats et discussion

La troisième partie de ce travail présente les résultats des deux expérimentations, cherche à éprouver les relations entre représentations et capacité à s'exprimer à l'oral, et discute de la validité des hypothèses au regard de la démarche de recherche.

Dans un premier temps, j'explorerai les représentations des apprenants. Si les questions qui leur ont été posées par questionnaire puis par entretien avaient pour but premier de révéler leur rapport à la langue anglaise orale et leurs représentations de celle-ci et d'eux-mêmes comme apprenants/locuteurs de langue étrangère, les données collectées ont finalement apporté d'autres éléments annexes inattendus, dont je parlerai dans ce premier chapitre. En effet, aux côtés des représentations de soi et des représentations de la langue, sont apparues en premier lieu d'autres représentations : celles de l'enseignant et de ses choix pédagogiques, elles-mêmes révélatrices à la fois d'une certaine posture chez les étudiants, et d'un contexte institutionnel, dont les apprenants ont aussi des représentations propres. C'est donc avec ce thème des hétéro-représentations que je débiterai l'analyse des données, pour me concentrer ensuite sur les représentations de soi et de la langue anglaise pour finir.

Un deuxième chapitre sera consacré aux pratiques langagières et relationnelles des étudiants de BTSA afin d'étudier leur degré de contact avec la langue. Je prendrai en compte, pour ce volet, l'environnement quotidien dans lequel évoluent les jeunes, avec, par exemple, des informations concernant leur lieu de vie et la proximité d'un pays étranger, ou les langues étrangères entendues au quotidien. Je considérerai ensuite les décisions opérées par les étudiants de manière plus volontaire, comme le choix de la langue de visionnement des films et séries ou la consultation d'ouvrages et de pages internet en anglais.

Enfin, j'étudierai le niveau d'anglais des jeunes de BTSA, d'abord en considérant les notes reçues aux examens en CCF (à l'écrit et à l'oral), puis en analysant une tâche d'expression orale en anglais, pour laquelle je développerai des résultats quantitatifs et qualitatifs, en lien avec des éléments comme les marqueurs de la fluidité, l'utilisation de stratégies de communication, et la correction de la langue.

Les trois chapitres de cette partie me permettront d'apporter des réponses aux hypothèses sur lesquelles j'ai travaillé, et de réfléchir à des pistes d'amélioration, que je développerai dans un dernier temps.

8. Représentations

8.1. Hétéro-représentations

L'objectif de départ de la recherche n'était pas d'explorer les représentations que les jeunes ont de leurs enseignants et des choix pédagogiques de ceux-ci, mais bien plutôt de comprendre le rapport des élèves avec la langue anglaise comme langue étrangère apprise dans le contexte de l'école. Cependant, l'analyse des réponses aux questionnaires puis aux entretiens a mis au jour de nombreuses références aux professeurs de langue et à leur pédagogie, ce qui en soi est révélateur d'une certaine posture d'apprentissage. En effet, la grande majorité des apprenants interrogés apparaît comme étant plutôt en attente ; une attitude plutôt passive, consommatrice est relevée dans une grande partie des réponses, sans que les étudiants ne semblent remettre en cause leurs propres travail, intérêts et attitudes. Tout se passe comme si la cause de leur échec ou de leur manque d'intérêt était liée à des causes extérieures à eux-mêmes. Les représentations de soi en tant qu'apprenants de langue étrangère sont ainsi en lien étroit avec l'image que les étudiants ont de leurs enseignants de cette matière.

8.1.1. Représentations de l'enseignant

8.1.1.1. Des représentations négatives

Ainsi, les apprenants attribueront souvent leur manque d'envie à l'enseignant, qu'il soit défini comme insensible aux difficultés des jeunes, mauvais animateur ou même incompetent. Dix-sept apprenants sur les soixante-neuf du premier questionnaire (soit 24,6%) mentionnent le rôle de l'enseignant dans leurs représentations négatives.

Certains mettent en lien leurs propres difficultés d'apprentissage de la langue et le manque (voire l'absence) de considération de l'enseignant :

Les cours d'anglais au lycée en seconde : la prof parlait en anglais du début à la fin sans un mot de français. Pour les élèves en difficulté, les heures d'anglais passaient très lentement

Les cours où le prof se contentait de suivre son cours sans tenir compte des élèves en difficulté, seulement en se référant à la moyenne de classe

Les cours de sixième car la prof croyait que l'on avait les bases et elle nous faisait apprendre des conjugaisons et du vocabulaire

Les profs que j'ai eus ne prenaient pas le temps d'expliquer à ceux qui ne comprenaient pas, et vu que j'ai des difficultés, je les ai accumulées

Le professeur cherchait à créer l'élite en laissant les autres derrière

Les profs ne faisaient pas attention à nous

Ainsi, un enseignant qui n'écoute pas les apprenants, ne les respecte pas dans leurs besoins, ne remarque pas leurs difficultés ou ne fait rien pour les aider à les surmonter, ne connaît pas les apprenants de manière individuelle (l'enseignant qui « croit » que tout le monde est capable de tout comprendre dans la langue cible sans prendre en compte les capacités personnelles des apprenants) est source de démotivation et donne aux apprenants le sentiment d'être délaissés dans la mesure où ils ne se montrent pas à la hauteur des exigences académiques.

La personnalité de l'enseignant est aussi soulignée. La langue est très négativement perçue lorsque l'enseignant inspire la crainte ou que sa personnalité est mise en cause :

La prof était horrible et on ne parlait pas de peur de se faire disputer

Professeur autoritaire et très strict

Prof complètement jetée

Je n'avais pas une prof très agréable

On voit bien dans ces citations l'importance et l'impact qu'une impression peut avoir sur l'apprenant, et comment la cause de l'échec est déplacée vers celui qui enseigne : si c'est la faute d'un enseignant à la personnalité particulièrement difficile, ce ne peut donc être ma faute, à moi qui apprends. Mais on pourrait aussi se demander s'il existe des préconceptions, positives ou négatives, sur le personnage du professeur d'anglais, des représentations

partagées plus largement par les tous les Français : dans la culture populaire, il n'est pas rare de voir des représentations de celui-ci comme étant désagréable, lunatique, voire agressif⁸⁶.

Ainsi, l'attrait du cours semble pour certains étudiants être principalement de la responsabilité de l'enseignant :

Certains professeurs que j'ai eus ne savaient pas faire apprécier leurs cours

Le professeur ne me donnait pas envie d'apprendre

Au collègue on m'a pas donné les bases pour comprendre, du coup je me suis perdu

L'utilisation du verbe « donner » souligne bien cette idée qu'il faudrait que le savoir soit transmis par l'enseignant, quand l'apprenant semble se considérer comme un réceptacle à connaissances qui aurait juste à les recevoir pour les apprendre. Certains semblent donc attendre une motivation qui vienne de l'extérieur – de leur enseignant – et si celui-ci est jugé piètre professionnel, alors l'apprentissage de la langue étrangère semble être impossible. Concernant les étudiants interrogés dans le second questionnaire, les réponses sont très similaires à celles du premier. En effet, une partie des apprenants apparaît comme étant plutôt en attente. Une attitude quelque peu passive apparaît dans certaines réponses, qu'elles soient positives ou négatives. Pour ces étudiants, la cause de leur échec et de leur inintérêt, ou au contraire, de leur réussite et de leur intérêt, est à rechercher dans des causes extérieures à eux-mêmes. Mais là aussi, on pourrait se demander si cette attitude est propre aux langues vivantes, plus marquée pour celles-ci que pour d'autres disciplines, ou généralisée à l'apprentissage en général. Dans tous les cas, le rôle affectif que joue l'enseignant est central :

[J'ai] de bons souvenirs depuis l'enseignement supérieur car [l'] enseignant [était] compétent et [avait] la volonté d'enseigner, ce qui donne envie de réellement progresser

J'apprécie l'anglais, les seuls mauvais souvenirs sont liés à une prof que je n'aimais pas

⁸⁶ Je pense au personnage de la professeure d'anglais dans la BD *Les profs* de Pica (même si cela peut aussi être un choix du à des considérations narratives, pour la distinguer des autres caricatures d'enseignants de la série), ou encore au personnage farfêlu créé par Elie Kakou ; il est possible que ces représentations puissent être partagées plus largement.

J'aime bien l'anglais, mais j'en ai une mauvaise expérience due à certains professeurs

On voit bien ici que c'est à l'enseignant d'avoir et de donner « envie », de « faire vivre son cours », comme l'écrit aussi cet étudiant :

J'ai toujours eu des profs qui rendaient l'anglais non scolaire et ludique, sauf en terminale où le prof était trop scolaire et faisait de l'anglais un cours que j'écris ; c'était so boring!

Une autre étudiante insiste sur le fait qu'un enseignant devrait être un guide et donner confiance :

Jusqu'en 6ème l'anglais était un véritable cauchemar, après en 5ème, j'ai eu une prof vraiment très bien qui a su me montrer que je ne parlais pas de rien

Ces citations révèlent des postures où l'apprenant se met en retrait, en attente de son propre apprentissage. Ces résultats viennent confirmer ceux de Macré (2014a) qui évoque deux types de difficultés liées à la motivation personnelle et soulignées par les étudiants : l'attente d'être motivé par le cours et l'enseignant, qui tous deux doivent respecter le critère essentiel de la rentabilité (en d'autres termes, il faut que le cours soit à la fois intéressant et utile pour justifier un investissement dans le travail en dehors de la classe). Macré remarque que quand ces deux critères (intérêt et utilité) ne sont pas remplis, les cours et le travail fait en dehors sont décrits de manière négative.

Par ailleurs, l'enseignant non apprécié use aussi d'une méthodologie jugée non adaptée, gage d'incompétence :

Les professeurs « des anciens temps », c'est-à-dire cours à l'écrit, et volonté de nous faire apprendre des phrases toutes faites par cœur, et les fameuses séances de « repeat after me »

Cet enseignant est décrit comme vieux-jeu, utilisant des méthodes d'un autre âge, quitte à forcer la main (« volonté de nous faire apprendre »), quand d'autres étudiants décrivent de manière directe leurs enseignants comme « pas très pédagogue », voire « pas du tout pédagogue » ou « pas compétent ». Il est intéressant de noter que ces déclarations interviennent en réponse à la question « Quels cours d'anglais n'avez-vous pas appréciés ? Pourquoi ? » : les étudiants s'expriment assez longuement sur leur professeur et l'attitude

analytique/critique fonctionne en direction de l'enseignant, mais beaucoup moins dans le sens inverse (c'est-à-dire en direction de l'apprenant lui-même), semble-t-il. Il est intéressant de remarquer ici qu'une question sur « le cours » appelle une réponse sur « le prof » et non, par exemple, sur les supports ou les thèmes abordés ; la relation humaine apparaît donc centrale, plus que le contenu du cours et l'intérêt pour la discipline.

Ainsi, on se dédouane de sa responsabilité d'élève (son métier d'étudiant) en estimant que c'est l'enseignant seul qui doit faire des efforts d'adaptation. Cette posture est quelque peu infantile : on semble attendre que l'apprentissage se fasse pour soi et malgré soi. De même, l'enseignant serait aussi responsable du manque d'intérêt des apprenants car il ne choisirait pas la « bonne » pédagogie.

8.1.1.2. Des représentations positives.

Ainsi, les représentations de la langue par les apprenants sont généralement négatives lorsque celle-ci est perçue comme complexe et inutile. Cependant, il existe des facteurs permettant de nuancer ce caractère négatif. En effet, même s'il convient de rappeler la mise à distance de leur propre responsabilité dans leur apprentissage lorsqu'ils attribuent toute la cause de leur échec ou de leur réussite à l'enseignant, la majorité des étudiants souligne le rôle de l'enseignant et de ses choix pédagogiques dans l'image positive qu'ils en retiennent.

Il est souvent fait mention de la personnalité de l'enseignant (ou du moins de ce que les apprenants en perçoivent dans le cadre d'un cours de langue) et de son rôle dans les représentations positives des jeunes. Une personnalité avenante, gage de décontraction, semble être importante pour les apprenants :

Ma prof est très sympathique

Le prof faisait vivre son cours

Les ambiances avec certains professeurs

On voit bien dans ces citations l'importance d'un environnement de travail décontracté où les apprenants peuvent se sentir en confiance. Ainsi, l'absence de pression instaurée par l'enseignant est aussi appréciée :

La prof n'oblige pas à parler et ne s'énerve pas à chaque erreur

Je n'ai pas peur de m'exprimer à l'oral

L'enseignante très pédagogue

Patience et tolérance semblent être des qualités appréciées. Un enseignant devrait aussi être capable de soutien :

Les professeurs que j'ai eus prenaient le temps d'expliquer si je ne comprenais pas

[J'ai eu] au collège pendant 4 ans la même prof d'anglais. Meilleur suivi, méthode qui ne change pas

Le cadre, le côté positif de la routine rassurent. Enfin, le dynamisme de l'enseignant et sa capacité à créer la curiosité sont aussi à souligner:

Les profs [...] rendaient [les cours] vivants et intéressants

Il est surprenant de noter que l'exigence de l'enseignant n'est pas soulignée. En effet, à mon sens, un bon enseignant (et ce, quelle que soit la discipline enseignée) devrait avoir un certain degré d'exigence qui permettrait aux apprenants de progresser vers plus de compétences ; or, aucun étudiant ne parle d'un enseignant de langue qui attende des efforts de la part de ses élèves.

À la question « Avez-vous aimé certains de vos cours d'anglais ? Si oui, lesquels et pourquoi ? », les réponses révélant le rôle attendu de l'enseignant sont très variées. Son rôle est d'abord celui d'un facilitateur d'apprentissage, comme le préconisent les approches humanistes de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes. Cet aspect de médiation est plus important que par le passé car les élèves sont moins autonomes et manquent parfois de méthode pour apprendre. Par le passé, l'apprentissage du latin et / ou du grec dès la classe de sixième apportait cette méthode et cette rigueur. En outre, la logique intuitive des médias sociaux actuels ne suffit pas. L'enseignant doit donc, en effet, apporter la connaissance de manière non rébarbative, dans une atmosphère détendue :

Les supports étaient variés et le vocabulaire appris était nombreux

Collège : ne participait pas car timide, méthode non-ludique ; lycée, fac : peu de participation, méthode ludique, sujet intéressant; BTS : participation car petite classe, méthode ludique et sujet intéressant

Mais l'enseignant doit aussi donner les moyens pour que la langue soit accessible, que ce soit par l'utilisation de moyens visuels ou de la langue maternelle, par exemple :

J'ai de bons souvenirs de mes cours d'anglais en primaire car notre professeure utilisait beaucoup d'images et d'objets pour nous aider à apprendre

Quand la prof s'exprime en anglais et en français pour bien se faire comprendre

Ainsi, il doit être dans une position d'aide, et engager les apprenants à s'exprimer à l'oral :

J'avais une professeure qui nous faisait parler en anglais à chaque début de cours en se posant des questions sur les leçons d'avant. Du coup, je retenais beaucoup de choses.

Rien de pire au contraire qu'un enseignant qui se désintéresse de ses élèves :

Les professeurs que j'ai eus ne prenaient pas le temps d'expliquer à ceux qui ne comprenaient pas

8.1.2. Représentations des choix pédagogiques

8.1.2.1. Des représentations négatives

Une fois de plus, les apprenants tendent à se placer dans une posture de déresponsabilisation : s'ils ne parviennent pas à parler la langue, c'est parce que les choix pédagogiques sont mauvais, soit parce que leur niveau n'est pas adapté, soit parce que les thèmes sont répétitifs, non renouvelés. L'expression de ce ressenti peut avoir valeur de « figuration » au sens de Goffman (1974) : pour éviter de se montrer vulnérables, de manière sociale et symbolique, ces apprenants effectuent un travail de « face work » où ils évitent de remettre en cause leur propre engagement dans l'apprentissage en déplaçant la raison de leur intérêt/désintérêt pour le cours d'anglais. La responsabilité de leur engagement est ainsi imputée à l'enseignant, à sa méthode, ses choix pédagogiques plus qu'à leurs propres efforts et intérêt pour la langue.

De cette façon, les étudiants mettent en avant le fait qu'ils n'apprécient pas certains cours, en particulier ceux pour lesquels le niveau n'est pas adapté (il faut comprendre : pour

lesquels l'enseignant n'a pas su adapter son cours à ses élèves); soit le niveau paraît trop faible, soit trop élevé :

Au collège, mes cours n'étaient pas à mon niveau. J'ai des facilités en langues donc l'ennui est arrivé rapidement

Cours de collège car rien appris de plus

Les cours d'anglais au lycée en seconde : la prof parlait en anglais du début à la fin sans un mot de français. Pour les élèves en difficulté, les heures d'anglais passaient très lentement

Les cours où le professeur se contentait de suivre son cours sans tenir compte des élèves en difficulté

Dans les deux cas (que le niveau de difficulté paraisse trop élevé ou trop bas, selon les étudiants), aucun échange consécutif entre les élèves et le professeur ne semble avoir eu lieu, le silence restant la norme, soit que les étudiants n'osent pas évoquer cet écart (réel ou ressenti) de niveau par crainte de l'enseignant, soit qu'ils estiment que celui-ci n'est pas capable d'écoute ou d'adaptation.

Une autre source d'ennui, de lassitude proviendrait du choix de thèmes d'études qui sont toujours les mêmes : l'absence de nouveauté, la routine, le sentiment de ne rien apprendre, de ne pas progresser. À la question « Quels cours d'anglais n'avez-vous pas apprécié ? Pourquoi ? », les étudiants soulignent cette lassitude :

Durant les 3 années [de lycée] nous avons toujours les mêmes sujets

Les cours de collège, on faisait rien ou toujours les mêmes choses

Les cours tous très ressemblants

Une majorité d'élèves semble donc se dégager de leur rôle d'apprenants. Cette mise à distance de sa responsabilité dans l'apprentissage de la langue pourrait être d'une part, une posture de défense, une sorte de « résistance » au sens de Le Lièvre (2008 : 320), une façon d'éloigner son propre sentiment d'incompétence, et d'autre part, une solution de facilité. En effet, il est plus aisé de se dédouaner en rejetant les causes à l'extérieur de soi que de chercher

les moyens de remédier par soi-même à ses difficultés. Il est intéressant de noter que la plupart des représentations des apprenants ont une connotation négative.

8.1.2.2. Des représentations positives

Pourtant, il existe des apprenants qui ont des représentations positives des choix pédagogiques. Concernant les pratiques de l'enseignant, les étudiants mettent en avant le fait qu'ils apprécient certains cours, en particulier ceux qui sont animés (3 occurrences du terme), vivants (4 occurrences), dynamiques (1 occurrence), participatifs (1 occurrence). Il aurait été intéressant de demander aux apprenants de préciser ce qu'ils entendaient par ces termes, car ils semblent tous au premier abord impliquer l'utilisation de l'anglais oral ; mais le temps a manqué pour poser la question de manière individuelle à chaque répondant. Cette qualité du cours est attribuée à son caractère ludique, à la variété des supports utilisés, à nouveau, à la personnalité de l'enseignant, ou encore à l'implication des apprenants dans le déroulement de la classe :

*Les cours participatifs où c'est les élèves qui font le cours*⁸⁷

Le choix des thèmes étudiés semble aussi avoir un impact sur la motivation des apprenants. Ainsi, les thèmes jugés intéressants sont ceux qui sont liés au domaine d'étude :

Textes en rapport avec nos études où l'on apprenait de nouvelles choses

Étude de termes spécifiques aux domaines dans lesquels on étudie

Anglais technologique

Langage professionnel

Cours [...] en rapport avec le monde professionnel

Il s'agit bien là d'anglais de spécialité, de LANSAD (LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines), ainsi que de « professional discourse » (Gunnarsson, 2009), et c'est cet anglais spécifique qui intéresse davantage les étudiants car ils le relient soit à leur domaine

⁸⁷ On peut se demander ce que l'apprenant entend par cette phrase : veut-il dire qu'il est libre de choisir les thèmes du cours, ou que l'enseignant intervient le moins possible dans le déroulement de celui-ci, laissant libre champ aux élèves pour s'exprimer ?

d'étude actuel, soit à leur avenir professionnel. C'est ce qu'explique en entretien un étudiant du groupe 2 (- +) ; c'est seulement quand il a fait ses études en BTS qu'il a eu la sensation de progresser en anglais, grâce à la spécialisation en agroalimentaire :

Là en BTS [...], je pense que je me suis amélioré en anglais [...] C'est peut-être parce que... je me suis spécialisé dans l'agroalimentaire, donc peut-être que le vocabulaire il est= plus... 'fin... donc du coup, ça me plaît mieux, du coup, j'aime mieux parler anglais quand il s'agit d'un domaine particulier.

Il est intéressant de remarquer que la déclaration de cet apprenant va à l'encontre de ce que dit le CECRL, qui considère que la langue spécialisée viendrait se greffer sur une compétence déjà acquise en langue générale, alors qu'il est tout à fait possible d'apprendre une langue de spécialité directement, d'autant que cette langue appliquée à un domaine peut susciter une plus grande motivation, comme le dit l'étudiant ci-dessus.

Enfin, les types d'activités motivants sont majoritairement ceux liés à l'interactivité et l'expression orale, ce qui est inattendu au regard de mes observations quotidiennes de terrain. Dix étudiants les mentionnent :

Les débats

(Mise en scène de) sketches

Beaucoup d'oraux

Les cours avec participation

Apprendre à dialoguer

Parler en anglais

Parler à l'oral

Anglais oral

Beaucoup d'animation à l'oral

Exercices à l'oral

On peut néanmoins se demander si leur idéal de parler de manière fluide ainsi que le sujet affiché de la thèse n'ont pas influencé les réponses des apprenants. En effet, le questionnaire en ligne s'ouvre sur l'explication suivante du thème de la recherche :

Dans le cadre de mes recherches pour ma thèse de Doctorat, je cherche à comprendre pourquoi les jeunes de BTS ont souvent des difficultés à s'exprimer en anglais à l'oral alors même que cela fait des années qu'ils apprennent cette langue à l'école.

Je cherche à rencontrer des étudiants qui apprennent l'anglais et qui acceptent de me parler de leurs sentiments sur l'apprentissage de la langue, de me dire pourquoi ils se sentent compétents ou non à l'oral et comment ils vivent cette situation.

Au deuxième plan viennent les activités liées au vocabulaire (10 occurrences), les activités ludiques (5 occurrences), les films et la musique, et enfin la traduction et la compréhension orale. On peut s'interroger sur la rareté des mentions de cette dernière activité, qui est pourtant essentielle dans la paire compréhension/expression orale.

Ces représentations de l'enseignant et des pratiques pédagogiques sont donc révélatrices d'une certaine perception de soi comme apprenant de langue, qui est elle-même en lien avec les représentations de la langue.

8.2. Auto-représentations

Ainsi, les questionnaires et entretiens révèlent les représentations de soi des étudiants, à la fois comme apprenants de langue et comme locuteurs d'anglais. Dans le second questionnaire, pour étudier les représentations de soi en tant qu'apprenant de langue, j'ai demandé aux répondants s'ils prenaient la parole en anglais en classe, et pourquoi. 11,1% ne prennent jamais la parole, 36,1% rarement, 36,1% régulièrement et 16,7% souvent, comme le montre le graphique suivant :

Prenez-vous la parole pendant les cours d'anglais ?

36 réponses

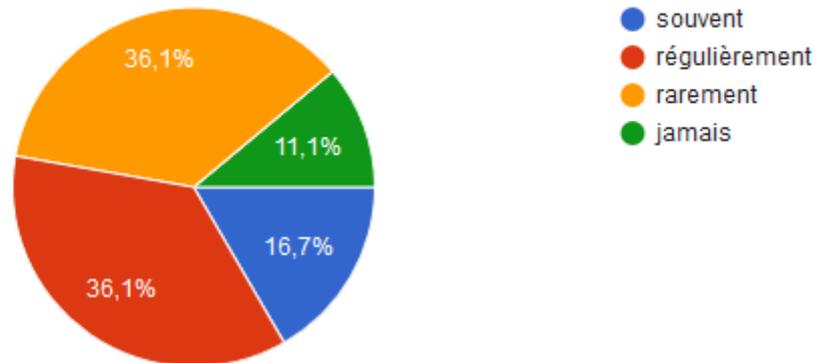


Figure 10 : Répartition des réponses à la question « Prenez-vous la parole pendant les cours d'anglais ? » – Questionnaire 2

8.2.1. Des représentations négatives

Les étudiants qui ne prennent jamais ou que rarement la parole (47,2% des étudiants) expliquent ce fait par leur personnalité ou par leur sentiment de manque de compétence (en particulier manque de vocabulaire) :

Je suis assez discrète en cours

D'une nature assez timide

Je dis trop souvent des choses à côté de la plaque. De plus, je ne sais pas bien m'exprimer en anglais, je trouve, car je mets longtemps à trouver mes mots

Peu de vocabulaire

Je ne trouve pas le vocabulaire approprié

Les étudiants expriment ici les raisons de cet « évitement direct » (type de « face work » évoqué par Goffman, 1974) : s'ils ne parlent pas anglais, c'est bien parce qu'ils cherchent à préserver leur image, à en conserver la consistance pour eux-mêmes et par rapport aux autres (camarades et enseignant). Ils s'assurent ainsi un certain confort et évitent de se montrer vulnérables.

En entretien aussi, les étudiants évoquent leur manque de compétence et leur regret de ne pas réussir à s'exprimer à l'oral après de nombreuses années d'étude de la langue, comme cet étudiant du groupe 2 (- +), qui tente d'expliquer ses difficultés par le rôle de l'enseignant et le sien propre, et d'instaurer une certaine distance avec ses déclarations en riant :

Je trouve que c'est dommage que j'arrive toujours pas à parler anglais... spontanément, on va dire. Surtout que ça fait depuis le CE2 que j'en fais. Donc, bon, ça fait quand même des paires d'années. Je sais pas ce qui a péché, c'est peut-être les profs qui ont euh... mal su euh... apprendre aux élèves. Peut-être moi qui me suis pas donné à fond au collège et au lycée... pour les bases par exemple... Peut-être que c'est peut-être moi aussi. [...] C'est vrai que c'est dommage, que j'arrive en BTS et que j'aie 20 ans, que je sais toujours pas maîtriser l'anglais. Mais... j'espère qu'un jour ça viendra. [RIRES]

Il est intéressant, par ailleurs, de noter que les modèles scientifiques de la production orale que j'ai évoqués dans la première partie de la thèse⁸⁸ peuvent éclairer les déclarations des apprenants concernant leur « manque » de lexique. En effet, pour parvenir à s'exprimer à l'oral, il ne suffit pas d'en avoir l'intention : il faudra aussi concevoir, formuler et enfin articuler son message (Narcy, 1990), avec toutes les connaissances intermédiaires nécessaires à la finalisation de l'opération (qu'elles soient lexicales, morphologiques, syntaxiques, pragmatiques, etc.). C'est un objectif qui peut paraître bien inatteignable pour un apprenant de langue, quand il n'a pas en sa possession un simple *lemme* (Levelt, 1999) : en effet, comment parler anglais si, dans le système rhétorique de Levelt (1999), les toutes premières étapes – celles de la préparation conceptuelle et de l'encodage grammatical⁸⁹ – ne sont pas pleinement possibles, comment parler si un simple terme lexical manque ? Le procédé cognitif est d'une telle complexité, comme le rappelle Lennon (2000), qu'on comprend qu'un apprenant se sente bloqué par un mot manquant :

Levelt (1989) assumes that message formulation proceeds by retrieving “lemmas” (lexical items as yet devoid of phonological or morphological information) from the mental lexicon and then applying syntactic rules so as to generate structure strings, which are then translated into phonological strings. (Lennon, 2000 : 31)

⁸⁸ Cf. chapitre 2 « Modèles scientifiques de la production orale »

⁸⁹ Cf. partie « La production orale en psycholinguistique », 2.1.2.

Dans une ligne similaire, Wray (2000, 2002) a souligné le rôle des séquences préfabriquées (« formulaic sequences »⁹⁰) pour passer du niveau conceptuel à la parole, et a montré que, si les locuteurs natifs jouissent de cette faculté, les non-natifs (dont les apprenants de langue étrangère) éprouvent des difficultés à utiliser ces « patterns » en bloc stockés dans la mémoire et réutilisés tels quels chez les locuteurs natifs :

[...] speakers reap substantial benefits from storing and retrieving prefabricated utterances from memory, rather than always constructing novel ones on line. (Wray, 2002 : 114)

[...] second language learners resist needs only analysis and so are likely to analyse and then discard the word strings they encounter, so that they fail to build up a native-like store of formulaic material (Ibid. : 118).

Les problèmes d'expression à l'oral des étudiants sont parfois liés à des difficultés à comprendre la langue orale, ce qui participe à entretenir une image négative de leurs compétences générales en langue, comme l'explique cet étudiant du groupe 2 (- +) en entretien. Alors qu'il se trouvait pour quelques jours à New York, il a décidé d'aller acheter un café à emporter :

On m'a posé une question et j'ai pas du tout compris... Et heureusement que j'étais avec un ami américain pour m'aider ! Et en fait, on me demandait juste si je voulais euh... un café petit ou grand. [...] Ça m'a encore plus euh... déboussolé. Je me suis dit : je suis vraiment nul en anglais, quoi !

Dans cette situation d'incompréhension, le jeune a demandé au caissier de répéter (« What? I don't understand. » [FORT ACCENT FRANÇAIS]⁹¹), n'a pas compris la reformulation, et c'est finalement son ami qui a reformulé en français. Les sentiments qui ont découlé de cette situation n'ont fait que renforcer chez lui son image d'incompétence en anglais :

J'étais mal... sur le coup parce que je me suis dit : une simple question comme ça, qu'est-ce que ça doit être euh... une discussion avec un Américain !

⁹⁰ Cf. partie « La production orale en psycholinguistique », 2.1.2.

⁹¹ Notons que cette formulation n'est ni très idiomatique ni très polie, et que l'étudiant n'a pas conscience ici d'utiliser une langue inappropriée pour communiquer.

D'autres apprenants évoquent aussi dans leurs réponses au questionnaire des sentiments négatifs très forts : la peur (3 occurrences du mot), le stress (1 occurrence), le malaise (3 occurrences de « malaise » ou « à l'aise » au négatif) :

J'ai souvent peur d'avoir faux

Je prends pas la parole car je ne trouve pas le vocabulaire approprié et j'ai peur que l'on se moque de moi

Stress résultant de doutes

Je n'aime pas parler anglais devant les autres depuis toujours car je n'ai jamais été à l'aise à l'oral en cours comme en entretien ; cela me procure une sorte de malaise

Un étudiant du groupe 2 (- +) entendu en entretien raconte l'écart entre ce qu'il pensait de sa capacité à s'exprimer à l'oral et la réalité, lorsque l'achat d'un pantalon dans un magasin aux États-Unis a nécessité l'intervention de deux personnes pour être finalement compris :

J'étais pas si à l'aise que ça. [...] Même moi, j'arrivais pas à trouver mes mots face à eux. [...] Je pensais bien le parler [l'anglais] et je voyais qu'ils comprenaient rien en face, et ça m'a un peu déstabilisé. Je pensais avoir le bon accent et tout, mais non. [...] Donc ça m'a un peu calmé. [...] J'me suis dit « oups, je suis français, j'ai oublié ! ».

Si cet étudiant rit de l'expérience *a posteriori*, bien qu'il avoue s'être senti « déstabilisé »⁹², un autre du même groupe va même jusqu'à parler de déprime lorsqu'il explique pourquoi il a choisi de faire son stage au Canada francophone et non dans un pays anglophone :

J'ai vraiment eu peur de partir [dans un pays anglophone] parce que j'ai pas les bases, du coup ça allait être vraiment difficile, et pis je pense que j'allais vraiment être déprimé [...] parce que j'aurais pas su parler anglais, je pense. [...] C'est peut-être un grand mot, « déprimé », mais je veux dire euh... je sais pas comment j'aurais fait, quoi, j'aurais été perdu.

⁹² Par ailleurs, l'expression « face à eux » laisse entrevoir un sentiment de confrontation ou la peur de perdre la face (Goffman, 1974)

Ce sentiment anticipé de se sentir démuni dans une situation de communication authentique a tellement paralysé les projets de ce jeune qu'il a fini par abandonner l'idée d'améliorer son anglais en effectuant son stage professionnel dans un pays anglophone, préférant la sécurité de la langue française au Québec.

Rappelons que Mallet (2013) a souligné combien la langue étrangère pouvait être ressentie comme une menace dans un contexte d'apprentissage : elle évoque, comme mes étudiants, qu' « [a]pprendre une langue étrangère, c'est-à-dire non maternelle, [...] peut faire entrer le sujet dans un entre-deux langues instable et potentiellement anxiogène. » (Mallet, 2013 : 87) Hartwell et Zou (2014) ont aussi défini dix grandes catégories d'émotions liées à l'anxiété dans le domaine de l'acquisition des langues étrangères, et ont démontré l'influence de ce sentiment sur la performance en contexte académique, soulignant par ailleurs les réponses physiques et émotionnelles (parfois gênantes pour le locuteur) qui peuvent en découler. On comprend bien ce que ces réactions peuvent engendrer d'inconfort et de gêne.

8.2.2. Des représentations positives

Les étudiants qui prennent régulièrement ou souvent la parole en classe d'anglais (52,8% des étudiants), au contraire, déclarent le faire pour trois raisons majoritaires : le désir de progresser, le sentiment de compétence et l'envie.

- le désir de progresser (7 étudiants) :

Je suis persuadé que c'est le meilleur moyen d'avancer dans cette discipline

Afin d'évoluer dans la langue et apprendre du vocabulaire

Participation pour s'exercer

Pour être actif dans le cours, pour mieux comprendre, et retenir mieux

- le sentiment de compétence, qui se manifeste par l'idée d'avoir « la bonne réponse » ou par une sensation d'aise (6 étudiants) :

Proposer une réponse

Pour donner des réponses à des exercices ou poser des questions

Pour tenter d'apporter un élément de réponse

Parce que j'ai la réponse

Je la prends [la parole] quand je suis sûr de ma réponse

Parce que c'est un cours qui m'intéresse et où je me sens de pouvoir participer sans tout le temps me tromper

Car j'apprécie l'anglais et me sens à l'aise dans cette langue

- l'envie (2 occurrences du mot).

41,4% des étudiants du groupe 3 (+ +) déclarent prendre régulièrement ou souvent la parole en classe, contre 17,2% dans le groupe 2 (- +) et 0% dans le groupe 1 (- -). Les étudiants du groupe 3 (+ +) qui disent prendre rarement la parole en classe (10,3%) expliquent ce fait par leur personnalité réservée ou leur manque d'aisance, tout comme le groupe 2 (- +) (6,9%) où les raisons évoquées sont similaires :

Je n'arrive pas à transposer mes idées françaises en anglais

Le groupe 1 (- -) qui dit s'exprimer rarement en classe (20,7%) relie cette absence de prise de parole à des sensations physiques décrites de manière plus négative (stress, peur, comme expliqué ci-dessus). Ces données ne sont pas surprenantes, dans la mesure où il est évidemment plus facile pour les étudiants qui se déclarent à l'aise avec la langue de s'exprimer devant leurs pairs.

L'analyse des entretiens individuels confirme les résultats obtenus par le questionnaire et montre que le groupe 1 (- -) se perçoit comme incompetent dans la langue étrangère : tous déclarent manquer de « bases » en précisant que ces lacunes remontent à une période éloignée, souvent le collège, lieu ressenti comme étant le vrai premier contact scolaire sérieux avec l'anglais.

Mauvais [souvenir]: Car au collège on m'a pas donné les bases pour comprendre. Du coup, je me suis perdu

Mauvais souvenirs à cause d'un prof narcissique au collège que j'ai eu 4 ans et qui nous a pas appris les bases de l'anglais, c'est pour ça que je n'y arrive pas trop

En effet, lorsque les étudiants évoquent les apprentissages à l'école primaire, ceux-ci sont perçus comme une mise en contact légère, superficielle, quasi inexistante ; tout au mieux se souviennent-ils d'avoir appris quelques mots isolés, comme le déclare cette étudiante du groupe 1 (- -) entendue en entretien :

On a commencé depuis... la matern= la primaire, et la primaire, c'était de la découverte de la langue, donc euh... facile, et arrivée au collège, un peu plus difficile. À l'école primaire, on apprenait euh... en s'amusant, c'était pas vraiment des cours d'anglais. Et au collège, ils croyaient qu'on avait des bases, alors qu'avant, on n'en faisait que pour découvrir⁹³

Par ailleurs, chacun se reconnaît une certaine passivité en classe et hors de la classe, comme cette étudiante qui raconte avoir fait son stage professionnel aux États-Unis dans la même entreprise que son petit ami et s'être retranchée derrière les compétences orales de celui-ci en le laissant dire les choses à sa place, ou cette autre déclarant ne pas avoir « fait grand-chose » en classe pour s'améliorer. Dans le domaine scolaire, le groupe 1 (- -) souligne souvent la responsabilité de l'enseignant pour expliquer le caractère rebutant du cours. Les étudiants utilisent aussi la stratégie consistant à se concentrer sur d'autres cours à plus fort coefficient. Lorsque je leur demande s'ils ont des choses à ajouter à la fin de l'entretien, tous expriment la honte et le regret de ne pas mieux parler. Il est notable que ce groupe est celui qui possède le plus faible sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003), ce qui est, rappelons-le, « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (Bandura, 2003 : 12). En effet, les apprenants du groupe 1 (- -) ne croient pas beaucoup en eux et en leurs capacités à mener à bien une tâche d'expression orale

Le groupe 2 (- +), s'il ne se sent généralement pas plus à l'aise que le groupe 1 (- -), a cependant une différence fondamentale avec celui-ci : la notion de plaisir. Le terme « aimer » revient très fréquemment au cours des entretiens : ils déclarent aimer parler anglais et font ressortir le caractère inhabituel du cours de langue.

Moi ce que j'aime, c'est surtout euh... le parler [l'anglais]. Euh... Je trouve que c'est le meilleur euh... la meilleure façon, en fait euh..., d'apprendre l'anglais. Euh...

⁹³ On peut remarquer que cette apprenante a fait sien le discours institutionnel qui insiste sur le fait de susciter la curiosité chez les jeunes enfants; elle parle en effet de « découverte de la langue ».

Après, quand je révise chez moi, je parle pas toute seule, donc non, je vais plus euh... lire euh... ce que je vois, en fait.

Enquêté : *J'aime bien quand les profs, ils proposent des nouvelles activités:, où c'est un peu plus :: où on participe, parce qu'il y a des profs qui font des cours mais on participe quasiment pas et euh... ouais, vraiment des activités où on participe euh...*

Enquêteur : *Tu as des exemples d'activités qui te: qui te plaisent en: cours de langue par exemple ? Des choses que tu as faites dans ta scolarité: ou ?*

Enquêté : *Ben comme on avait fait avec vous sur les: les hôtels euh...*

Enquêteur : *Mhmm. Les jeux de rôle ? [Oui] Tout ça, ouais ? Où on se met en situation et puis on fait [Mhmm] d=, on tourne, on fait des petits jeux, on doit parler à des clients différents:, des: ?*

Enquêté : *Mhmm. Ben Pis en plus on parlait avec les élèves, donc euh... c'est plus facile de savoir que le niveau était à peu près euh... le même.*

Beaucoup parlent des jeux faits en classe, des chansons étudiées, source d'amusement, par opposition à la grammaire qu'ils jugent rébarbative. Une étudiante compare un cours de maths et un cours d'anglais, insistant sur le bien-être qu'elle ressent à faire des choses différentes dans la classe de langue :

Enquêté : *Ben là en BTS euh..., j'ai trouvé que les cours, ils étaient super intéressants, parce qu'à chaque fois, y a: du dialogue et euh... de la bonne humeur... et euh....*

Enquêteur : *C'est important, la bonne humeur ?*

Enquêté : *Oui. Oui oui. Très important.*

Enquêteur : *C'est quoi, alors euh... un cours qui se passe dans la bonne humeur ?*

Enquêté : *Ben déjà euh... quand la prof arrive euh..., qu'on nous demande euh... si: ça va. Euh... une prof qui sourit euh... qui est motivée euh... dans ce qu'elle fait, en fait. C'est beaucoup plus motivant que: quelqu'un qui va rentrer qui va... pas sourire et qui va dire « Sortez vos cahiers ! » [Au collège et au lycée, les cours d'anglais] c'était un peu comme un cours de maths [...] alors que: les langues euh... je pense que c'est une matière où on peut se permettre euh... un peu plus euh... de relâchement [...] en apprenant mais euh... je sais pas: en regardant*

des vidéos, en faisant par des chansons, y a beaucoup de chansons en anglais donc on peut euh... travailler [...], des jeux de rôle euh... comme quand on s'est posé des questions aussi euh... avec le plateau de jeu. Ça c'était sympa.

Les étudiants du groupe 2 (- +) insistent aussi sur leur application, leur sérieux dans l'apprentissage ; ils cherchent à s'améliorer en écoutant et apprenant le cours d'anglais, en lisant, en regardant des vidéos sur Internet ou en prenant des cours particuliers.

Le groupe 3 (+ +) partage avec le groupe 2 (- +) la notion de plaisir associée au caractère inhabituel du cours de langue. Un étudiant décrit le cours d'anglais comme « bottant » :

Ça changeait un peu du quotidien, des autres matières [...]. J'aime bien ! C'est cool, pis c'est utile !

Il décrit les autres cours de sa formation comme des lieux où « on gratte » (comprendre : où l'on écrit beaucoup) alors que le cours de langue permet selon lui de varier les activités (il parle de tâches de compréhension orale, d'activités sous forme ludique : quiz, jeux, jeux de rôle). Un autre étudiant a aimé les jeux de rôle, un jeu de danse où il devait expliquer la chorégraphie en anglais, l'interactivité, et apprécie de pouvoir bouger dans un cours :

*Les cours d'anglais, ça a toujours été un peu différent. [...] Faut parler [...], on nous encourage à parler, *que dans les autres cours, on nous dit de nous taire. [...] Ça fait une bonne ambiance dans la classe, y a tout le monde qui parle, je trouve ça bien. Ça nous met plus à l'aise. 'fin perso... moi qui *est timide, ça me met plus à l'aise de voir tout le monde qui parle ; 'fin, je me dis au cas où *si je parle, y a pas forcément tout le monde qui m'entend.*

Cependant, là est le seul point commun entre les groupes 1 (- -) et 2 (- +) et le groupe 3 (+ +). En effet, ce dernier évoque moins la gêne créée par le fait de parler la langue que les deux autres groupes. Les étudiants de ce groupe ont une pratique large de l'anglais : ils regardent films et séries en VOSTFR, utilisent les réseaux sociaux en anglais, ne traduisent pas les pages web en français et font confiance à leur instinct. Une différence notable avec les

groupes 1(- -) et 2(- +) réside dans le fait que les étudiants du groupe 3(+ +) revendiquent de ne pas travailler pour l'apprentissage de l'anglais à la maison :

J'écoute, je fais les exercices qu'on me demande de faire. Après, je suis toujours du genre à en faire le minimum.

Ils justifient ce choix par deux éléments : l'automatisme et le talent. Deux étudiants soulignent en effet que la langue étrangère est devenue pour eux une sorte d'automatisme, et que par conséquent, ils n'apprennent pas de leçon par cœur (comme des listes de vocabulaire). Ainsi, un étudiant rapporte :

À force d'entendre, ou de communiquer ou de lire, ça emmagasine, [...] ça s'emmagasine au fur et à mesure.

Pour cet apprenant, tout se passe comme si les connaissances venaient se superposer les unes aux autres. Cette vision de la compétence linguistique vient corroborer les études de Castellotti et Moore (2002) chez de jeunes enfants apprenant une langue étrangère : « La plupart des jeunes témoins, lorsqu'ils ne sont pas eux-mêmes en contact avec des langues diverses, imaginent la compétence bilingue comme une somme ajoutée, potentiellement superposable de deux langues » (Castellotti et Moore, 2002 :13). Une étudiante insiste par ailleurs sur l'idée que parler une langue étrangère vient d'un talent ou d'un don inné, ainsi que d'un environnement propice, chez elle une culture familiale plurilingue :

Je pense que c'est pas donné à tout le monde [de pouvoir parler une langue étrangère]... Moi: j'ai été élevée dans un environnement assez ouvert... Tout le temps on passait d'un pays à l'autre, donc euh... [...] j'entendais toujours d'autres langues, j'étais toujours très ouverte à... d'autres cultures. Et euh... je le vois, le contraste, un peu... [...] Quelqu'un qui parle toujours français à la maison peut pas apprendre l'anglais.

Ces remarques sur l'absence de travail à la maison de la part du groupe 3(+ +) sont assez contre-intuitives ; on aurait pu s'attendre à ce que la compétence particulière que ce groupe s'attribue soit en lien avec des efforts personnels en dehors du cours de langue. On peut se demander si cela est une conception spécifique à l'apprentissage des langues ; mais je pense que cela est plus généralement une représentation caractéristique de cette génération, qui attribuerait peu de crédit au travail en général et aux efforts personnels, et préférerait

attribuer son succès, en langues ou ailleurs, à un don. On peut d'ailleurs aussi mettre cela en relation avec la difficulté des étudiants (soulignée dans la partie méthodologie de la thèse) à comprendre la question posée en entretien sur leur conception d'eux-mêmes « en tant qu'apprenants de langue », comme si se percevoir en tant qu'apprenant, avoir conscience du travail qui se fait lorsqu'on acquiert une langue, leur était étranger. Cette absence de réflexivité orienterait les jeunes vers un recours à une explication « magique », celle du talent inné, du don, et de la fatalité.

8.3. Représentations de la langue anglaise

Après cette analyse de la façon dont les apprenants se positionnent par rapport à la langue – en attente plutôt qu'acteurs de leur propre apprentissage –, il est intéressant de remarquer que cette posture est corrélée à l'expression de leurs représentations de la langue anglaise.

8.3.1. Représentations de la langue anglaise

Dans le premier questionnaire, à la question « Comment décririez-vous la langue anglaise ? », on relève 39 occurrences décrivant la langue de manière positive (soit 56,6%), 28 occurrences négatives (soit 40,6%), et parmi celles-ci, 11 personnes (soit 16%) dont le commentaire plus nuancé souligne à la fois le côté positif et négatif de la langue⁹⁴. On voit donc que les représentations sont hétérogènes, complexes, et qu'elles sont « toujours une approximation » (Moore, 2001 : 10). Elles sont par ailleurs relativement équilibrées en nombre, avec une légère supériorité des jugements positifs.

Les 39 étudiants ayant des représentations positives soulignent le rôle indispensable de la langue anglaise dans le monde d'aujourd'hui avec des adjectifs comme :

Universelle

Internationale

Pratique

⁹⁴ J'ai expliqué dans la partie 7.1 comment les étudiants ont été classés dans les trois groupes en fonction de leurs représentations, et comment j'ai déterminé si la représentation était positive ou négative.

Importante

Indispensable

Fondamentale

*Enrichissante*⁹⁵

Il semble bien exister un noyau central de la représentation de la langue anglaise au sens de Abric (1994) ici, comme je l'ai souligné au chapitre précédent, avec l'idée d'une langue qu'on ne peut éviter d'apprendre/utiliser dans le monde actuel, comme le dit en entretien cet étudiant du groupe 2 (- +), qui insiste sur le fait que l'anglais « doit servir », ce qui est une façon d'insister sur l'absolue nécessité de savoir la langue :

Je trouve que c'est une langue intéressante, qui sert, qui doit servir parce que c'est la langue internationale [...] on est obligé de la savoir, de toutes façons, cette langue... [...] Du coup, je me sens obligé de... de maîtriser l'anglais, moi, parce que moi, vraiment plus tard, je veux faire mes études euh... à l'étranger.

Cependant, si les 39 étudiants soulignent le caractère international de la langue anglaise, il faut rappeler, avec Truchot (2005), que ce terme reste vague dans le contexte des études supérieures :

Mais le concept « d'international » est flou et sa signification varie considérablement. Il peut se référer à la nature des emplois auxquels la formation donne accès. Il peut se référer au fait que le diplôme délivré est préparé conjointement dans des établissements de pays différents. Bien souvent une formation est déclarée « internationale » par le simple fait qu'elle accueille des étudiants de nationalités différentes. On se rend compte aussi que certaines formations sont internationales parce que l'enseignement est en langue étrangère... (Truchot, 2005 : 174)

Mais bien que le terme « international » reste mal défini, on retrouve ici quelques-unes des caractéristiques des représentations évoquées par Moliner *et al.* (2007 : 13), en particulier le fait qu'elles soient « partagée[s] par les individus d'un même groupe social » et qu'elles soient produites collectivement dans et par la communication⁹⁶. En effet, cette représentation de l'anglais comme langue internationale et fondamentale appartient bien à un groupe

⁹⁵ Cet adjectif relève aussi d'un autre type de jugement, au sens où l'apprentissage de l'anglais est certainement perçu ici comme un « bonus » intellectuel.

⁹⁶ Cf. partie « Qu'est-ce qu'une représentation ? », 3.1.

d'étudiants de l'enseignement supérieur français apprenant l'anglais comme langue étrangère et se destinant à un monde professionnel de plus en plus internationalisé. Il est aussi plausible que cette représentation se soit construite par la communication – entre apprenants, entre apprenants et enseignants, par les media, etc. On peut imaginer que des étudiants américains dont l'anglais est la langue maternelle n'ont pas cette représentation de leur langue comme « lingua franca » et qu'ils ne se posent d'ailleurs peut-être même pas la question de la fonction de celle-ci (de l'anglais ou d'une langue étrangère à apprendre). Plusieurs étudiants évoquent la facilité et la simplicité de l'apprentissage (15 occurrences des deux termes) ainsi que sa richesse (5 occurrences) :

Elle renferme une grande richesse tant au niveau historique que culturel.

D'autres mettent l'accent sur les sonorités de la langue :

[Une langue] qui a de l'allure

Qui sonne bien (2 occurrences)

Chantante (2 occurrences)

C'est une langue agréable à l'écoute

Jolie à entendre

Fluide et rapide

Belle (3 occurrences)

Expressive

Une belle langue avec un vocabulaire varié pour exprimer les sentiments et une sonorité attirante

Croustillante

On voit bien dans ces réponses le plaisir souligné de l'oreille et même d'autres sens.

Des 28 étudiants prédisposés défavorablement envers la langue anglaise, un déclare : « Ça ne me sert à rien. », quand les autres la décrivent comme étant

Complexe

Complicquée

Dure

Difficile

Pénible

Mal enseignée

Pas très belle

On voit dans ces réponses des notions de complexité de la langue, mais aussi de difficulté, ainsi que des jugements sur les techniques d'enseignement et l'esthétique de la langue. Deux étudiants ayant répondu aux questionnaires notent la difficulté de prononciation et un, peut-être de compréhension, et un étudiant entendu en entretien éprouve des difficultés à expliquer comment il perçoit la langue anglaise :

Je ne perçois pas les détails avec cette langue

Il est difficile d'avoir les bonnes prononciations

Difficile à la prononciation / Difficile dans la prononciation

Écouter la langue anglaise, c'est quand même compliqué, je trouve parce que souvent on parle vite, euh... la prononciation des fois elle est pas... elle est pas maîtrisée [...] 'fin ça dépend des personnes... Je sais pas trop comment... expliquer... euh... c'est compliqué...

Ces déclarations sur la « bonne prononciation » sont à mettre en lien avec la représentation de la norme dans l'enseignement français, qui s'attache à enseigner une langue parfaite, sans erreurs, qui rend « dérisoires » les efforts des élèves pour apprendre une langue étrangère « par la confrontation de leur propre niveau avec celui du locuteur natif, idéal et inatteignable » (Rapport de l'Inspection Générale, 2007 : 15).

Cette imprégnation de la norme est visible aussi chez les cinq étudiants qui évoquent la complexité des temps, et il est vrai que ceux-ci sont souvent mal compris et mal utilisés⁹⁷ :

La concordance des temps est dure

Les temps sont parfois difficiles à comprendre et à mettre en place

Assez pénible avec les verbes irréguliers

Je n'arrive jamais à mémoriser les temps et ça depuis longtemps

Un peu compliqué (conjugaison)

Notons que certaines réponses évoquant les temps sont assez confuses : qu'est-ce que cet étudiant entend par « concordance des temps », ou quel est l'intérêt de « mémoriser les temps » pour cet autre ? Cela pose à nouveau la question de la norme dans l'enseignement français, car la « concordance des temps » appartient à une norme scolaire mythique, parfaite et écrite dont dérive l'oral, norme qui est intériorisée par les élèves.

Dans tous les cas, les réponses des apprenants soulignent toutes la complexité perçue de la langue anglaise, complexité qui est apparente lorsque l'on considère les modèles scientifiques de la production orale (Levelt, 1989, 1999, Kormos, 2006)⁹⁸ et qui ont une conséquence pour les apprenants : ils se sentent bloqués, empêchés de s'exprimer. Cela est l'une des conséquences de l'insécurité linguistique, avec l'auto-dépréciation, comme le rappelle Klinkenberg (2007) : « Les réactions à l'insécurité sont plurielles. La plus courante est le mutisme : on est dépossédé de sa langue. » (Klinkenberg, 2007 : 4) Un étudiant du groupe 2 (- +) entendu en entretien explique que, pour lui, c'est le manque de vocabulaire, plus que la méconnaissance de la grammaire, qui rend son expression difficile :

Mais je pense que ce qui bloque, c'est quand même=... je manque de vocabulaire... je suis pas confiant... C'est les temps aussi, je suis perdu un peu avec tous les temps, là... le prétérit, i= verbe=, be+ing, 'fin tout ça... Je mélange un peu tout... Je sais pas quand est-ce qu'il faut l'utiliser... 'fin... c'est un peu compliqué dans ma tête...

⁹⁷ Ceci est une observation de terrain. En effet, à titre d'exemple, à chaque retour de vacances, j'interroge mes élèves sur leurs activités pendant celles-ci, et bon nombre d'entre eux s'expriment au temps présent quand le prétérit s'impose.

⁹⁸ Cf. partie « Modèles scientifiques de la production orale », 2.1.2.1.

Lorsque je rebondis sur ses déclarations, en réponse à ma question : « Quelqu'un qui ne maîtrise pas la grammaire ne peut-il pas se faire comprendre ? », il développe :

Ah si si ! Bah si, je pense quand même. On peut se faire comprendre : on parle au présent, pis c'est bon. [...] Pour se faire comprendre, c'est mieux d'avoir du vocabulaire, je pense. [...] La grammaire, c'est pour être=... pour se perfectionner, on va dire [...] Si on a pas de vocabulaire, on peut pas parler, alors que si on a pas la grammaire, on peut quand même parler même si... on parlera peut-être au passé alors qu'on voulait dire un truc au présent.[...] On aura quand même le sens de la phrase... [...] On peut parler toujours au présent pis ça va très bien.

Le second questionnaire apporte des réponses similaires au premier. À la question « Comment décririez-vous la langue anglaise ? », sur 29 réponses, on relève 22 occurrences décrivant la langue de manière positive (soit 75,9%), 4 occurrences négatives (soit 13,8%), et 3 personnes (soit 10,3%) dont le commentaire plus nuancé souligne à la fois le côté positif et négatif de la langue. Dans les 22 perceptions positives de la langue, 12 étudiants (soit plus de la moitié) soulignent le caractère international, universel, utile ou nécessaire de la langue, ce qui semble constituer le noyau d'une représentation au sens de Abric (1994), comme dans le premier questionnaire.

Dans le groupe 1 (- -), celui des étudiants se déclarant peu à l'aise avec l'anglais, le terme « compliqué » revient 3 fois sur 6. Un apprenant évoque même son incompetence ressentie comme un défaut :

Un moyen de communication universel que je ne maîtrise pas, non-maîtrise pouvant s'apparenter à un défaut dans un monde de plus en plus ouvert

Il est intéressant de remarquer que cette déclaration va dans le même sens que le discours institutionnel en place depuis les années 2000, qui établit la maîtrise de l'anglais comme un « savoir-faire » du « socle des indispensables » :

Le premier [indispensable] est l'anglais de communication internationale qui n'est plus une langue parmi d'autres, ni simplement la langue de nations particulièrement influentes. Il est devenu la langue des échanges internationaux, que ce soit sur le plan des contacts scientifiques ou techniques, commerciaux ou touristiques. Il ne s'agit pas d'imposer l'anglais comme langue étrangère exclusive, mais de considérer comme une compétence essentielle la maîtrise de l'anglais nécessaire à la communication internationale : compréhension de diverses variétés d'anglais parlées par les anglophones et les non-

anglophones, expression intelligible par tous. [...] Ne pas être capable de s'exprimer et d'échanger en anglais de communication internationale constitue désormais un handicap majeur [...] (Ministère de l'Éducation Nationale, 2004 : 54)

Trois élèves décrivent la langue comme « universelle » ou « internationale », mais à chaque fois, l'adjectif est associé à une contrepartie plus nuancée :

[Langue] que je ne maîtrise pas

Assez dure à comprendre parfois

Directe, limitée

On comprend que le groupe 1 (- -) éprouve des difficultés à s'engager dans son apprentissage si, avec Prince (2009), on considère que la motivation dépend de la perception qu'a un apprenant de sa propre capacité (ou de son incapacité, en l'occurrence) à accomplir une tâche, du « sentiment général de pouvoir accomplir par soi-même ce que l'on entreprend sans être déstabilisé par une situation nouvelle. » (Prince, 2009 : 72). Ici, en effet, on peut entendre « compliqué » comme une description de la complexité de la tâche, mais aussi comme la complexité cognitive ressentie, c'est-à-dire comme la difficulté des étudiants à effectuer et à réussir cette tâche.

Dans le groupe 2 (- +), celui des étudiants se déclarant incompetents en anglais malgré le fait qu'ils apprécient la langue, les 8 apprenants la décrivent de manière positive, comme étant :

Importante

Jolie

Assez simple

Universelle

Majeure, internationale, indispensable

Belle

Deux étudiants du groupe 2 (- +) expriment au contraire leurs difficultés :

J'adore l'anglais mais je ne suis pas très douée mais je prends des cours particuliers

Elle est jolie mais pour moi difficile à parler

Un seul regrette d'avoir à l'apprendre mais reconnaît par ses mots son caractère indispensable :

Une langue étrangère dont j'aurais aimé ne pas avoir besoin

Une étudiante insiste sur le fait que le système français n'est, selon elle, pas performant pour l'apprentissage des langues étrangères mais sans toutefois expliquer cette déclaration, ce qui est une idée communément admise en France, comme je l'ai déjà souligné dans mon introduction :

Je pense que c'est une langue assez simple comparé au français mais que le système en France pour apprendre les langues étrangères est nul

Dans le groupe 3 (+ +), les descriptions de la langue sont uniquement positives. 7 apprenants sur les 15 du groupe soulignent le caractère international et/ou utile de l'anglais, comme cet étudiant :

Elle est indispensable pour réussir sur les plans personnel et professionnel. C'est une langue agréable à l'écoute et facile d'utilisation. Elle renferme une grande richesse tant au niveau historique que culturel.

La richesse de la langue est affirmée par un deuxième étudiant, et deux insistent sur la simplicité de celle-ci. D'autres adjectifs plus originaux apparaissent dans les réponses de ce groupe (à l'exception des deux autres), comme :

Cool

Agréable (2 occurrences)

Instructive

Romantique

Expressive

Enfin, deux apprenants évoquent la communication permise par la maîtrise de la langue anglaise, qui est décrite comme :

nécessaire [...] pour communiquer à l'étranger

[nécessaire pour] converser avec la majorité des étrangers

Avec cette dernière déclaration, on peut imaginer que l'étudiant veut insister sur le fait que la langue permet non seulement de communiquer avec des anglophones natifs, mais aussi avec des personnes locutrices d'autres langues. Il est intéressant de noter que cette idée de la communication n'est soulevée que par les étudiants de ce groupe (et une exception du groupe 1 (- -)); dans les autres groupes, on peut lire « parler » ou « comprendre », verbes qui n'évoquent pas nécessairement une interaction active.

Dans les entretiens individuels, le groupe 1 (- -) évoque majoritairement une prononciation difficile de l'anglais : la langue est perçue comme « compliquée », « dure à parler ». À la question « Qu'est-ce que bien parler anglais ? », le groupe répond par : parler sans honte, sans hésitation, et avec du vocabulaire et une grammaire correcte. On voit bien que, pour ce groupe, ce qui est mis en avant, c'est à la fois une idée d'aisance (« sans honte »), de fluidité (« sans hésitation »), et de correction de la langue. En d'autres termes, pour ce dernier point, si je ne suis pas capable de m'exprimer sans erreurs, il vaut certainement mieux que je me taise. Il faut souligner à nouveau que ce type de réponse montre combien la norme est intériorisée, et même fossilisée, chez les apprenants : soit je suis capable de m'exprimer sans erreurs, soit je ne m'exprime pas. La norme langagière établit une pression qui entretient chez les jeunes l'idée que s'exprimer dans une langue imparfaite n'est pas acceptable, que cela constitue une faute si grave qu'il vaut mieux éviter de parler, et ainsi de s'exposer dans toute sa vulnérabilité. Cette insécurité linguistique est le résultat de l'écart ressenti par un locuteur entre les représentations qu'il a de la norme et celles qu'il a de ses propres compétences, comme le rappelle Klinkenberg (2007) :

Le mot [insécurité linguistique] désigne un concept sociolinguistique qui peut se définir comme le produit psychologique et social d'une distorsion entre la représentation que le locuteur se fait de la norme linguistique et celle qu'il a de ses propres productions. Il y a insécurité dès que le locuteur a d'une part une représentation nette des variétés légitimes de la langue (norme évaluative) mais que, d'autre part, il a conscience de ce que ses propres pratiques langagières (norme objective) ne sont pas conformes à cette norme évaluative. Il y a au contraire sécurité dans les deux cas suivants : (a) quand la pratique d'un locuteur est à ses yeux suffisamment conforme à la norme évaluative ; (b) quand sa

pratique n'est pas conforme à la norme mais qu'il n'en a pas conscience. L'insécurité est donc la plus forte au sein des groupes qui ont à la fois des pratiques peu conformes et une conscience aiguë de la norme [...] (Klinkenberg, 2007 : 4)

Ce sentiment d'insécurité linguistique explique que, des trois groupes étudiés dans cette recherche, les groupes 1 (- -) et 2 (- +) soient les plus impactés dans leurs représentations de la langue et de leurs compétences en langue, ayant une conscience plus aiguë de leurs écarts par rapport à la norme, alors qu'ils ne font en réalité pas plus d'erreurs que le groupe 3 (+ +).

Si l'idée que la langue anglaise est difficile à parler est aussi présente dans le groupe 2 (- +), les réponses sont plus nuancées que dans le groupe 1 (- -). En effet, si le groupe 1 (- -) s'arrête à « difficile », le groupe 2 (- +) ajoute des détails qui rendent l'opinion plus nuancée : l'anglais est une langue certes compliquée (en particulier pour la grammaire, qui est mise en avant de manière systématique) mais aussi jolie, intéressante, fluide, différente du français, etc. L'idée que la prononciation doit être correcte est partagée par deux étudiantes du groupe 2 (- +), mais l'accent est mis davantage sur la fluidité du discours que sur sa correction. De cette façon, pour le groupe 2 (- +), un bon locuteur anglophone devrait ne pas trop avoir à réfléchir avant de parler, pouvoir se débrouiller avec la langue en comprenant et en se faisant comprendre, comme l'exprime un étudiant du groupe 2 (- +) :

[Quelqu'un qui sait bien parler anglais, c'est quelqu'un] qui sait se débrouiller, qui peut aller dans un pays et savoir se débrouiller, savoir parler, savoir comprendre, pis savoir discuter un peu ... 'fin... aller dans un magasin demander un renseignement... euh... parler avec des amis [...] à l'étranger... sans se dire dans sa tête « bon euh... qu'est-ce... que ça veut dire ce mot-là, comment je vais faire ma phrase ?..., que ça sorte spontanément : pas que je réfléchisse dix minutes, que j'aie dans mon dictionnaire trouver un mot... 'fin... que j'aie une autre alternative pour trouver une autre phrase euh... [...] Oui, c'est savoir parler spontanément, je pense.

La fluidité est au cœur des représentations du groupe 3 (+ +), qui donne beaucoup plus de détails sur la langue que les deux autres groupes. Les étudiants du groupe 3 (+ +) parlent de l'accent, du débit et des automatismes. Un étudiant trouve la langue « chantante » et parle de l'accentuation de mot, une autre de l'articulation, de l'enchaînement des mots ou des phrases, des sons de l'anglais. Un étudiant évoque les stratégies de repérage et de déduction du sens qu'il met en place pour comprendre un locuteur anglophone :

J'essaie de repérer des morceaux de phrases ou des mots qui me permettraient de comprendre ce que la personne dit

Tous les étudiants du groupe 3 (+ +) comparent les accents : l'un l'accent américain avec l'accent des Belges parlant anglais (qu'il comprend mieux car « ce n'est pas leur langue natale », « ils accentuent plus les mots et parlent plus lentement »), une autre compare le français, l'anglais britannique et l'anglais américain. Il ressort que les apprenants ont cette idée que l'anglais américain est moins compréhensible que l'anglais britannique :

Les Américains enchaînent les phrases, les mots à une vitesse plus rapide, c'est difficile de distinguer les sons, ... les mots

En anglais [britannique], on articule beaucoup plus. [...] Ils sont plus appuyés, plus lents, les sonorités plus accentuées. [...] Le français avale ses mots. [...] L'anglais américain, c'est un peu plus... bllll... et là, on est en face, et on se dit... « Mhm ! Sacré débit ! »...

Les Américains hachent les mots, ils ont plein de raccourcis [...], ils parlent vite, ils sont plus dynamiques [que les anglais car ils utilisent des abréviations comme « wanna, gonna »]

Ils ont un accent bizarre, je trouve, les Américains

[un accent correct, c'est] pas irlandais ou écossais [...], c'est un peu yaourt

Bon déjà aux États-Unis, c'est pas le même anglais. Ils avaient tendance à mâcher leurs mots ; je comprenais rien à ce qu'ils disaient

Ces représentations sont en lien avec la perception de la variation et de la variété par des francophones, représentations qui sont héritées de la norme française, renforcées par un attachement à la langue nationale, « offrant la stabilité et l'unité à son usager » (Klinkenberg, 2007 : 5) : « Ainsi, les cultures dotent la langue d'une haute valeur émotionnelle, de sorte qu'elle suscite volontiers des sentiments d'allégeance ou de fidélité comparables à ceux que peuvent susciter la foi religieuse, le lien familial ou l'engagement politique. » (Ibid. : 3) Ainsi, l'anglais américain est souvent perçu comme une sous-langue, un sous-anglais, qui ne respecte pas une norme anglaise idéale, quand l'anglais britannique semble rester l'anglais de référence pour les étudiants. Bien parler anglais, c'est donc parler :

Comme les Anglais, avec l'intonation qu'il faut, la façon de parler aussi, cette façon de prononcer

8.3.2. Sentiment d'inutilité de la langue

Ainsi, le sentiment que la langue étrangère apprise est inutile est un facteur démotivant pour les étudiants qui le pensent. Les apprenants soulignent l'inutilité d'apprendre la théorie d'une langue inapplicable dans la vie réelle :

Les thèmes ne sont pas intéressants, par exemple lieux et formes de pouvoir, idées de projets, etc.

Au lycée [..], les cours étaient vraiment trop théoriques et généraux : on parlait de l'inconscient, de personnages politiques, d'état végétatif ; c'était vraiment pas intéressant et très dur pour le vocabulaire : cela s'est ressenti au bac où j'ai eu 5

Cours trop magistraux

[Je n'ai pas aimé mes cours d'anglais pendant les] deux ans de première et terminale, car thèmes du bac pas du tout intéressants et donc vocabulaire inutile (mythes et héros, idées de progrès, lieux et formes de pouvoir, espaces et échanges). On parle de ça tous les jours, même en français, donc inutile

Le contenu du programme était trop axé sur l'histoire de l'Angleterre

On peut s'interroger sur l'utilisation des termes « théorie » et « notions » : que mettent les étudiants derrière ces mots ? Parlent-ils d'une langue apprise dans l'abstraction où ni les sujets ni les activités ne viennent faire écho à des situations qui pourraient se vivre dans la réalité des échanges avec d'autres personnes anglophones ? La langue sans application concrète ne serait ainsi pas intéressante à apprendre. Mais ces déclarations servent peut-être aussi une fonction de justification : elles légitiment *a posteriori* un comportement, celui de ne pas s'engager davantage dans l'apprentissage de la langue.

Cette langue étrangère abstraite semble être ressentie comme étant très éloignée des besoins des apprenants dans la vie réelle :

Tous les cours où on ne nous apprend pas à nous débrouiller dans la rue ni avec un Anglais ; on décrit des images, c'est pas ce qui se passe dans la vie réelle

[Les cours] du lycée, surtout lorsque l'on devait travailler sur des notions pour les présenter à l'oral. Je ne voyais pas vraiment l'utilité, nous faire travailler sur des situations plus réelles comme celles auxquelles nous pourrions être confrontés dans un pays étranger serait plus utile

Il est intéressant de noter que, par ces déclarations, ce n'est pas seulement l'enseignant et sa pratique qui sont remis en question, mais aussi et surtout le rôle de l'institution scolaire qui décide de programmes qui ne sont pas en adéquation avec les besoins réels des jeunes. La critique implicite qui apparaît dans la première citation est que l'institution scolaire est incapable d'enseigner une langue étrangère qui va servir (à) l'étudiant. En effet, les apprenants qui évoquent les « notions » laissent transparaître un discours enseignant explicitant des programmes en début d'année, et un discours institutionnel au sens large. Or, l'idée de programme semble bien ici marquer une contrainte, un espace où l'absence de liberté règne : si c'est « au programme », il faut donc le faire, charge à l'enseignant de le respecter et à l'étudiant de le suivre s'il veut réussir ses examens de fin d'année.

Les témoignages des apprenants insistent donc tous sur le fait qu'ils n'ont pas une image positive de la langue lorsque celle-ci n'est pas en adéquation d'une part avec leurs intérêts personnels et d'autre part avec leurs besoins dans la vie réelle. Il apparaît dans les réponses des apprenants une réelle demande pour travailler sur des thèmes de la vie quotidienne et professionnelle, et un rejet pour les thèmes qu'ils jugent abstraits et éloignés de leurs besoins. Cette demande est tout à fait légitime, car qui souhaiterait apprendre une langue si celle-ci ne lui semble pas utile ? Cependant, on peut aussi se demander si ces déclarations sur l'inutilité de la langue ne peuvent pas aussi constituer un alibi qui permettrait aux étudiants d'expliquer leur manque d'investissement.

Ces résultats sont en accord avec ceux de Macré (2014a) qui établit un lien, en termes de développement cognitif, entre des difficultés perçues par les apprenants (une perception de ses propres connaissances comme étant insuffisantes, les émotions négatives relatives à l'apprentissage de l'anglais par le passé) et leurs conséquences sur l'image de soi (un sentiment d'efficacité très faible d'une part, et des représentations négatives quant à leur capacité à apprendre la langue d'autre part).

Rappelons par ailleurs que les programmes d'anglais ont été les premiers, dès les années 1970, à devenir communicatifs, et encore les premiers, dès les années 2000, à mettre en œuvre l'enseignement par compétences (expression écrite et orale, compréhension écrite et orale), ce qui devrait être un gage de l'utilité vers laquelle tend l'enseignement d'une langue étrangère. Cependant, les étudiants perçoivent parfois un décalage entre leurs besoins réels et l'enseignement qu'ils reçoivent, d'où une certaine frustration, qui peut trouver son origine dans le fait que les débuts de l'apprentissage (dans les niveaux A1 à B2) insistent sur un anglais général alors que les niveaux plus élevés s'ouvrent sur un anglais plus spécialisé, comme en atteste toute la réflexion sur les LANSAD ; ainsi, si les apprenants ont une représentation linéaire de ce que devrait être leur progression en langue étrangère, ils ont peut-être le sentiment de régresser en anglais général alors qu'ils s'améliorent en anglais de spécialité, langue dont ils ne perçoivent pas forcément l'utilité immédiate. Or, les études en LANSAD ont montré qu'il est tout à fait possible d'apprendre directement une langue et un discours professionnels sans concevoir une progression linéaire allant de l'anglais général vers l'anglais spécialisé.

C'est d'ailleurs, comme je l'ai dit plus haut, un reproche que l'on peut adresser au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, qui considère qu'un apprenant ne peut utiliser la langue professionnelle qu'à partir d'un certain niveau de maîtrise, soit au niveau A2 du CECRL, ce qui suppose une priorité de la langue « banale » sur la langue professionnelle. Au niveau A1, un élève « peut interagir de façon simple », sans qu'il soit fait mention de la langue professionnelle ; au niveau A2, il doit pouvoir évoquer son travail « dans le cadre d'une tâche simple », et ce n'est qu'au niveau B1 que le « domaine professionnel » (CECRL, 2001 : 61) est évoqué clairement⁹⁹.

⁹⁹ Ainsi, dans le cadre, la langue professionnelle n'est pas mentionnée avant le niveau A2.

A1 : « Peut interagir de façon simple » (Ibid.)

A2 : « Peut communiquer dans le cadre d'une tâche simple et courante ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets familiers relatifs au travail et aux loisirs » (Ibid.)

B1 : « Peut communiquer avec une certaine assurance sur des sujets familiers habituels ou non en relation avec ses intérêts et son domaine professionnel » (Ibid.)

B2 : « « Peut utiliser la langue avec aisance, correction et efficacité dans une gamme étendue de sujets d'ordre général, éducationnel, professionnel et concernant les loisirs, en indiquant clairement les relations entre les idées. » (Ibid.)

Les deux niveaux C1 et C2 ne précisent pas s'il est question de langue courante ou professionnelle.

8.3.3. Résumé

Après analyse, il semble que le cœur des représentations de la langue anglaise soit l'universalité et l'internationalité. Ces deux caractéristiques constituent le noyau central (Abric, 1994) de la représentation de la langue anglaise chez les apprenants de BTSA STA de la recherche, car elles ne sont pas négociables et sont partagées par l'ensemble de cette population. En effet, à la question « Comment décririez-vous la langue anglaise orale ? », les étudiants répondent largement par ces deux critères, avec des réponses telles que :

C'est la langue internationale

Qui sert partout

Belle et internationale

Une langue que l'on retrouve partout (internet, télé, musique, films, séries etc.)

Une langue parlée partout

Actuellement, l'anglais est partout

C'est la langue numéro 1 dans le monde, sur beaucoup de notices, de papiers, à la tv, etc., c'est écrit en anglais, on en voit ou entend tous les jours

Une langue majeure internationale indispensable

Je souhaite travailler à l'international

Universelle

Le critère d'universalité est à rapprocher des recherches sur l'ELF (English as a Lingua Franca) qui considère l'anglais comme la langue véhiculaire de communication internationale, utilisée par des locuteurs qui ne parlent pas la même langue. Graddol (2001) insistait déjà en 2001 sur le « repositionnement » de l'anglais comme « lingua franca » européenne, idée corroborée par Truchot (2005) qui note que le statut de l'anglais a évolué vers celui d'une langue seconde :

Le statut de langue seconde dévolu à l'anglais dans un système éducatif, tel qu'il est préconisé ou mis en place, a plusieurs caractéristiques. La première est son instauration comme discipline fondamentale :

tout citoyen doit recevoir une formation à cette langue. Son enseignement devient donc obligatoire. Il est introduit dès l'école primaire et reste obligatoire jusqu'à l'entrée dans l'enseignement supérieur. La seconde caractéristique majeure est la redéfinition du contenu de l'enseignement. Cela consiste à faire une large place dans l'apprentissage aux situations de communication entre non-anglophones et à choisir comme norme ou référence l'anglais utilisé en de telles circonstances. Cela implique une recherche sur la description de ces situations et de ces « variétés de langue ». Cette recherche, dont le nom de domaine est « English as a lingua franca », se développe de manière très rapide en Europe. (Truchot, 2005 : 168)

Cette idée de langue véhiculaire internationale est soulignée par cet étudiant que j'ai déjà évoqué plus haut :

[L'anglais est nécessaire pour] converser avec la majorité des étrangers

Il faut remarquer que ces caractéristiques d'universalité et d'internationalité, pourtant, ne sont pas spécifiques à la langue orale en ce qu'elles valent pour la langue dans son ensemble. C'est lorsque l'on considère les éléments périphériques propres aux individus que se détachent des éléments propres à la langue anglaise orale (mais pas seulement), comme le montre le tableau 17 récapitulatif :

<p align="center">Système périphérique de la représentation</p> <p align="center">Éléments positifs</p>	<p align="center">Système périphérique de la représentation</p> <p align="center">Éléments négatifs</p>
<p align="center">« Utile »</p>	<p align="center">« Inutile » « Ca ne me sert à rien »</p>
<p align="center">« Simple », « simpliste », « pas compliquée à comprendre mais compliquée à parler »</p>	<p align="center">« Compliquée », « complexe », « difficile », « dure »</p>
<p align="center">« Jolie », « belle à entendre », « chantante »</p>	<p align="center">« Moche », « pas très belle »</p>
<p align="center">« Fluide »</p>	<p align="center">« Saccadée », « mâchent leurs mots », « mangent les mots », « on ne comprend rien », « je ne comprends rien », « je n'arrive pas à entendre là où les mots s'arrêtent », « je ne perçois pas les détails avec cette langue »</p>

Tableau 17 : Système périphérique des représentations de la langue anglaise orale

Suite à ce résumé du noyau central et du système périphérique des représentations de la langue anglaise, je propose un bilan de l'ensemble des représentations des apprenants (représentations de l'enseignant, de ses choix pédagogiques, de soi en tant qu'apprenant/locuteur de langue, et de la langue anglaise) avant d'étudier les résultats concernant l'exposition à la langue et ses liens avec les représentations.

8.4. Bilan des représentations des apprenants

Le tableau de la page suivante montre un bilan des représentations des apprenants concernant les enseignants de langue et leurs choix pédagogiques, puis les représentations que les élèves ont de la langue anglaise et d'eux-mêmes comme apprenants de la langue.

	Représentations de l'enseignant	Représentations des choix pédagogiques	Représentations de soi comme locuteur/apprenant de langue	Représentations de la langue anglaise
Représentations négatives	<ul style="list-style-type: none"> • insensible aux difficultés des jeunes • manque de considération/d'attention/d'écoute • se concentre sur les « bons » élèves et délaisse les « mauvais » • n'individualise pas son enseignement • ne donne pas envie d'apprendre • mauvais animateur • incompetent • inspire la crainte 	<ul style="list-style-type: none"> • méthode inadaptée de par le niveau à atteindre (trop faible ou trop élevé) • cours à l'écrit, méthodes vieux-jeu et rébarbatives • thèmes inintéressants éloignés des besoins de la vie réelle 	<ul style="list-style-type: none"> • personnalité effacée • sentiment d'incompétence • peur, stress, malaise • lacunes ressenties • honte • regret de ne pas pouvoir s'exprimer dans la LE • peu de contact avec la langue au quotidien • incapacité à s'exprimer sans erreurs • incapacité à s'exprimer sans hésitations 	<ul style="list-style-type: none"> • complexe, compliquée, dure, difficile, pénible • pas jolie • difficile à prononcer/comprendre/pour les temps grammaticaux • inutile car les cours sont éloignés des besoins de la vie réelle (programmes scolaires inadaptés)
Représentations positives	<ul style="list-style-type: none"> • avenant, décontracté, bonne ambiance de classe, absence de pression, patience, tolérance, bienveillance • qui donne envie d'apprendre • dynamique • un guide • un facilitateur d'apprentissage, un médiateur, fonction d'aide • donne confiance, encourage, soutient • cadre posé, routine 	<ul style="list-style-type: none"> • caractère inhabituel du cours de langue • supports variés (visuels en particulier) • utilisation de la langue maternelle • cours animés et dynamiques • thèmes liés au domaine d'étude • activités orales et interaction • activités liées au vocabulaire • jeux 	<ul style="list-style-type: none"> • désir de progresser/d'apprendre • sentiment de compétence/confiance en soi • plaisir à pratiquer la langue orale • pratique large de la langue au quotidien • automatisme • talent, don inné, idée de facilité/simplicité de l'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> • indispensable, fondamentale, nécessaire • importante, pratique • universelle, internationale • communication • riche • plaisir de l'oreille, agréable • fluide • facile/simple à apprendre/utiliser

Tableau 18 : Bilan des représentations (positives/négatives) des apprenants

J'ai défini ici les caractéristiques principales des représentations des étudiants afin de donner un premier aperçu global de celles-ci. Les grands traits maintenant dégagés, rappelons que le but de ce travail n'est pas principalement de décrire les représentations des jeunes, mais de les mettre en lien (si tant est que celui-ci existe) entre elles et avec d'autres domaines : représentations de la langue, représentations de soi en tant qu'apprenant/locuteur de langue, pratiques individuelles de la langue, niveau réel évalué à partir d'une tâche d'expression orale, et contexte institutionnel. Dans le chapitre suivant, je détaillerai et analyserai les pratiques des étudiants en déterminant leur degré de contact et de familiarité avec la langue anglaise pour vérifier l'existence de liens entre leurs pratiques et représentations.

9. Pratiques langagières et relationnelles

9.1. Exposition subie et vécue

Dans le premier questionnaire, j'ai d'abord posé des questions aux apprenants concernant leur exposition à la langue anglaise dans leur vie quotidienne, ce qui n'implique pas un choix de leur part mais plutôt des conditions de vie (pays de naissance, proximité géographique d'un pays frontalier où une autre langue est parlée, langues entendues au quotidien, en famille, à la maison ou à certaines occasions régulières). C'est cette exposition non recherchée que j'ai appelée « exposition subie » -- dans la mesure où elle ne découle pas d'un véritable choix de la part de l'apprenant mais bien plutôt d'un mode de vie de sa famille --, par opposition à l'exposition « choisie » qui se manifeste par la recherche individuelle de contact régulier avec la langue, comme par exemple à travers le visionnement de films ou la consultation de pages Web en anglais.

Tous les étudiants sont nés en France (à l'exception de 2 étudiants nés en Suisse francophone), et tous ont passé la plus grande partie de leur vie en France. 81,2% ne vivent pas à proximité d'une région ou d'un pays où une langue étrangère est parlée. La totalité (100%) des apprenants a passé la plus grande partie de sa vie en France. Tous entendent donc le français au quotidien, et seulement 5,8% (soit 4 étudiants) d'entre eux entendent de l'anglais au quotidien (2,9% de l'allemand (soit 2 étudiants) et 4,2% d'autres langues étrangères : un le portugais, un le suisse allemand, et un l'alsacien). À l'exception de l'anglais (que les étudiants choisissent d'entendre dans des films, séries et en musique pour la plupart), les cinq autres langues sont vécues dans l'environnement familial. C'est suite à ces résultats que j'abandonnerai, dans le second questionnaire et pour la suite de mes analyses, l'étude de l'exposition subie à la langue anglaise, les répondants ayant pour la plupart une expérience très similaire dans leur vie quotidienne.

Les quatre langues les plus entendues à certaines occasions (majoritairement en voyage, en famille, et pour le visionnement de films et séries) sont les langues européennes : anglais (66,7%), devant le français (56,5%), puis espagnol (36,2%), allemand (27,5%) et italien (11,6%). Quatre apprenants ont ajouté une langue non listée (ce qui était possible en cochant la case « Autres ») : deux entendent le portugais, un l'alsacien, et un le japonais et le néerlandais. On peut s'étonner que le français arrive derrière l'anglais, mais il est probable que les étudiants aient compris la question comme « Quelles langues *étrangères* entendez-

vous à certaines occasions ? » (ce qui semble logique), auquel cas le français, étant leur langue maternelle, ne constituait pas pour tous une option valable. C’est pourquoi j’ai retiré le français des réponses. Les figures ci-dessous résument les réponses (sans le français) par ordre décroissant, en pourcentage puis en nombre de réponses.

Quelles langues entendez-vous à certaines occasions (voyages, rencontres, visites) ?

69 réponses

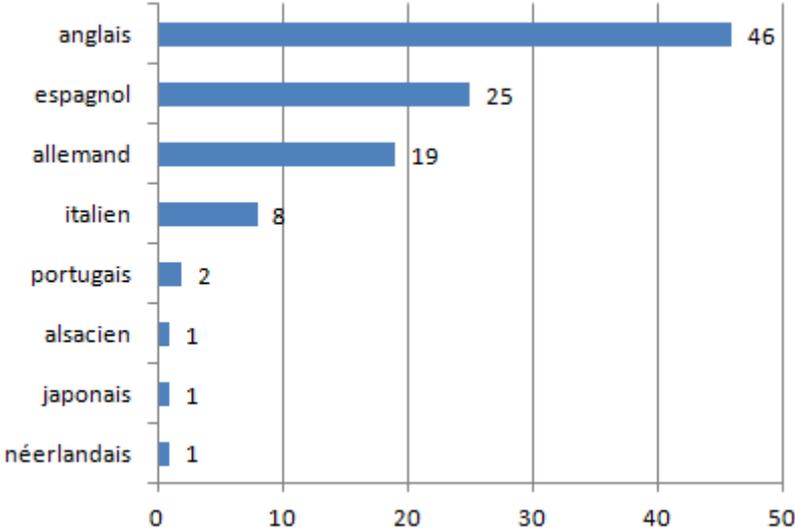
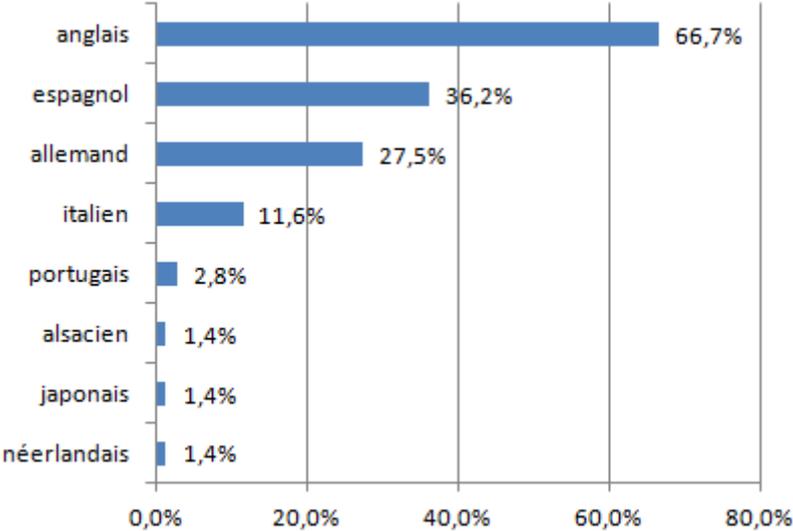


Figure 11 : Langues entendues par les étudiants à certaines occasions (pourcentage et nombre d’étudiants) – Questionnaire 1

Les étudiants expliquent ces occasions : les voyages apparaissent le plus souvent, puis les voyages scolaires. Les apprenants qui vivent près d'une frontière (allemande ou suisse) évoquent leurs week-ends, sorties et courses dans les pays frontaliers. Enfin, d'autres occasions incluent le visionnement de films ou séries en langue étrangère, les discussions avec la famille (où l'on ne parle que l'allemand, l'alsacien, l'italien ou le portugais) ou des voisins, et des rencontres fortuites avec des touristes étrangers qui demandent leur chemin. Le rôle de l'exposition à la langue semble être, pour les apprenants, l'intégration culturelle dans leur répertoire verbal (lorsque l'exposition est familiale) et la familiarisation avec cette langue (lorsque l'exposition est recherchée et volontaire).

9.2. Exposition choisie

Les questions posées ensuite dans le premier questionnaire cherchent à révéler le contact avec la langue en dehors de la classe, et donc les habitudes choisies des apprenants (langue utilisée pour regarder des films, faire des recherches sur Internet, pratique du jeu vidéo, existence présente et passée de correspondants anglais, présence d'ouvrages en langue anglaise).

À la question : « Avez-vous l'occasion de parler anglais en dehors des cours ? », 53,6% répondent « rarement » et 31,9% « jamais », les deux réponses totalisant donc 85,5%, ce qui paraît improbable au vu des opportunités que le monde actuel offre. Seuls 2,9% répondent « souvent » et 11,6% « régulièrement ».

Avez-vous l'occasion de parler anglais en dehors des cours ?

69 réponses

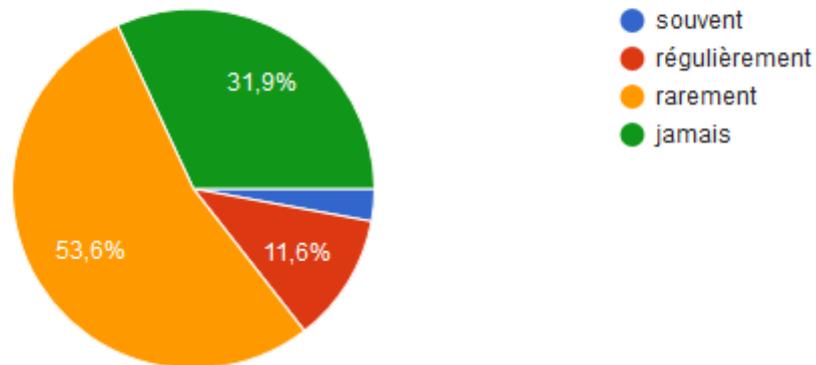


Figure 12 : Fréquence des occasions de parler anglais en dehors du cours de langue – Questionnaire 1

Autre réponse étonnante, le fait que 95,7% des étudiants fassent leurs recherches sur Internet en langue française alors que seuls 4,3% font leurs recherches en langue anglaise. Tous évoquent le confort de lire dans sa langue maternelle et l'effort de concentration et d'attention que constitue la lecture en langue étrangère : lorsque les deux choix sont offerts, les apprenants se tournent en grande majorité vers l'option la plus facile pour eux cognitivement.

Lorsque vous faites des recherches sur Internet, choisissez-vous en priorité des pages en...

69 réponses

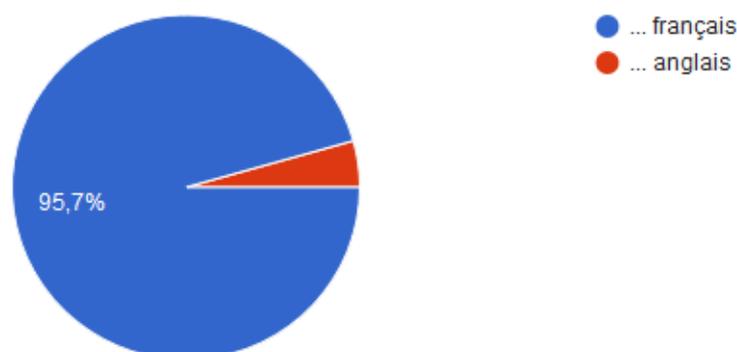


Figure 13 : Langue utilisée pour les recherches sur Internet – Questionnaire 1

Dans mon expérience personnelle d'enseignante, j'ai souvent constaté que, pour la préparation de présentations orales en anglais, les étudiants faisaient des recherches en français pour ensuite tenter de les traduire en anglais (ou les faire traduire par les moteurs de recherche eux-mêmes) alors même que la page d'origine est en anglais et que la simplicité voudrait qu'ils fassent les recherches en anglais directement pour avoir moins d'efforts de transformation ou de traduction à faire par la suite. Une piste d'enseignement pourrait donc être de leur enseigner de ne pas systématiquement passer par le français pour leurs recherches et leurs préparations d'oraux en effectuant un travail méthodologique sur l'utilisation des moteurs de recherche et des traducteurs en ligne. Ainsi, cette étudiante du groupe 1 (- -) déclare en entretien, comme s'il s'agissait d'une faute :

Après sur Internet, y a beaucoup d'anglais, maintenant. [...] Ben des fois y en a pas [de traducteurs de pages sur Internet] mais quand y en a, je les utilise, ouais. Je traduis directement [la page de l'anglais vers le français, sans essayer de comprendre l'anglais d'abord]. Je vais pas mentir, hein !

Dans le premier questionnaire, 72,4% des étudiants déclarent ne posséder aucun livre ou peu de livres, revues et magazines en anglais en dehors de ceux exigés pour leurs études, dont 50,7% répondent « pas du tout » ; près de la moitié des étudiants ne possède donc aucun ouvrage en anglais. Seuls 4,3% des jeunes en possèdent beaucoup¹⁰⁰ et 23,2% quelques-uns. Cela est intéressant lorsque l'on connaît l'abondance, en particulier dans leur domaine d'études, et la disponibilité de ce type de documents, avec les accès facilités à Internet. Cependant, cela est probablement aussi à mettre en relation avec le nombre de livres toutes langues confondues (et en particulier en français, leur langue maternelle) que les apprenants possèdent, la grande majorité des étudiants n'en possédant que peu et ne lisant que très peu.

¹⁰⁰ Notons que la formulation de cette question peut être ambiguë, car en effet, qu'entendent les étudiants par « beaucoup » ? Il aurait été préférable de spécifier un nombre pour chaque critère.

Possédez-vous des livres, revues, magazines en anglais en dehors de ceux exigés pour vos études ?

69 réponses

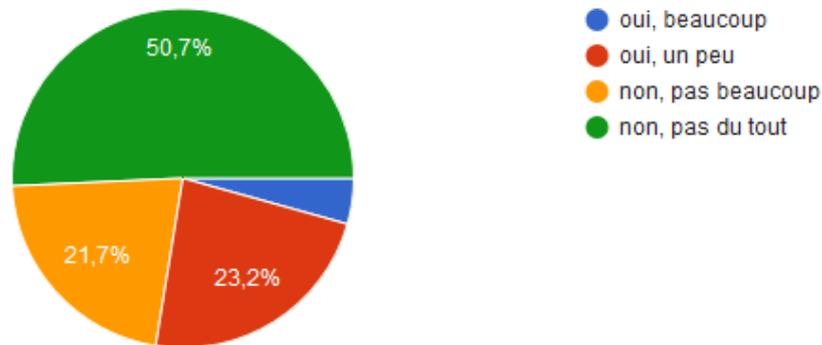


Figure 14 : Ouvrages en anglais possédés par les étudiants – Questionnaire 1

Les résultats au second questionnaire apportent des réponses similaires. Ainsi, la grande majorité des étudiants, soit 80,5%, déclarent ne posséder aucun ou pas beaucoup de livres, revues ou magazines en anglais (dont 44,4% pas beaucoup et 36,1% pas du tout) quand 19,4% déclarent en posséder « un peu ». Les mêmes remarques que lors du premier questionnaire peuvent être faites, à savoir que cette donnée est probablement à mettre en lien avec le fait que les apprenants lisent peu, quel que soit le sujet et la langue, ce qui est contradictoire avec l'abondance de littérature disponible.

Possédez-vous des livres, revues, magazines en anglais en dehors de ceux exigés pour vos études ?

36 réponses

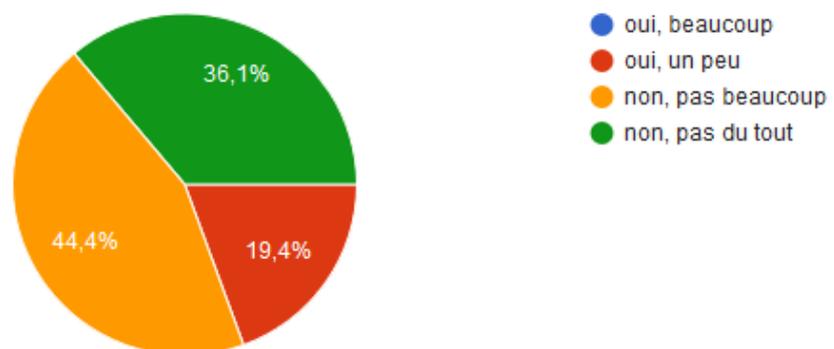


Figure 15 : Ouvrages en anglais possédés par les étudiants - Questionnaire 2

Une autre question posée aux étudiants concerne leur pratique des jeux vidéo en anglais : 13% répondent « beaucoup », 18,8% « un peu », 14,5% « pas beaucoup » et 53,6% « pas du tout ». On voit que les réponses sont plus nuancées mais ma question était mal posée : j’aurais dû la scinder en deux questions : « Jouez-vous aux jeux vidéo ? » et « Lorsque vous avez le choix de la langue, y jouez-vous en anglais ? ». En effet, le fait que 53,6% des apprenants disent qu’ils ne jouent pas aux jeux vidéo en anglais ne signifie pas nécessairement qu’ils ne choisissent pas cette langue en jouant : cela peut aussi indiquer que le jeu vidéo ne fait tout simplement pas partie de leurs loisirs. Cette question est donc difficilement exploitable telle quelle, comme je l’ai dit plus haut.

La dernière question concernant l’exposition choisie à la langue évoque le visionnement de films et séries anglophones dans leur langue de création, comme le montrent les deux figures ci-dessous. Si seulement 14,5% des apprenants ayant répondu au questionnaire 1 regardent leurs vidéos en anglais sous-titré français (VOSTF), 53,6% font le choix de les regarder en version française (VF), ce qui me semble être un pourcentage élevé. En effet, autrefois, les Français n’avaient quasiment jamais le choix de la langue à la télévision : tout était diffusé en français, quelle que soit la langue du réalisateur ; aujourd’hui, avec les box Internet, le replay, le visionnement possible et de plus en plus utilisé des émissions sur l’ordinateur, chacun peut choisir de regarder quasiment chaque programme dans la langue qu’il souhaite entendre. Alors pourquoi faire le choix de sa langue maternelle ?

Lorsque vous regardez des films et séries anglophones, les regardez-vous en priorité...

69 réponses

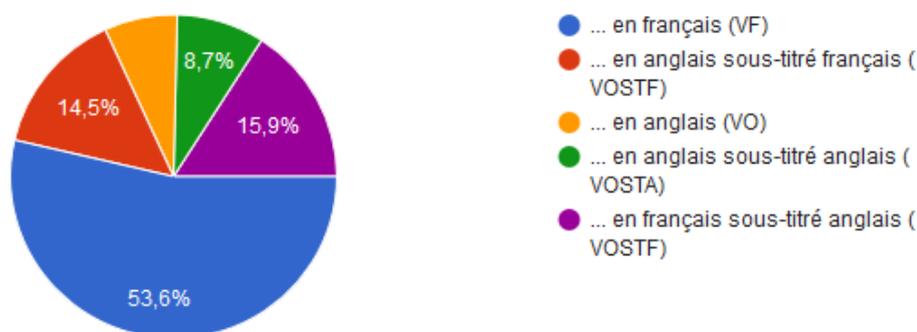


Figure 16 : Choix de la langue de visionnement de vidéos – Questionnaire 1

Lorsque vous regardez des films et séries anglophones, les regardez-vous en priorité...

36 réponses

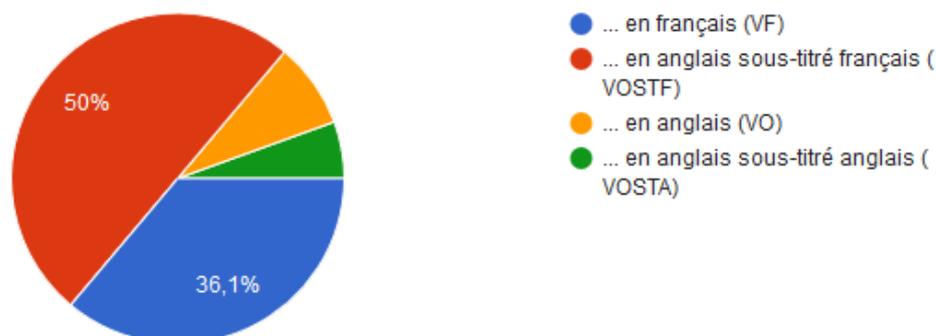


Figure 17 : Choix de la langue de visionnement de vidéos - Questionnaire 2

À la question « Pourquoi faites-vous ce choix [de la VF / VO, etc.] ? », les apprenants qui déclarent regarder les films et séries en français (VF) soulignent dans les deux questionnaires la simplicité (les termes « simplicité », « simple », « facilité », « facile » ou « difficile », « difficulté » apparaissent 12 fois dans le questionnaire 1) ou la « praticité » (questionnaire 2). Deux apprenants disent, dans leurs réponses au questionnaire 2, tout simplement « ne pas penser » à regarder le document en anglais ou à utiliser les sous-titres. Beaucoup évoquent le fait qu'ils ne comprennent pas tout – voire même qu'ils ne comprennent rien – s'ils diffusent le programme en anglais, et certains même qu'ils n'ont pas le temps de lire les sous-titres lorsqu'ils les utilisent et que cela leur demande un trop grand effort de concentration, ce qui pose question concernant leurs capacités de lecture en général. Certains apprenants soulignent aussi la difficulté de se concentrer à la fois sur l'image, l'histoire, le son et la lecture des sous-titres, c'est-à-dire la surcharge cognitive que constitue pour eux cette tâche complexe, ce qui rejoint les résultats de Danan (2004), qui a démontré la gêne occasionnée par la lecture des sous-titres chez des apprenants de langue étrangère, malgré les effets positifs de la présentation visuelle (vidéo et sous-titres) et auditive :

Je n'ai pas le temps de lire les sous-titres français et ne comprends pas l'anglais oral trop rapide des films/séries

[J'utilise la VF car] sinon je ne comprends rien ou je n'ai pas le temps de lire

[J'utilise la VF car] sinon je vais fixer les sous-titres

[J'utilise la VF] car en VOSTFR, les sous-titres passent trop vite et que je pense plus à lire qu'à regarder le film

Il y a moins d'efforts à fournir

Je comprends pas beaucoup l'anglais donc c'est plus facile pour moi de comprendre [la VOSTFR]

[J'utilise la VF car] entendre leur voix anglaise me paraît bizarre, quand j'ai l'habitude de les entendre en français, et souvent j'ai pas le temps de lire les sous-titres et je me concentre pas trop sur la scène

Plus facile à comprendre, pas besoin de se concentrer

[J'utilise la VF à cause de] la facilité, et aussi car je n'aime pas regarder un film sans le comprendre ou devoir lire les sous-titres, car pendant ce temps, je ne regarde pas le film

Les étudiants insistent aussi sur le fait que lorsqu'ils regardent leurs programmes, leur but est de se relaxer et que la lecture de sous-titres ou le visionnement en version originale leur demande trop de réflexion ou d'attention :

Quand je regarde un film, c'est pour me relaxer, donc pas avoir à réfléchir

Car devant un film, je me détends, et j'ai pas envie de lire les paroles ou me concentrer sur ce qu'ils disent et non sur le film

Je regarde aussi des films en anglais mais beaucoup moins, je favorise le français car quand je regarde la télé c'est pour me détendre, et le fait de le regarder en anglais me demande plus de concentration, afin de comprendre au maximum

Un étudiant évoque même la fatigue suscitée par ces pratiques :

Ça fatigue les yeux de lire les sous-titres...

De manière très intéressante, et dans une certaine attitude de défi amusé, un étudiant répond même :

Le soir, c'est libre, non ?

Il interpelle ainsi l'enquêtrice/enseignante en mettant en avant son libre arbitre dans le choix de la langue de visionnement. Cette réponse est intéressante dans la mesure où cet étudiant semble trouver sa condition d'apprenant contraignante au point de cloisonner ses activités – voire sa vie – (en tant que : activité d'apprenant / activité libre) alors même qu'il ne cesse *de facto* pas d'être un élève quand il quitte l'école.

Pour les réponses au questionnaire 2, la distribution par groupe des élèves utilisant la version française est assez uniforme dans les groupes 1 (- -) et 2 (- +) – 3 étudiants sur 6 du groupe 1(- -) regardent les documents en VF (soit 50%), 4 étudiants sur 8 du groupe 2 (- +), soit 50% – mais moins nombreux dans le groupe 3 (+ +) où ils sont 3 sur 15 (soit 20%).

Concernant la version originale sous-titrée français (VOSTF), j'avais fait une erreur dans la première version de mon questionnaire (erreur rapportée par les étudiants, d'ailleurs) où j'avais écrit « en français sous-titré anglais (VOSTF) ». Or, 8 étudiants sur les 11 qui avaient coché cette réponse ont expliqué leurs pratiques à la question suivante, ce qui montre qu'ils avaient bien compris VOSTF et non français sous-titré anglais. J'ai posé la question en face-à-face à la fin d'un cours aux trois autres étudiants pour éclaircir leur réponse, et tous ont répondu qu'ils avaient compris VOSTF. Les 11 réponses ont donc été comptées comme VOSTF, faisant monter à 30,4%¹⁰¹ le pourcentage d'apprenants qui regardent les films et séries et version originale sous-titrée français (VOSTF). Cette erreur est restée telle quelle deux jours (le temps de 11 réponses) puis a été corrigée dès que les répondants me l'ont notifiée.

30,4% des apprenants disent utiliser la version originale sous-titrée français (VOSTF) dans le premier questionnaire, et 50% dans le second. Ce choix est fait dans la grande majorité pour progresser et développer ses connaissances lexicales ou phonologiques, ainsi que pour améliorer ses compétences en compréhension orale :

Pour m'améliorer en anglais

Pour apprendre

¹⁰¹ Soit 14,5% ayant répondu « VOSTF » + 15,9% ayant répondu « en français sous-titré anglais (VOSTF) » par mon erreur.

Pour m'entraîner à écouter de l'anglais

Cela me permet d'enrichir mon vocabulaire

Amélioration de l'accent

Pour entendre les phrases en anglais

Parce que j'adore écouter de l'anglais, et que je trouve que c'est plus pertinent d'écouter une série ou un film dans sa langue de création. C'est comme ça que moi, j'ai le plus progressé en anglais et le plus appris de nouveaux mots

Cette déclaration va dans le même sens que les études de Koolstra et Beentjes (1999) ou Baltova (1999), qui ont démontré que l'utilisation des sous-titres permettait l'acquisition d'éléments lexicaux nouveaux, et cela mieux qu'en utilisant des sous-titres inversés (film en langue maternelle et sous-titre en langue étrangère, donc ici, VFSTA). Concernant encore la compétence lexicale, deux apprenants disent qu'utiliser la VOSTFR leur permet de comparer le français et l'anglais, et ainsi de vérifier leurs connaissances :

Je peux associer les mots en anglais à leur équivalent en français

Cela me permet de comparer ce que je comprends à ce que je lis !

Cette idée de comparer les deux langues montre bien la volonté de ces étudiants de comprendre et d'apprendre. Par ailleurs, ces déclarations impliquent aussi l'utilisation de la langue maternelle comme langue de référence, celle de la norme et de la stabilité qui rassure, comme le montrent Castellotti et Moore (2002) :

Tous les travaux examinés ci-dessus, plus ou moins explicitement, laissent entrevoir un rôle central, dans ces représentations, pour la langue-culture source des apprenants, celle-ci constituant en quelque sorte le mètre étalon au moyen duquel les autres langues-cultures seront appréhendées.

Les représentations sont en effet le plus souvent élaborées à partir d'un processus où le déjà connu, le familier, le rassurant sert de point d'évaluation et de comparaison. Il est donc intéressant de voir comment les sujets se forgent des conceptions du contact avec d'autres langues et élaborent, individuellement ou collectivement, des représentations de la pluralité linguistique. (Castellotti et Moore, 2002 : 12)

Cinq étudiants insistent sur un caractère esthétique / de plaisir, et notent que les voix en version originale sont meilleures que lorsqu'elles sont doublées :

Meilleure concordance son/image (voix officielles, bruitages...)

Parce que je préfère les voix originales

C'est plus sympa et la VF est pas toujours bien faite

Pour la mauvaise interprétation des voix françaises

Les voix sont mieux en VOSTFR

Les apprenants qui utilisent la version originale ou la version originale sous-titrée anglais le font, comme dans le groupe 2 (- +), soit pour s'améliorer, soit par quête d'authenticité.

La traduction met des plombs à arriver, et puis l'original fait, de fait, plus authentique [VOSTF]

Je le [le film] trouve plus intéressant et authentique [VO]

Dans le questionnaire 2, seuls 8,3% regardent leurs documents en version originale et 5,6% en version originale sous-titrée anglais, mais il est notable que ces deux pratiques restent marginales (seulement 5 étudiants concernés en tout).

En comparant les réponses aux deux questionnaires, si les proportions d'apprenants qui utilisent la VO et la VOSTA (environ 11% pour chacune) sont similaires bien que faibles, on peut s'étonner de l'écart d'utilisation de la VF (36,1% des apprenants ayant répondu au second questionnaire, ce qui est un pourcentage presque deux fois moins élevé que celui des données du premier questionnaire, avec 53,6%) et de la VOSTF entre le questionnaire 1 (avec 30,4% d'étudiants) et 2 (50% d'étudiants). C'est un écart difficile à expliquer pour un même public d'étudiants, mais qui peut néanmoins s'expliquer par le retrait des réponses de l'option « Version française sous-titrée anglais (VFSTA) » du premier questionnaire, les réponses se répartissant différemment pour le second questionnaire.

Quoi qu'il en soit, cela est un reflet de la consommation française en termes de version originale et sous-titrée (Gambier, 2007). En effet, les enquêtes PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves) de l'OCDE (2000, 2003, 2004, 2006, 2010, 2016) montrent, depuis une vingtaine d'années déjà, que les pays qui ont les meilleurs résultats en langues étrangères sont ceux qui font la plus grande consommation de documents

audiovisuels en version originale (VO) ou en version originale sous-titrée (VOST). Les modèles scandinaves, la Finlande en tête, font donc mieux que la France en matière de compréhension et d'expression orales, et cela repose sur deux constatations de départ : le fait, d'abord, que leur langue maternelle est très peu représentée à l'étranger (et que les habitants de ces pays ressentent le besoin de faire un effort en direction de l'anglais, en particulier), et ensuite, leur exposition à des documents authentiques en langue cible, à la télévision comme au cinéma, pour 95% de leur consommation audiovisuelle (Brandt, Copetti, Wasseige, Hossche, Florent et Khabazi, 2009).

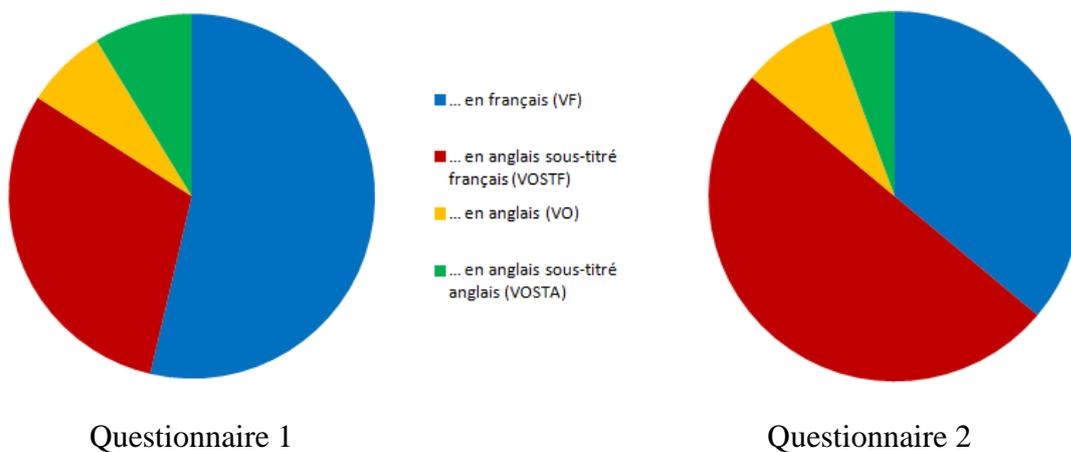


Figure 18 : Comparatif des choix de la langue de visionnement de vidéos – Questionnaires 1 et 2

Enfin, une dernière série de réponses, dans le premier comme dans le second questionnaire, soulève la dimension conséquentielle et ritualiste de ces pratiques en évoquant le temps de parole en ou hors classe, s'astreindre à prendre la parole en classe, à pratiquer la langue étrangère quand l'occasion se présente.

9.3. Dimension expérientielle : pratiques de la langue anglaise

À la question « Avez-vous de bons ou mauvais souvenirs liés à la langue anglaise ? Pouvez-vous les raconter en quelques mots ? » du premier questionnaire, 23 étudiants choisissent d'évoquer leurs mauvais souvenirs quand 35 racontent leurs bons souvenirs, soit une répartition d'environ 40% de souvenirs négatifs et 60% de souvenirs positifs.

Il est intéressant de noter que les mauvais souvenirs sont quasiment toujours reliés à des situations de classe (16 étudiants sur 23) pour les groupes 1(- -) et 2(- +) : « mauvais(es) profs », « mauvaises notes », et mauvaises conditions d'apprentissage. On voit bien dans ces témoignages que le poids de l'institution pèse, et que la note (surtout lorsqu'elle n'est pas bonne) est ressentie comme une contrainte. Cette atmosphère de classe peu propice est soulignée par cet étudiant :

Les mauvais souvenirs sont ceux que j'ai vécus essentiellement au collège lycée car nous étions trop nombreux en classe et souvent mélangés à d'autres classes, donc beaucoup de moqueries, de bavardages...

Une contrainte institutionnelle supplémentaire est mise en exergue ici : celle de la taille du groupe, qui ne permet pas aux étudiants de s'exprimer librement. Ils vivent des moqueries et des conditions généralement peu propices à l'expression orale, certains apprenants évoquant les bruits parasites dans la classe. On peut cependant souligner qu'il n'est pas surprenant que les mauvais souvenirs soient associés à la classe pour ces deux groupes dans la mesure où leur seul contact avec la langue a lieu à l'école.

Les apprenants relatant des souvenirs négatifs pour lesquels la confrontation avec des natifs a eu lieu ne sont que 4 sur 23 (soit 17,4%). Il semble donc que, de manière générale, l'anglais oral vécu en situation réelle hors classe influe positivement sur les représentations des apprenants, contrairement à ce que déclarent ces 4 élèves :

En Angleterre, je comprenais mais incapable de parler

Lors d'une sortie à Strasbourg avec un ami, nous avons demandé le chemin à une personne (pas de chance, c'était un anglais !) ; du coup, je me suis rendu compte que je ne comprenais vraiment pas grand-chose à l'anglais

Lors de mon voyage en Angleterre (Kings Hill), logement chez l'habitant. Très bonne élève en cours, mais j'ai rien compris lors des dialogues avec la famille. Les moins douées en anglais, qui logeaient avec moi, comprenaient tout mais pas moi

Quand on était en Angleterre et qu'on avait du mal à communiquer avec la famille

Ces quatre étudiants soulignent dans les autres questions leur peur de ne pas pouvoir s'exprimer, de ne pas être compris ou de ne pas comprendre, tout en étant « mal à l'aise » de prendre la parole en classe (deux étudiants s'estiment mal à l'aise en dehors de la classe dans des situations de vie vécues quand deux autres se sentent « comme d'habitude », c'est-à-dire sans changement) alors qu'ils jugent leur anglais comme généralement « moyen » (accent, grammaire). Il est intéressant de noter que, dans leur pratique au quotidien, les quatre choisissent de regarder les films en français pour des raisons de facilité, de consulter les pages Internet en français et que seul l'un d'eux a eu un correspondant anglais. Le peu d'exposition à la langue pourrait donc être un facteur de représentations négatives.

Inversement, les étudiants relatant leurs souvenirs positifs appartiennent principalement aux groupes 2 (- +) et 3 (+ +), et ceux-ci évoquent majoritairement les rencontres en conditions réelles, en particulier lors de voyages (17 étudiants sur 35) :

Le meilleur souvenir c'est d'être allée aux USA avec l'école car même avec des difficultés en anglais, face à quelqu'un, c'est toujours mieux que d'écouter un document audio

En voyage scolaire à Londres, c'était fantastique

Plusieurs apprenants mettent l'accent sur la satisfaction qu'ils éprouvent à pouvoir « se débrouiller » avec la langue malgré les obstacles, comme souligné ici :

J'ai de bons souvenirs de mon séjour à Londres, j'y suis restée 2 semaines. C'était très difficile les 2 premiers jours de n'entendre que de l'anglais 24h/24 mais ça m'a aidé à essayer de le parler et ça m'a obligé à faire l'effort de trouver plusieurs manières de dire une chose afin de me faire comprendre

Ainsi, le voyage serait d'une part l'occasion de mettre à l'épreuve des connaissances quelque peu théoriques apprises en classe, et d'autre part un challenge que l'on aime à relever.

Les autres occasions donnant des souvenirs positifs incluent un groupe Skype avec des Américains, ainsi que des rencontres avec des étrangers ou de la famille anglophone en France ou dans un pays où l'anglais n'est pas la langue officielle :

Lors de nos échanges au Portugal

C'est précisément l'idée mise en avant par Bange (2006), qui met en opposition le milieu naturel et le milieu institutionnel scolaire. Dans le cadre d'un séjour à l'étranger, comme dans celui de rencontres virtuelles ou réelles avec des locuteurs natifs ou non-natifs – c'est-à-dire dans une « situation d'*immersion sociale* » (Bange, 2006 : 62-63) –, la langue « est le véhicule habituel de la communication ordinaire [et] l'apprentissage est un apprentissage spontané de la communication dans la communication. » (Ibid.) C'est la même idée qui est soutenue par Candlin et Crichton (2011), qui insistent sur la dimension sociale de l'interaction langagière, mais eux évoquent le contexte professionnel. Les étudiants des groupes 2 (- +) et 3 (+ +) ne se posent pas la question des buts de l'utilisation de la langue étrangère : ce que l'on veut, c'est comprendre et se faire comprendre, quels qu'en soient les moyens : en d'autres termes, selon Bange, « on ne se préoccupe que d'intercompréhension, quels que soient les moyens par lesquels on y arrive, qu'ils soient ou non conventionnels. » (Ibid.)

Il semble donc que plus le contact avec la langue anglaise est vécu dans la réalité, plus les souvenirs sont bons. Si l'anglais est compris comme une matière scolaire avec des contraintes de performance, de notes, alors les souvenirs seront souvent négatifs et l'intérêt pour l'apprentissage sera diminué.

L'analyse du second questionnaire vient confirmer les résultats du premier. À la question « Avez-vous de bons ou mauvais souvenirs liés à la langue anglaise ? Pouvez-vous les raconter en quelques mots ? », 8 étudiants (soit 27,6%) choisissent d'évoquer leurs bons souvenirs quand 6 racontent leurs mauvais souvenirs uniquement (soit 20,7%); 13 relatent à la fois bons et mauvais souvenirs (soit 44,8%), et 2 disent ne pas avoir « de souvenirs particuliers ».

Sur les 8 étudiants évoquant de bons souvenirs, 6 appartiennent au groupe 3 (+ +), 1 au groupe 2 (- +) et 1 au groupe 1 (- -). Le seul apprenant du groupe 1 (- -) qui raconte un fait positif déclare que ses groupes de musique préférés sont anglophones, ce qui n'implique pas un contact avec une personne réelle avec qui il aurait pu avoir une interaction. Les 8 étudiants

parlant de bons souvenirs, au contraire, se rappellent (en plus des groupes de musique anglophones que certains écoutent aussi) des voyages aux États-Unis ou « à l'étranger » où ils ont pu communiquer à l'oral avec des interlocuteurs. L'un raconte même en anglais qu'il a rencontré une jeune Japonaise, qui a séjourné au domicile parental, et qu'il a ensuite perdue de vue car le seul moyen de communication était le téléphone ; lorsque cette jeune femme l'appelle au téléphone cinq années plus tard pour donner son adresse de courrier électronique et son numéro de téléphone, l'étudiant explique qu'il n'a pas pu comprendre cette information, perdant par la suite complètement sa trace :

Long time ago, when I was about 10 years old, my family received a Japanese tourist in our house. She was very kind, and all my family liked her a lot, while we were not good in English. When she had to return to Japan, we had nothing to keep contact but phone number. There was not email at that time. About 5 years after, there was a phone from her. She wanted to give us her mail address and her number, but I didn't understand. So, from that day, we lost the information of her

Le fait que cet étudiant choisisse de raconter cette anecdote spécifique montre qu'il a été touché par cette perte, qu'il la regrette, et qu'il a eu conscience d'avoir perdu le contact à cause de son impossibilité à comprendre son interlocutrice (et probablement aussi à dire son incompréhension). Le fait qu'il s'exprime en anglais (dans une langue par ailleurs plutôt correcte et aisée à comprendre) alors que le questionnaire est en français et que les réponses sont attendues en français révèle aussi quelque chose de sa relation à la langue : on peut imaginer qu'il essaie de montrer que, malgré tout, il est capable de s'exprimer, peut-être dans une sorte de tentative de réparation. En tout état de cause, on remarque comme dans le premier questionnaire que ces souvenirs positifs ont tous un lien avec une situation réelle vécue. Un apprenant souligne le lien entre ses souvenirs et sa volonté de parler anglais :

[J'ai] de très bons souvenirs au point de vouloir devenir bilingue

À l'inverse, sur les 6 étudiants qui évoquent de mauvais souvenirs seulement, aucun n'appartient au groupe 3 (+ +), 3 sont issus du groupe 2 (- +), et 3 du groupe 1 (- -). On voit bien ici comment les étudiants du groupe 3 (+ +) ont soit choisi de ne pas mettre en avant des souvenirs négatifs, soit sélectionné dans leur mémoire des faits positifs qui peuvent justifier à la fois leur compétence et leur envie d'apprendre. Lorsque les 6 étudiants expliquent leurs souvenirs négatifs, ils parlent alors des moqueries et réflexions subies, de leur timidité, de

l'absence de cours de langue ou de l'incompétence de l'enseignant. Comme dans le premier questionnaire, il est intéressant de noter que les mauvais souvenirs sont quasiment toujours reliés à des situations de classe (moqueries réelles ou ressenties, enseignant incompetent), ce qui vient confirmer la démonstration de Bange (2006), qui souligne le déplacement au sein de la classe d'un objectif d'interaction vers un objectif d'apprentissage, ainsi que le déséquilibre dans la relation maître-élève, faisant de l'espace de la classe un lieu parfait pour « un simulacre d'élocution » :

Au contraire, la situation scolaire a pour objectif premier l'apprentissage, et non l'interaction, ce qui est renforcé par un rapport déséquilibré entre le maître et l'élève, le premier occupant une « position dominante » qui aliène la part d'autonomie et de spontanéité du second : le maître impose sa conception du but qu'est devenu l'apprentissage (c'est-à-dire une part – importante, voire essentielle – de l'activité cognitive de l'élève) et il détermine seul les moyens qui doivent permettre de le réaliser. L'activité cognitive de l'élève est censée ne plus se dérouler spontanément selon ses propres lois comme dans l'apprentissage en immersion, elle est proposée, guidée et évaluée par l'enseignant, c'est-à-dire imposée à l'apprenant par son partenaire de l'interaction au nom d'un savoir sur les buts et les moyens de l'enseignement assimilé indûment au savoir-faire de l'apprentissage. L'activité cognitive de l'élève est censée se réduire à la seule dimension d'apprentissage que lui dicte l'enseignant. L'élève n'est pas regardé comme un interlocuteur autonome dans l'interaction, mais seulement comme un objet du faire didactique que le maître manipule au gré de ses options. On n'a donc plus affaire qu'à un simulacre d'interlocution. (Bange, 2006 : 64)

Lorsque les souvenirs sont à la fois bons et mauvais (13 sur 29), la répartition des réponses par groupe est elle aussi plus nuancée : elles concernent 7 étudiants du groupe 3 (+ +), 4 du groupe 2 (- +) et 2 du groupe 1 (- -). Lorsque les étudiants relatent dans la même réponse à la fois des mauvais et des bons souvenirs, soit ils distinguent les mauvais souvenirs liés à l'école des bons souvenirs liés au voyage, soit ils racontent un changement de professeur accompagné d'un changement pédagogique :

Souvent de mauvais [souvenirs], au collège, au lycée beaucoup d'absence de l'enseignant non remplacé et de bons souvenirs depuis l'enseignement supérieur car enseignant compétent et ayant la volonté d'enseigner ce qui donne envie de réellement progresser

Méthode ludique

[J'ai] de mauvais souvenirs au début en 6e lors de mon année bilingue. Et de très bons lors de mes années au lycée plutôt en 2nde et terminale et en 1ère année de fac

aussi. Nous regardions des films et étudions des parties d'histoire comme Nelson Mandela et l'Apartheid, mais aussi la musique

On peut conclure qu'environ la moitié des étudiants du groupe 3 (+ +) – soit 6 élèves sur 13 et 2 réponses neutres – choisit de relater de bons souvenirs, que la moitié des étudiants du groupe 1 (- -) raconte de mauvais souvenirs, alors que le groupe 2 (- +) se répartit assez uniformément en mauvais souvenirs (3 étudiants sur 8) ou un mélange de bons et mauvais souvenirs (4 sur 8). On voit bien ici comment l'oral ordinaire, pratiqué en situation réelle, peut être vecteur de représentations positives, alors que l'oral scolaire ne semble pas nécessairement les induire, et ce quel que soit le groupe auquel appartient l'étudiant.

Les résultats des entretiens individuels confirment les analyses des deux questionnaires. En effet, de manière peu surprenante, les étudiants du groupe 1 (- -) ont très peu d'expériences vécues avec la langue anglaise. Ils ont eu peu d'occasions de pratiquer la langue (tout au plus un voyage scolaire ou deux à l'étranger en dix ans) et ne gardent pratiquement pas de souvenir de celles-ci. On peut dire qu'ils n'établissent pas du tout de lien entre eux-mêmes et l'anglais, en réalité comme par l'imaginaire.

Je pratique l'anglais que en salle de cours

Ah ça... je crois pas que j'ai fait de l'anglais en dehors du cours... J'allais toujours en vacances en France, j'ai jamais eu à parler anglais

Le groupe 2 (- +), au contraire, semble conscient des lacunes qu'il décrit, mais cherche à s'améliorer, comme l'ont montré les analyses, en faisant preuve d'application dans les apprentissages scolaires.

J'écoute en cours. J'essaie de m'améliorer sur la participation à l'oral

[Je fais] les exercices qu'on me demande de faire... vraiment, ce que les profs demandent, en fait...

Je suis souvent concentré en cours. [...] C'est vrai que j'aime bien apprendre

Notons que cela peut être un mécanisme de défense : je reconnais ne pas être bon en anglais mais je pense travailler dur pour ne rien avoir à me reprocher/qu'on ne me reproche

rien¹⁰². La moitié du groupe recherche aussi le contact avec la langue en dehors des cours. Leurs expériences sont généralement plus variées que celles du groupe 1 (- -) mais la moitié du groupe déclare tout de même ne jamais avoir l'occasion de pratiquer la langue dans la vie courante. L'autre moitié s'expose de manière souhaitée et régulière à l'anglais, comme cette étudiante qui regarde des vidéos « beauté » américaines sur Youtube et qui travaille le week-end dans une boutique de mode d'une petite ville de province où elle reçoit de nombreux touristes anglophones, ou cet étudiant parti en stage au Québec dans une entreprise où la moitié des employés ne lui parlaient qu'anglais et qui a pris plusieurs cours payants en ligne pour préparer le TOEIC en vue d'intégrer une école d'ingénieurs.

Le groupe 3 (+ +) n'a pas plus l'occasion de pratiquer l'anglais dans la vie quotidienne ni n'a plus voyagé que le groupe 2 (- +) mais semble avoir gardé le détail de ces situations. Leurs souvenirs sont plus étoffés, ils parlent plus longtemps seuls en continu pour évoquer ces situations. Les descriptions d'exposition subie en classe sont très détaillées et sont comparées à d'autres cours, d'autres langues. Les récits de voyages sont agrémentés d'anecdotes, comme la participation à une foire brassicole au Québec ou la négociation d'une taille de vêtement dans un magasin de Miami :

Au bout de la... deuxième semaine [de stage professionnel au Québec], je suis directement allée au Mondial de la Bière. Du coup, là, c'était vraiment immersion totale... Euh... y avait des gens qui parlaient en anglais... [...] J'ai... servi de la bière pendant trois jours. J'ai fait des dégustations, j'ai expliqué euh... les différences des bières, ils nous demandaient des fois plus une blonde ou une ambrée, du coup il fallait expliquer. [...] Et ça je l'ai appris un peu sur le tas parce que, bon, j'avais des... j'avais des collègues qui s'en sortaient un peu mieux que moi, du coup je demandais, des fois, ou j'écoutais ce que eux, ils disaient... Du coup j'enregistrais... pour que moi, je puisse le dire après.

Je suis allé en vacances à... Miami l'été dernier. Donc là-bas, ben... j'ai forcément dû parler anglais... [...] au magasin pour acheter des vêtements, à la caisse tout simplement. [...] Sinon, j'avais des problèmes de taille, aussi... J'ai demandé...

¹⁰² Inversement, les étudiants du groupe 3 (+ +), qui prennent du plaisir à faire de l'anglais en travail scolaire, travaillent peut-être tout autant que le groupe 2 (- +), mais ne perçoivent pas cela comme du travail et déclarent ainsi ne pas travailler et que l'apprentissage de l'anglais « vient tout seul ».

conseil à un vendeur. Ça a mis un peu de temps, quand même... Y a fallu deux vendeurs, mais ça a été...

9.4. Résumé des liens entre représentations et pratiques langagières

Le tableau 19 montre un résumé des représentations (positives ou négatives) des apprenants classés par groupe et le tableau 20 établit un bilan de ces représentations en lien avec les pratiques langagières des étudiants.

	Représentations de soi en tant qu'apprenant de langue	Représentations de la langue
Groupe 1 (- -)	Négatives	Négatives
Groupe 2 (- +)	Négatives	Positives
Groupe 3 (+ +)	Positives	Positives

Tableau 19 : Représentations positives ou négatives des apprenants classés par groupe

	Représentations de soi en tant qu'apprenant de langue	Représentations de la langue	Pratiques de la langue
Groupe 1 (- -)	Négatives : incompetence, manque de « bases », difficultés, honte Passivité dans les apprentissages	Négatives : dur, difficile à parler Honte Importance de la correction de la langue	Passivité dans les apprentissages Peu de contact avec la langue Ne se relie pas à la langue
Groupe 2 (- +)	Relativement négatives : difficultés à s'exprimer Notion de plaisir liée au caractère inhabituel du cours de langue Sérieux, application dans l'apprentissage (travaillent à la maison)	Positives : difficile mais fluide, jolie, intéressante Importance de la fluidité	Application dans les apprentissages scolaires Pas de pratique régulière pour la moitié des répondants Recherchent le contact avec la langue Expériences similaires au groupe 3 (voyages particulièrement), plus variées que le groupe 1
Groupe 3 (+ +)	Positives : automatisme, talent Notion de plaisir liée au caractère inhabituel du cours de langue Pratiques diverses dont plus de voyages Ne travaillent pas à la maison (l'apprentissage vient tout seul)	Positives : Importance de la fluidité Plus de détails donnés sur les éléments spécifiques à l'anglais (débit, accentuation)	Recherchent le contact avec la langue Expériences similaires au groupe 2, plus variées que le groupe 1 Voyages réguliers et récents Situations détaillées, anecdotes

Tableau 20 : Résumé des réponses à l'entretien classées par groupe d'étudiants - représentations de soi en tant qu'apprenant de langue, représentations de la langue, pratiques de la langue

10. Niveau réel en anglais

10.1. Notes obtenues à l'examen CCF

10.1.1. Notes CCF de tous les répondants au questionnaire long

Dans la première expérimentation, j'ai pris en compte toutes les notes CCF des épreuves E3 d'anglais de tous les répondants au questionnaire long. Rappelons que les quatre épreuves sont constituées de deux épreuves orales (compréhension de l'oral (CO) et expression orale (EO)) et de deux épreuves écrites (compréhension de l'écrit (CE) et expression écrite (EE)). On peut remarquer que les deux notes orales de CCF sont homogènes et restent dans la même valeur de :

- 11-12 pour le groupe 1 (- -) ;
- 13-14 pour le groupe 2 (- +) ;
- 16-17 pour le groupe 3 (+ +).

Lorsque l'on compare ces notes orales à la moyenne CCF de l'épreuve E3 (comprenant les quatre examens d'anglais mentionnés ci-dessus, incluant deux écrits), il est notable que ces notes sont elles aussi homogènes, et très proches en valeur, comme le montre le tableau de résumé ci-dessous.

	CCF CO	CCF EO	TOTAL CCF Oraux	TOTAL CCF E3
TOTAL GROUPE 1 (- -)	11,7	12,4	12,1	11,8
TOTAL GROUPE 2 (- +)	13,6	13,9	13,8	13,6
TOTAL GROUPE 3 (+ +)	17,0	16,4	16,7	16,2

Tableau 21 : Moyennes des quatre notes CCF (écrits et oraux) par groupe de tous les répondants au questionnaire long

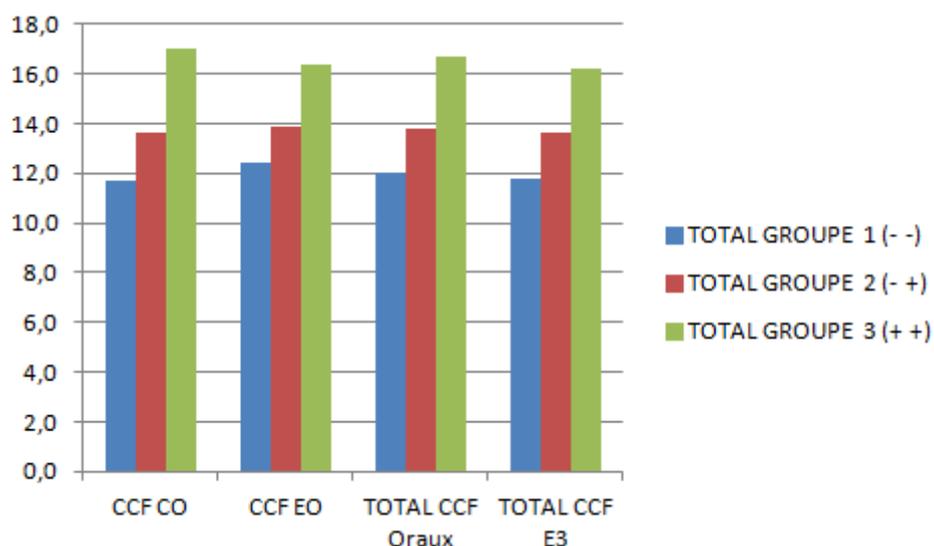


Figure 19 : Répartition des quatre notes CCF (écrits et oraux) par groupe de tous les répondants au questionnaire long – Questionnaire 1

Ainsi, la dimension institutionnelle (et en particulier l'obtention de notes pour l'examen) pourrait avoir un effet sur les représentations des jeunes de BTS. Cependant, il faut nuancer la fiabilité de ces notes comme base car les études docimologiques ont montré à quel point les notes pouvaient varier, pour la même copie, d'un enseignant/évaluateur à un autre, ce phénomène étant très marqué en langues. Piéron (1963) a ainsi souligné la difficulté à évaluer de manière exacte, quantitativement, par une note, les travaux des élèves, et ce, même dans des disciplines comme les mathématiques : il a montré qu'il faudrait « 127 correcteurs pour obtenir la valeur vraie d'une dissertation philosophique et 13 pour un devoir de mathématiques, pourtant réputées sciences exactes ! » (Piéron, 1963 : 23, cité par Pasquier, 2005 : 17) En outre, l'institution attend des enseignants qu'ils attribuent des notes homogènes, c'est-à-dire ni trop hautes, ni trop basses (Tardieu, 2009), et ainsi, ceux-ci ont tendance à noter pour obtenir une courbe de Gauss uniforme, c'est-à-dire avec des notes assez regroupées en valeur. C'est ce que Antibé (2003) appelle « la constante macabre », qui exige de l'enseignant une certaine « proportion de mauvaises notes » (Antibi, 2003 : 15), mais aussi une représentation d'une grande gamme de notes, qui le rendent légitime et crédible.

10.1.2. Notes orales des apprenants vus en entretiens

Si l'on prend maintenant en compte les notes obtenues à l'examen d'anglais du BTS par les étudiants vus en entretien, il est aisé de remarquer que les résultats sont quasiment identiques en termes quantitatifs à ceux de l'ensemble des étudiants dont les notes ont été analysées précédemment. Notre groupe-test de onze interviewés peut donc être représentatif d'une population plus large d'apprenants de BTSA, comme le montre le tableau suivant qui compare les résultats de tous les répondants au questionnaire long et ceux des enquêtés par entretien :

Répondants questionnaire 1	CCF CO	CCF EO	TOTAL CCF Oraux	TOTAL CCF E3
TOTAL GROUPE 1 (- -)	11,7	12,4	12,1	11,8
Répondants entretien 1	11,8	11,3	11,6	11,3
Répondants questionnaire 1				
TOTAL GROUPE 2 (- +)	13,6	13,9	13,8	13,6
Répondants entretien 1	13,8	14,2	14,0	14
Répondants questionnaire 1				
TOTAL GROUPE 3 (+ +)	17,0	16,4	16,7	16,2
Répondants entretien 1	15,3	16,0	15,7	15

Tableau 22 : Résumé des quatre notes CCF (écrits et oraux) par groupe de tous les répondants au questionnaire long

La première remarque concerne les résultats individuels des apprenants : pour la majorité d'entre eux, les notes de compréhension orale et d'expression orale sont homogènes, avec peu d'écart, comme c'est le cas pour l'ensemble du grand groupe ayant répondu au questionnaire 1. Cependant, une étudiante du groupe 1 (- -) dépasse en résultats deux étudiants du groupe 2 (- +), et une étudiante du groupe 2 (- +) obtient la même moyenne qu'un étudiant du groupe 3 (+ +) quand une autre étudiante dépasse un étudiant du groupe 3 (+ +). On voit donc bien qu'au niveau individuel, le ressenti des étudiants ne trouve pas forcément d'écho dans la réalité.

Si l'on considère maintenant les résultats des trois groupes, les moyennes globales en compréhension orale et expression orale sont très homogènes, avec moins d'un point d'écart

(0,6 points) entre les deux épreuves. Il est difficile d'expliquer cette similarité des résultats pour les deux épreuves orales, mais on peut imaginer que la conception des épreuves par l'enseignant lui-même favorise une préparation ciblée, et donc une certaine homogénéisation des notes.

Les résultats pour chaque groupe pour les deux épreuves sont de :

- 11,6 sur 20 pour le groupe 1 (- -) ;
- 14 pour le groupe 2 (- +) ;
- 15,7 pour le groupe 3 (+ +).

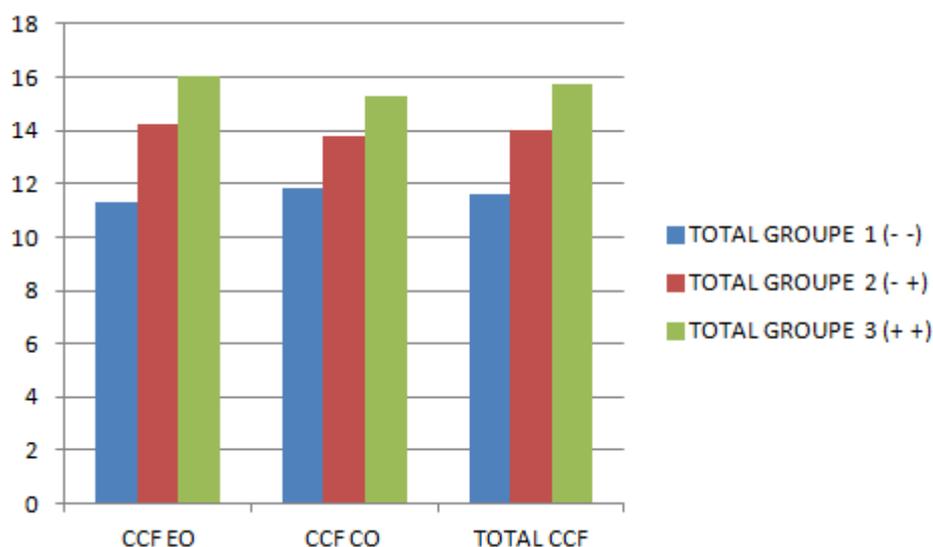


Figure 20 : Résultats des trois groupes aux deux CCF oraux (expression orale et compréhension orale) – Expérimentation 1

D'autre part, les écarts entre les groupes sont significatifs, avec environ 2,4 points entre le groupe 1 (- -) et le groupe 2 (- +), et 1,7 point entre le groupe 2 (- +) et le groupe 3 (+ +), et environ 4,1 points d'écart entre le groupe 1 (- -) et le groupe 3 (+ +).

Une représentation négative de soi en tant qu'apprenant de langue aurait donc un effet sur les résultats lorsqu'elle est associée à des représentations négatives de la langue (ou sont-ce les mauvais résultats qui induisent des représentations négatives ?...) mais ce n'est pas le cas lorsque les représentations de l'anglais sont positives, comme pour le groupe 2 (- +). Les résultats aux examens sont alors bons, et meilleurs que pour le groupe 1 (- -).

	CCF EO	CCF CO	TOTAL CCF
GROUPE 1 (- -)			
ET032	10	8	9
ET033	12	12	12
ET031	12	15,5	13,75
TOTAL GROUPE 1 (- -)	11,3	11,8	11,6
	Écart 0,5		
GROUPE 2 (- +)			
ET030	14	9,5	11,75
ET016	13	15,5	14,25
ET027	15	16,5	15,75
ET028	14	13	13,5
ET029	15	14,5	14,75
TOTAL GROUPE 2 (- +)	14,2	13,8	14
	Écart 0,6		
GROUPE 3 (+ +)			
ET025	16	13,5	14,75
ET024	18	15	16,5
ET026	14	17,5	15,75
TOTAL GROUPE 3 (+ +)	16	15,3	15,7
	Écart 0,7		

Tableau 23 : Notes obtenues aux CCF oraux – Expérimentation 1

	TOTAL EXPO CHOISIE	TOTAL Rs DE SOI	CCF EO	CCF CO	TOTAL CCF	Rs DE LA LANGUE Comment décririez-vous la langue anglaise ?
ET032	moins	moins	10	8	9	Dur à apprendre
ET033	moins	moins	12	12	12	Assez difficile
ET031	moins	moins	12	15,5	13,75	Complicé
GROUPE 1 (- -)	max 5	max 10	11	11,75	11,375	
ET030	plus	moins	14	9,5	11,75	une langue cool qui à l'air facile sauf que j'ai des difficultés.
ET016	moins	moins	13	15,5	14,25	J'aime beaucoup cette langue je la trouve jolie à entendre et assez facile à apprendre au niveau de la structure des phrases et de la grammaire
ET027	moins	moins	15	16,5	15,75	Complexe, riche, universelle, qui a de l'allure et jolie
ET028	moins	moins	14	13	13,5	Étonnante et utile
ET029	moins	moins	15	14,5	14,75	C'est assez facile mais je n'arrive jamais à mémoriser les temps et ça depuis longtemps !
GROUPE 2 (- +)	max 5	max 10	14,2	13,8	14	
ET025	plus	plus	16	13,5	14,75	Chantante
ET024	plus	plus	18	15	16,5	Facile si on est débrouillard avec les mots.
ET026	plus	plus	14	17,5	15,75	Belle langue avec par contre quelques points compliqués (conjugaison, grammaire)
GROUPE 3 (+ +)	max 5	max 10	16	15,33	15,67	

Tableau 24 : Résumé des réponses au questionnaire de la première expérimentation et des notes de CCF oraux

Les résultats des questionnaires et entretiens de la première expérimentation exploités, quelques ajustements m'ont paru nécessaires dans la conception du questionnaire et des entretiens de la seconde expérimentation, comme je l'ai expliqué dans la méthodologie de la recherche. J'ai par ailleurs souhaité ajouter une nouvelle donnée à la prise en compte des notes CCF (du grand groupe puis des étudiants entendus en entretien), et ainsi diversifier le mode d'étude du niveau réel de compétence orale en étudiant les données d'une tâche d'expression orale enregistrée. C'est ce que va développer le chapitre suivant.

10.2. Tâche d'expression orale en anglais

Rappelons que la tâche enregistrée sur lecteur-enregistreur mp3 est une tâche de production orale en continu, puis en interaction, dans laquelle les étudiants commencent par se présenter en anglais en donnant le type d'informations qu'ils souhaitent (nom, âge, lieu d'origine, famille, etc.). Ils s'expriment en continu sur cette partie, jusqu'à ce qu'un silence significatif de plus de 3 secondes s'installent. Puis je leur pose quelques questions en anglais, auxquelles ils répondent librement. Le but de cette tâche d'expression orale est double : enregistrer des critères chiffrés concernant la fluidité, la correction et l'utilisation de stratégies de communication, d'une part, et vérifier s'il existe une correspondance entre les représentations des jeunes (en particulier leurs représentations de leurs compétences orales) et leur capacité à s'exprimer en anglais.

Pour l'analyse statistique des productions orales en anglais des apprenants, j'ai utilisé une analyse de variance à un facteur, ce qui signifie que j'ai comparé un à un les critères entre les trois groupes. Les critères étudiés de cette prise de parole se partagent en trois thèmes :

- la fluidité (avec les critères : nombre de mots, nombre de mots sans relance de l'intervieweur, et fréquence des pauses – incluant pauses courtes et pauses longues) ;
- la correction (avec le critère du taux d'erreurs, incluant les erreurs morphologiques, discursives, de syntaxe, de vocabulaire et de prononciation) ;
- l'utilisation de stratégies de communication (sollicitation, reprise, autocorrection).

10.2.1. Fluidité

10.2.1.1. Nombre de mots

Le nombre de mots prononcés au total lors de la tâche de production orale est beaucoup plus important pour le groupe 3 (+ +) que pour les deux autres groupes. Les étudiants de ce groupe prononcent 180 mots en moyenne quand le groupe 2 (- +) en prononce environ 100 (soit environ 80% de moins que le groupe 3) et le groupe 1 (- -) 132, comme le résume la figure ci-dessous. Il est inattendu que le groupe 1 (- -) s'exprime quantitativement plus que le groupe 2 (- +), et les raisons d'un tel écart sont difficiles à expliquer et à comprendre.

Nombre total de mots par groupe

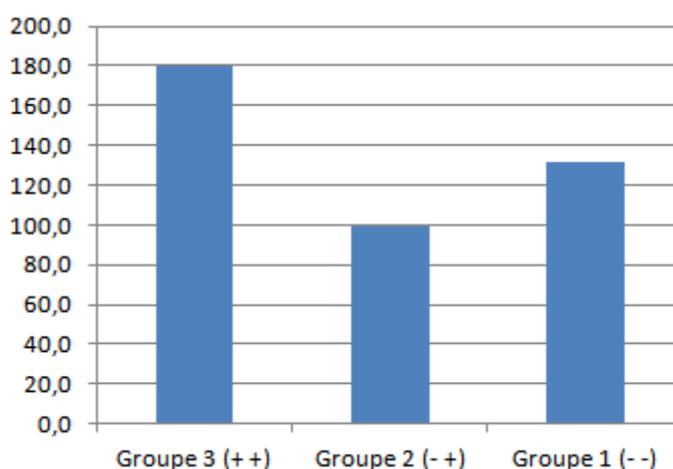


Figure 21 : Nombre total de mots prononcés par groupe

Le groupe 3 (+ +) prononce aussi davantage de mots sans être relancé par l'interlocuteur (c'est-à-dire le premier tour de parole en continu, sans que l'enseignante intervienne par une question ou une relance) avec en moyenne 79 mots contre 57 pour le groupe 2 (- +) et 62 pour le groupe 1 (- -), comme le montre la figure ci-dessous. On peut donc dire que le groupe 3 (+ +) a une plus grande autonomie de parole que les deux autres groupes.

Nombre de mots sans relance par groupe

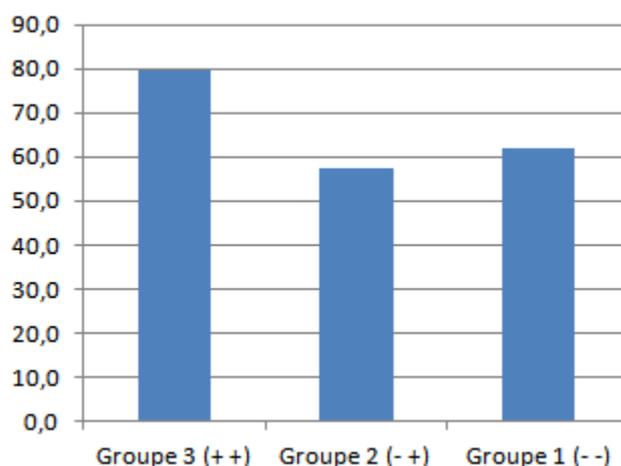


Figure 22 : Nombre de mots prononcés sans relance par groupe

Ces critères du nombre de mots prononcés au total et sans relance m'avaient paru intéressants à étudier, mais il s'avère à l'analyse qu'ils sont peu significatifs d'un point de vue statistique. D'ailleurs, certains chercheurs ont avancé que la quantité de parole (« amount of speech ») n'est pas un critère déterminant, au contraire de la vitesse, comme le dit Ejzenberg (2000) : « Amount of speech was *not* the feature that discriminated between high- and low-fluency speakers in this study ; speech rate was. » (Ejzenberg, 2000 : 293). Hilton (2009 : 645-646), se référant au modèle de production de Levelt (1999), souligne par ailleurs que si l'élocution en L1 est généralement de 130 à 200 mots par minute (soit 2 à 3 mots par seconde), le locuteur de L2 est soumis à une forte contrainte d'attention due à des difficultés d'automatisation et d'encodage :

In L2 production, of course, the network of automatically available lexical and morphophonological representations is limited; [...] encoding difficulties can provoke disfluency at every stage of the formulation process: a concept may not activate the appropriate L2 lemma; the lemma may not activate appropriate syntactic, morphological, or phonological routines; and/or the articulatory apparatus may stumble over less well rehearsed segmental or suprasegmental combinations. (Hilton, 2009 : 646)

Ainsi, plus l'automatisation et l'encodage seront difficiles, plus la prise de parole sera laborieuse, et moins le nombre de mots prononcés sera élevé. Ceci se reflète bien dans les chiffres du groupe 3 (+ +) qui sont nettement supérieurs à ceux des deux autres groupes.

Cependant, j'ai décidé de ne pas prendre en compte la vitesse d'élocution dans cette analyse, à l'instar de Riegenbach (1991) qui privilégie la fréquence des pauses silencieuses à

la vitesse d'élocution, car la variabilité individuelle est telle, en L1 comme en L2, que ce critère serait difficile à étudier : en effet, les trois groupes étudiés sont très différents en termes de compétences, mais les profils d'étudiants sont aussi très hétérogènes à l'intérieur même de chaque groupe.

10.2.1.2. Pauses et nombre de mots par unité sémantique

Un autre aspect temporel de la fluidité à l'oral, lié au nombre de mots, est la fréquence des pauses, le nombre de mots prononcés diminuant avec l'augmentation du nombre de pauses. On voit bien dans la figure suivante que le groupe 3 (+ +) hésite sensiblement moins que les deux autres groupes, avec une fréquence de 23,3%, contre 33,2% pour le groupe 2 (- +) et 30,2% pour le groupe 1 (- -). À titre d'exemple, la perception de fluidité ressentie par un interlocuteur sera bien différente s'il discute avec l'apprenant du groupe 1 (- -) qui fait cinq longues pauses (par exemple pour accéder au simple mot « sister »), ou avec celui du groupe 3 (+ +) qui ne fait que de courtes pauses (par exemple pour apporter une précision au terme « football » : « footba= American football »), et en petit nombre, dont voici deux extraits :

Étudiante du groupe 1 (- -) :

alors hello my name is er... < first name of interviewee > um [PAUSE LONGUE 1''6] I have er... [PAUSE LONGUE 1''5] a sister er... he name is er... [PAUSE LONGUE 1''2] Elena er... [PAUSE LONGUE 3''3] I'm living in er... Besançon Er... [PAUSE LONGUE 5''3 - RIRES]

Étudiant du groupe 3 (+ +)

so my name is < first name of interviewee > I'm 22 [tweni] years old and I I'm French em... from... Paris... and... not exactly Paris but I'm from Meaux it's 25 kilomet= no 25 minutes in train er... from Paris sorry [FOUILLE DANS SA POCHE] and er... I like playing football I like sports I used to go to... to... my football training when I was no it was 3 years ago not now and I started er... er... footba= American football just one year because I broke my er... uncle

On peut donc penser, avec Levelt (1999) et Kormos (2006) que le processus attentionnel n'est pas aussi exigeant chez les étudiants du groupe 3 (+ +) et que leurs capacités d'encodage de la langue sont davantage automatisées, ou, avec Wray (2000), qu'ils utilisent mieux des séquences de mots préformées (« prefabricated utterances » ou « formulaic

sequences ») – comme dans notre exemple, « I'm from + nom de lieu » ou « 3 years ago » – au contraire des groupes 2 (- +) et 1 (- -) qui semblent avoir besoin de ce temps de pause pour prendre des décisions sémantiques, syntaxiques ou majoritairement des décisions concernant le choix des mots, comme le suggèrent Pawley et Hodgetts Syder (2000).

Fréquence des pauses par groupe

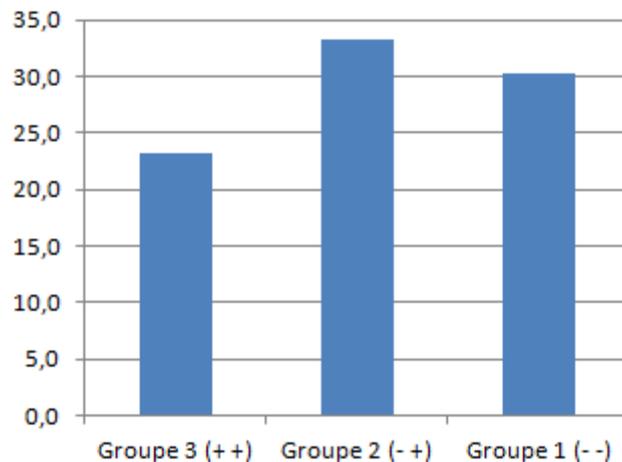


Figure 23 : Fréquence des pauses par groupe

En plus de la fréquence des pauses, les études en pausologie (Goldman-Eisler, 1968, Chambers, 1997, Pawley et Hodgetts Syder, 2000, Hilton, 2009), qui ont récemment connu un regain d'intérêt de la part des chercheurs, ont montré que le temps passé à ne rien dire (« silent pauses ») mais aussi la position des pauses dans le discours, constituaient des indices intéressants de la fluidité. Ainsi, le positionnement des pauses laisse voir des « tours » (« runs ») qui correspondent au nombre de mots prononcés entre deux pauses (« mean length of run »). Là aussi, le groupe 3 (+ +) s'illustre par une meilleure compétence, en prononçant environ un mot de plus par tour par rapport aux deux autres groupes, avec en moyenne 4,2 mots contre 3,3 pour le groupe 2 (- +) et 3 pour le groupe 1 (- -), comme le montre la figure suivante.

Nombre de mots par tour

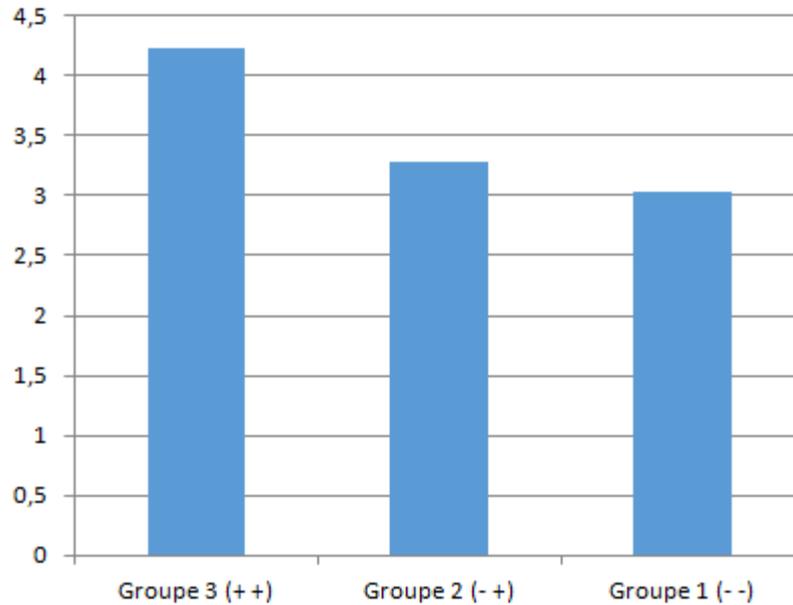


Figure 24 : Nombre de mots par tour par groupe

Ces résultats peuvent à nouveau s'expliquer par le modèle de Levelt (1999), la planification étant plus automatisée chez les étudiants du groupe 3 (++) qui se déclarent plus à l'aise avec la langue anglaise. On peut ainsi dire, avec Chambers (1997) que « [b]ecoming fluent therefore is not about speaking faster (articulation rate), but about pausing less often » (Chambers, 1997 : 540) et déduire avec Hilton (2009) qu'une sur-utilisation des pauses (qu'elles soient silencieuses ou pleines) peut être un marqueur de disflueance lorsqu'elles sont seulement un moyen de gagner du temps.

10.2.2. Stratégies de communication

Rappelons que les stratégies de communication observées, relevées et utilisées par les trois groupes sont de trois natures différentes :

- la sollicitation de l'interlocuteur (demande de vocabulaire exclusivement) ;
- la reprise suite aux sollicitations (ou plus rarement sans sollicitation suite à une proposition de correction) ;
- l'autocorrection (excluant les faux départs type « I ét= study »).

Le fait le plus notable est que le groupe 1 (- -) utilise globalement beaucoup plus de stratégies de communication que les deux autres groupes, avec un total de 26 stratégies de communication utilisées contre 11 et 15 pour les groupes 2 (- +) et 3 (+ +), comme le montre la figure ci-dessous.

Moyenne des stratégies de communication

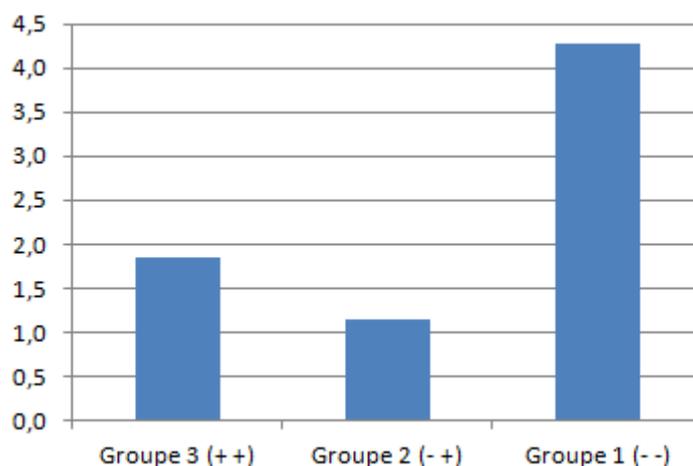


Figure 25 : Moyenne des stratégies de communication par groupe

Le fait que le groupe 1 (- -) fasse une sur-utilisation de ces stratégies n'est pas surprenant, dans la lignée de Gaonac'h (1991), dans la mesure où celles-ci peuvent être un moyen de compenser des connaissances linguistiques faibles, de « maintenir une communication avec des moyens linguistiques défailants » ou de « résoudre un problème de communication avec « les moyens du bord ». » (Gaonac'h, 1991 : 180)

Les stratégies de communication mises en œuvre par le groupe 2 (- +) sont sensiblement les mêmes que celles du groupe 3 (+ +), les étudiants des deux groupes sollicitant l'aide de l'interlocuteur et utilisant celle-ci dans une reprise, comme le montre la figure ci-dessous.

Types de stratégies de communication

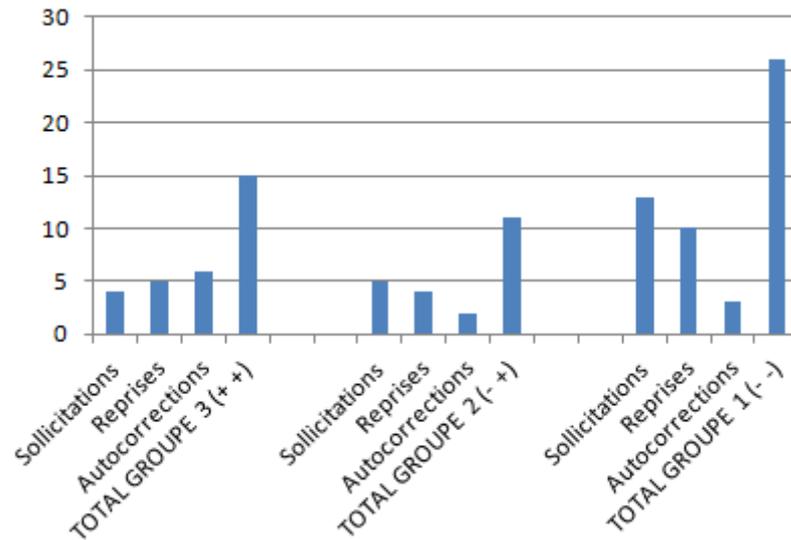


Figure 26 : Types de stratégies de communication utilisées par groupe

Il est intéressant de noter que les sollicitations concernent exclusivement des demandes liées au lexique ; cela laisse entendre que les étudiants se sentent bloqués à l'oral par leur manque de vocabulaire mais non par les erreurs de syntaxe ou de phonologie qu'ils sont susceptibles de faire, comme le montrent les exemples ci-dessous.

Enquêté : *euh... par contre euh... fainéant*

Enquêteur : *lazy*

Enquêté : *lazy tout court voilà ouais I'm... I'm a big lazy [RIRES] I... don't like to... do er... what I don't like*

Enquêté : *architecture / 'a:tʃi,tɛktʃə/ er... I er... [PAUSE LONGUE 1''9] I er... ah ça va être dur I er... [PAUSE LONGUE 8''5] I/H/ I hurt the /ði:/ rock I er... tailler la pierre*

Enquêteur : *aaaah ok er...you you carve rocks... carving... I think*

Enquêté : *[OK I carve rocks er...*

- Enquêté :** *[yes yes I play er... er... [PAUSE LONGUE 6''6] I play... [PAUSE LONGUE 3''3] not /d/ only but /d/ er frequently er... [PAUSE LONGUE 1''1] medieval instruments er... er medieval er... er... ah [PAUSE LONGUE 4''9 incluant er... er... ah]*
- Enquêteur :** *[OK OK [instruments are ok*
- Enquêté :** *no er... er... song or er... not treats but er... [PAUSE LONGUE 4'' incluant er...] area /aria/*
- Enquêteur :** *ah I see what you mean melodies*
- Enquêté :** *melodies yes*

Dans les deux premiers exemples, l'étudiant passe au français pour demander une aide lexicale (« fainéant » et « tailler la pierre ») à l'enseignante/interlocutrice, ce qui peut paraître comme une solution de facilité. Mais si cela semble facile, et certainement induit par le fait que l'interlocutrice soit l'enseignante¹⁰³, l'aide apportée est tout de même reprise par le jeune, soit comme simple mot (« lazy »), soit en réemploi dans une phrase (« I'm a big lazy » / « I carve rocks »). Dans le dernier exemple, en revanche, on voit tout l'effort cognitif à l'œuvre pour tenter de trouver un équivalent au mot recherché, ici « un air de musique », très probablement. L'interlocutrice pense tout d'abord, de manière erronée, que l'apprenant recherche le mot « instruments » car il pense l'avoir mal choisi, mais cet élève est en réalité en train de réfléchir à quel mot il pourrait utiliser pour dire « un air de musique ». Il propose un, deux, puis trois équivalents (« song », puis « treats », et enfin « area », ce dernier étant probablement un essai de calque du français « air »¹⁰⁴) après une longue pause de conception de 4 secondes, ce qui constitue un bel effort de reformulation. L'échange aboutit enfin à une proposition d'aide lexicale (« melodies »), acceptée et reprise par l'étudiant, ce qui constitue un exemple de négociation de sens réussi où les deux partenaires de l'interaction se sont compris et ont sauvé la face.

¹⁰³ On peut en effet imaginer que l'élève ne serait pas passé au français lors d'une communication à l'oral avec un anglophone qui ne parle pas français.

¹⁰⁴ Pour ce dernier mot proposé par l'étudiant (« area » /'aria/), il faut souligner que l'on atteint ici une des limites de la retranscription. En effet, ce mot, dont j'ai choisi d'écrire la transcription phonétique, pose la question de l'interprétation par l'interlocutrice/chercheuse de ce qui a été entendu : mon choix de transcription s'est porté sur « area », qui me semble être à la fois le plus proche en sons et dont l'interprétation me paraît être la plus probable, mais il est possible que l'étudiant ait voulu dire « aria » (/ˈɑːriə/). C'est pourquoi j'apporte un élément complémentaire de réflexion en ajoutant au mot sa transcription phonétique tel qu'il a été entendu/prononcé.

On note que dans les groupes 2 (- +) et 3 (+ +), le nombre de sollicitations et de reprises sont quasiment égales, alors que le groupe 1 (- -) utilise plus les premières que les secondes. Cela signifie que lorsque les étudiants de ce groupe font appel à leur interlocuteur pour les sortir d'une impasse linguistique, ils ne reprennent pas nécessairement l'aide apportée, comme cela est visible dans l'exemple suivant.

Enquêté : *er... I like er... [PAUSE LONGUE 1''5 incluant er] a sport. er... fit=*
[FAIT DES GESTES DE SOULÈVEMENT DE POIDS AVEC LES
BRAS].

Enquêteur : *Fitness*

Enquêté : *yes*

Enquêteur : *ok or workout*

Enquêté : *yes*

On peut se demander pourquoi l'apprenant ne reprend pas l'aide apportée : est-il trop occupé à se concentrer sur sa propre parole, son interlangue et la suite de ses idées ? Est-il ainsi soumis à une surcharge cognitive qui ne lui permet pas de reprendre un terme lexical ? Estime-t-il que l'aide apportée suffit à communiquer (et alors la chose primordiale serait la communication, et non le fait de s'améliorer en acquérant un nouveau lexique) ? Ne comprend-il pas la correction ou l'aide donnée ?

Par ailleurs, les stratégies de communication sont similaires dans les groupes 2 (- +) et 3 (+ +), à l'exception des autocorrections : le groupe 3 (+ +), s'il sollicite l'aide de l'interlocuteur et reprend le vocabulaire ou les corrections proposées de la même façon que le groupe 2 (- +), s'autocorrige beaucoup plus que le groupe 2 (- +) avec 6 autocorrections contre 2, et ce non seulement pour le vocabulaire, mais aussi pour la grammaire et la phonologie, comme l'illustrent la figure et les exemples ci-dessous.

I'm I was born on the 30 /thirty/ of September 1996

... I come in French or... I come in France...

I am an apprenti an apprentice

my parents live er... in the north and er... in my er... in are in my parents' area it's
er... Champagne and er... and a lot of good er... wine wines

I playing music I... [...] I w... yeah I was playing music f I w... played music

Dans ce dernier exemple, les nombreuses hésitations (caractérisées par trois pauses et trois faux départs) sont le signe d'un processus en cours : l'apprenant a d'abord certainement évalué que « I playing » n'était pas juste grammaticalement, puis a proposé « I was playing » – qui est correct grammaticalement mais qui n'est pas adapté au contexte d'un passé daté et terminé –, pour finalement arriver à la proposition « I played » qui est la meilleure. Cette négociation avec lui-même et avec son interlangue est une réussite, même si elle a pris un peu de temps.

Le groupe 3 (+ +) est par ailleurs le seul à apporter des autocorrections concernant la syntaxe, les deux autres groupes mobilisant leur interlangue pour le lexique majoritairement, comme illustré par le tableau ci-dessous. Le groupe 3 (+ +) semble donc être le plus conscient de ses propres erreurs et le plus à même de s'autocorriger quand les groupes 1 (- -) et 2 (- +) ne le font que 3 et 2 fois respectivement.

Autocorrections

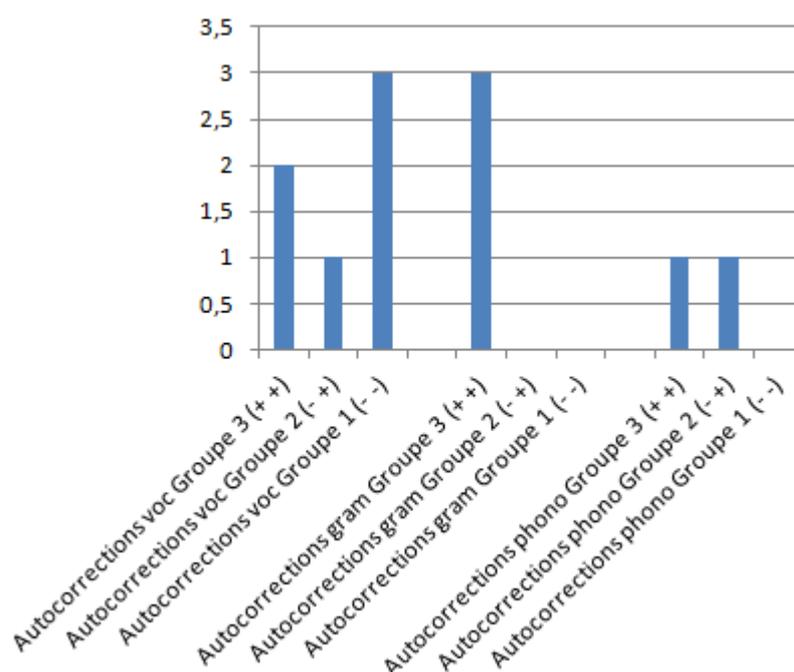


Figure 27 : Autocorrections par type et par groupe

Le fait que les groupes 1 (- -) et 2 (- +) ne reviennent pas sur leurs propres erreurs de grammaire et de phonologie, mais qu'ils s'autocorrigent sur le lexique, peut révéler soit une méconnaissance de la langue et de ses règles, soit une certaine conception de la langue et de la

communication. On peut imaginer que, pour ces deux groupes, il est plus important de s'exprimer avec les « bons » mots qu'avec la « bonne » grammaire ou la « bonne » phonologie, et que le lexique seul est garant d'une compréhension mutuelle entre interlocuteurs. Les méthodologies communicatives vont elles aussi dans ce sens, d'une certaine manière, en insistant sur l'apprentissage de la communication : c'est elle qui prime, et non une langue idéalisée sans erreurs. Ainsi, il n'est pas surprenant de voir ces prérogatives intériorisées par les étudiants qui ont suivi tout leur cursus scolaire dans les écoles françaises.

Concernant le type de stratégies de communication utilisées, comme le résume le tableau 25, le groupe 1 (- -) fait très fréquemment recours aux deux premières stratégies de communication (sollicitations et reprises) comme s'il avait besoin de faire appel à une aide extérieure, à une sorte de béquille sur laquelle s'appuyer pour réussir à mener à bien la communication orale. Il semble que le groupe 1 (- -) ne possède qu'une compétence linguistique limitée : parmi les trois compétences de communication essentielles à l'apprentissage d'une langue étrangère identifiées par Canale et Swain (1980)¹⁰⁵ – les compétences grammaticale (c'est-à-dire les connaissances des structures linguistiques, et non seulement de la grammaire à proprement parler), sociolinguistique et stratégique –, les stratégies grammaticales de ce groupe semblent faire défaut. Ainsi, il est visible qu'un lien existe entre le taux d'erreurs et l'utilisation des stratégies de communication : en effet, ces dernières sont utilisées dans une très large mesure par le groupe 1 (- -), qui est aussi celui qui fait le plus d'erreurs comparativement aux deux autres groupes¹⁰⁶. Ainsi, la sur-utilisation des stratégies de communication pourrait être un indice de disfluence orale chez les étudiants du groupe 1 (- -), alors qu'un emploi plus parcimonieux de celles-ci pourrait montrer une plus grande fluidité.

¹⁰⁵ Cf. partie « Quelles stratégies de communication ? », 2.2.2.2.

¹⁰⁶ Cf. partie suivante concernant la correction

<p>MOYENNE GROUPE 3 (+ +) 2,1</p>	<p>Sollicitations 4 voc Reprises 5 voc Autocorrections 6 2 voc, 3 gram, 1 phono TOTAL GROUPE 3 (+ +) 15</p>
<p>MOYENNE GROUPE 2 (- +) 1,6</p>	<p>Sollicitations 5 voc Reprises 4 3 voc, 1 gram Autocorrections 2 1 voc, 1 phono TOTAL GROUPE 2 (- +) 11</p>
<p>MOYENNE GROUPE 1 (- -) 3,7</p>	<p>Sollicitations 13 voc Reprises 10 8 voc, 2 phono Autocorrections 3 voc TOTAL GROUPE 1 (- -) 26</p>

Tableau 25 : Utilisation des stratégies de communication par groupe

10.2.3. Correction

Concernant la correction de la langue, j'ai compté le nombre d'erreurs et l'ai rapporté au nombre de mots prononcés pour calculer un taux d'erreurs. Le groupe 1 (- -) est celui qui fait proportionnellement le plus d'erreurs lors de la prise de parole, avec un taux de 13,8%, contre 11,3% pour le groupe 2 (- +) et 11,8% pour le groupe 3 (+ +), comme le montre la figure 28.

Taux d'erreurs

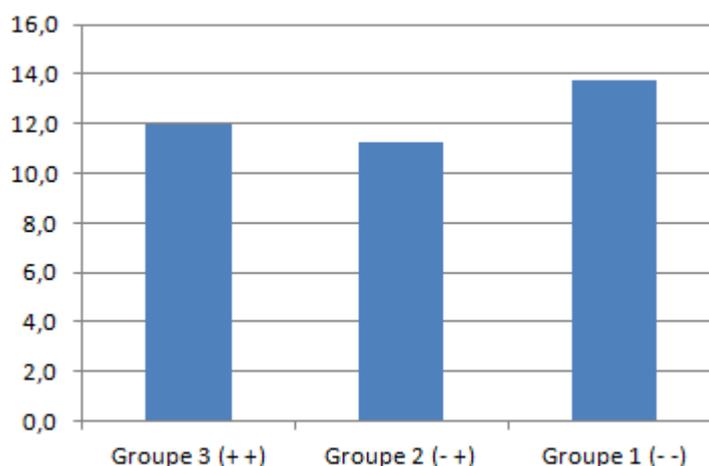


Figure 28 : Taux d'erreurs par groupe

Cet écart entre les groupe 2 (- +) et 3 (+ +) est inattendu, contrairement aux résultats du groupe 1 (- -), dans la mesure où ce dernier est celui qui se déclare le moins compétent en anglais oral, sentiment qui semble corroboré par le taux d'erreurs de ce groupe. Ainsi, après Hulstijn (2015), le groupe 1 (- -) pourrait connaître des faiblesses à la fois dans le système central (« core ») – celui des connaissances linguistiques et de la façon de les utiliser en contexte communicationnel – et périphérique (« periphery ») – celui des compétences interactionnelles et stratégiques (c'est-à-dire la façon dont s'exprimer dans des conditions où l'on n'est pas pleinement maître de la langue seconde que l'on utilise).

Cependant, si le groupe 2 (- +) dit être lui aussi peu compétent, il est étonnant de remarquer qu'il fait mieux que le groupe 3 (+ +) qui s'estime plus à l'aise avec la langue. On peut imaginer que, pour le groupe 3 (+ +), l'insécurité linguistique est moins forte que pour les deux autres groupes, soit qu'il n'a pas conscience de l'écart de sa production orale avec la norme, soit que sa pratique « est à ses yeux suffisamment conforme à la norme évaluative »

(Klinkenberg, 2007 : 4)¹⁰⁷. Ainsi, il est probable que le statut de l'erreur a moins d'impact psychologique et qu'il lui accorde moins d'importance dramatique : les étudiants de ce groupe ont certainement davantage confiance en leurs capacités à s'exprimer à l'oral (comme ils en ont témoigné lors des questionnaires et entretiens) et ils minimisent les erreurs non comme étant des obstacles à la communication, mais comme faisant partie, et ce de manière incontournable, de la prise de parole, sans la bloquer ou empêcher la compréhension de l'interlocuteur. Ce résultat témoigne d'un fort sentiment d'efficacité personnelle au sens de Bandura (2003), c'est-à-dire « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités. » (Bandura, 2003 : 12) En d'autres termes, les étudiants du groupe 3 (+ +) croient en leurs compétences pour mener à bien une communication orale réussie, malgré les erreurs qu'ils font, ce qui n'est pas le cas pour les étudiants des groupes 1 (- -) et 2 (- +) pour qui les erreurs pourraient être un facteur de représentation négative de soi comme apprenant de langue.

10.2.4. Résumé

Au premier abord, les données sont révélatrices d'un meilleur degré de compétence orale chez le groupe 3 (+ +). En effet, ils prononcent plus de mots au total et sans relance et font aussi moins de pauses que les deux autres groupes. Cependant, les différences entre les groupes 1 (- -) et 2 (- +) sont plus complexes à interpréter, dans la mesure où les étudiants du groupe 1 (- -) font mieux à bien des égards que ceux du groupe 2 (- +). Le groupe 2 (- +) donne l'image d'un groupe qui manque de confiance en soi, ou qui accorde une (trop) grande importance à la correction de la langue, ce qui se solde par une sorte d'inhibition qui agit au détriment de la communication. Tout se joue comme si ce groupe avait l'idée paralysante que s'il ne peut pas s'exprimer dans un anglais parfait, alors il n'est pas capable de communiquer. Le groupe 1 (- -), de son côté, fait mieux que le groupe 2 (- +) pour les nombre de mots, nombre de mots sans relance, fréquence des pauses, stratégies de communication dans une large mesure : 4,3 points contre 1,1. Le seul critère où le groupe 1 (- -) est moins bien placé que les deux autres est le critère de correction (« Taux d'erreurs »), comme le montre le tableau de résumé suivant.

¹⁰⁷ Cf. partie « Représentations de la langue anglaise », 8.3.1.

Nombre de mots		Moyenne
Groupe 3 (+ +)		180,0
Groupe 2 (- +)		99,7
Groupe 1 (- -)		131,6
Nombre de mots sans relance		
Groupe 3 (+ +)		79,4
Groupe 2 (- +)		57,3
Groupe 1 (- -)		61,7
Fréquence des pauses		
Groupe 3 (+ +)		23,3
Groupe 2 (- +)		33,2
Groupe 1 (- -)		30,2
Nombre de mots par tour		
Groupe 3 (+ +)		4,2
Groupe 2 (- +)		3,3
Groupe 1 (- -)		3,0
Stratégies de communication		
Groupe 3 (+ +)		1,9
Groupe 2 (- +)		1,1
Groupe 1 (- -)		4,3
Taux d'erreurs		
Groupe 3 (+ +)		11,9
Groupe 2 (- +)		11,3
Groupe 1 (- -)		13,8

Tableau 26 : Chiffres de la tâche d'expression orale en anglais selon les critères et les groupes

Cependant, d'un point de vue statistique, il n'existe pas de différence significative entre les groupes, et ce pour tous les critères chiffrés, à l'exception de la fréquence des pauses, où le groupe 3 (+ +) se distingue par sa plus faible utilisation de celles-ci. Malgré cette différence, la distinction est peu révélatrice, d'un point de vue statistique, d'une réelle compétence supplémentaire du groupe 3 (+ +).

L'hypothèse 2 d'une représentation positive de la langue reflétant un niveau réel plus élevé (ou inversement, une représentation négative révélant une forme d'incompétence) est donc discutable. Cette donnée est intéressante car elle va à l'encontre de ce à quoi on s'attendait. On peut se demander comment l'expliquer. L'institution récompense-t-elle davantage le travail scolaire que l'investissement réel et profond de la personne ? Si c'est le cas, on peut imaginer la frustration ressentie par certains apprenants dans le contexte de l'école. Et comment percevoir cet investissement, qui est intime et a lieu en dehors du cadre scolaire le plus souvent ?

Je discuterai de la validité des hypothèses, et donc des liens entre le contexte institutionnel, les représentations de soi en tant qu'apprenant de langue, le niveau réel à l'oral, l'exposition à la langue d'une part, et les représentations de la langue anglaise d'autre part dans le chapitre suivant. J'y proposerai aussi des pistes de réflexion autour de la démarche de recherche.

11. Résultats : hypothèses et discussion

11.1. Résultats des hypothèses

11.1.1. Hypothèse 1

La première hypothèse concerne les liens entre le caractère institutionnel des apprentissages et les représentations de la langue.

Les questionnaires et les entretiens confirment que le contexte scolaire est perçu comme contraignant pour les trois groupes d'étudiants et que les représentations positives de l'anglais sont presque toujours liées à des situations vécues hors classe dans des conditions réelles de communication avec des anglophones, qu'ils soient natifs (situation principalement vécue par les étudiants dans le cadre de voyage scolaire au Royaume-Uni) ou non-natifs (au cours de rencontres fortuites en France, la plupart du temps).

Comme le montrent les questionnaires et entretiens, les étudiants évoquent majoritairement des enseignants qui ne prennent pas leurs difficultés en considération, proposant des cours « sans tenir compte des élèves en difficulté, seulement en se référant à la moyenne de classe ». On voit bien dans ces mots que la note est centrale et normative aux yeux des jeunes, et qu'elle peut être perçue négativement comme facteur d'influence sur la méthodologie (ressentie comme) inadaptée du professeur. Il faut souligner ici que l'enseignant est lui aussi contraint par les conditions matérielles, lorsque le nombre d'étudiants dans sa classe ne lui permet pas d'opérer un suivi individualisé, mais cet aspect institutionnel subi et vécu par le professeur ne semble pas connu des apprenants. Une autre idée, selon laquelle la sélection par le haut ne permet pas à tous de progresser se fait jour dans des déclarations comme : « le professeur cherchait à créer l'élite en laissant les autres derrière ». Ainsi, pour les apprenants de BTSA, l'institution favorise la création de deux groupes : l'un doué pour les langues et soutenu par l'enseignant, l'autre en difficulté et délaissé. Bien sûr, ceci est une perception personnelle, mais il est vrai que le groupe-classe en langue, avec sa trentaine de participants, n'aide pas à l'expression orale, comme le souligne cette étudiante : « nous étions trop nombreux en classe ».

Ainsi, le caractère institutionnel des apprentissages n'est pas favorisant : il est rarement évoqué en termes positifs par les étudiants, quel que soit le groupe auquel ils

appartiennent. Quand la langue anglaise est perçue comme une matière scolaire, elle est associée à des contraintes qui pèsent sur les élèves : contraintes du groupe trop nombreux où l'on ne trouve pas sa place, contraintes de performance en lien avec l'obtention de notes. Au contraire, lorsque la langue orale est vécue dans des situations réelles de communication de la vie courante, elle est siège de liberté. Ce contraste est bien exprimé par le témoignage suivant : « Le meilleur souvenir, c'est d'être allée aux USA avec l'école, car même avec des difficultés en anglais, face à quelqu'un, c'est toujours mieux que d'écouter un document audio. »

Il faut rappeler que l'Institution elle-même entretient une certaine ambiguïté quant à son propre rôle dans l'apprentissage des langues¹⁰⁸ : à la fois, elle se donne pour mission de les enseigner, mais reconnaît aussi que la classe ne saurait suffire, comme le rappelle Le Lièvre (2008) :

Comme je l'ai évoqué, le discours tenu aux étudiants [...] est qu'ils apprendront correctement la langue en passant un temps suffisamment long à l'étranger. Comme le constatait aussi Catherine Berger : « [...] les élèves font plus confiance aux activités extrascolaires qu'aux moyens strictement scolaires pour assurer le succès de leur apprentissage » (Berger, 1997 : 329). Les étudiants semblent effectivement accorder plus de confiance aux activités hors de la classe pour se doter d'une bonne maîtrise de la langue. [...] Faut-il y voir là un symptôme de la non-satisfaction que les étudiants ressentent par rapport aux méthodologies qui leur sont proposées ? Mais ne l'oublions pas, c'est aussi le discours que tient l'institution, ce qui participe donc de la légitimation et de la propagation de ce type de croyance. Pourquoi l'institution tient-elle un tel discours ? Pourquoi l'institution déclare-t-elle ainsi qu'elle est, par certains côtés, faillible ? Y réfléchir serait sans doute riche d'enseignements. » (Le Lièvre, 2008 : 278)

Ce discours sur l'inefficacité de notre système scolaire français, s'il est véhiculé par l'institution elle-même, devient intériorisé par les apprenants et légitime le fait que ceux-ci ne s'impliquent guère dans l'apprentissage des langues étrangères : si le contexte scolaire ne permet pas réellement d'apprendre l'anglais, pourquoi faire davantage d'efforts dans ce sens, quand le séjour à l'étranger est « paré de pouvoirs miraculeux » (Berger, 1997 : 644) ? Le lien entre le caractère institutionnel des apprentissages et les représentations de la langue anglaise est donc établi.

¹⁰⁸ Cf. partie « Les représentations de l'anglais en France », 3.3.2.

11.1.2. Hypothèse 2

L'hypothèse 2 cherche à établir un lien entre perception de soi comme apprenant de langue et représentations de la langue anglaise.

Si le lien entre perception négative de soi en tant qu'apprenant de langue et représentation négative de l'anglais pour le groupe 1 (- -) d'une part, et perception positive de soi en tant qu'apprenant de langue et représentation positive de l'anglais pour le groupe 3 (+ +) d'autre part, est avéré à 100% par les réponses aux deux questionnaires et aux entretiens, le groupe 2 (- +) vient quasiment en totalité réfuter cette hypothèse. Lors de la constitution même des trois groupes, j'avais déjà déterminé le groupe 2 (- +) comme celui des étudiants se déclarant peu à l'aise avec l'anglais (en d'autres termes, les apprenants ayant des représentations négatives de soi, en tant que locuteurs et apprenants de langue) tout en ayant des représentations positives de l'anglais. En effet, 12 apprenants de ce groupe entendus en entretien (sur 13) ont une image négative d'eux-mêmes en tant qu'apprenants de langue ; à la question ouverte « Avez-vous de bons ou de mauvais souvenirs liés à la langue anglaise ? Pouvez-vous les raconter en quelques mots ? », tous parlent de mauvais souvenirs scolaires, en lien avec l'incompétence ressentie d'un enseignant, des sujets d'étude inintéressants ou des moqueries subies en classe, ce qui vient à nouveau confirmer l'hypothèse 1 d'un lien entre le contexte institutionnel des apprentissages (perçu comme une contrainte et un cadre inefficace pour se consacrer au développement de ses compétences en langue étrangère) et des représentations négatives de l'anglais. Pourtant, si le groupe 2 (- +) a des représentations négatives de soi comme apprenant de langue, il est aussi l'un des deux groupes – avec le groupe 3 (+ +) – à avoir des représentations positives de l'anglais.

En d'autres termes, des représentations positives de l'anglais n'induisent pas nécessairement des représentations positives de soi en tant qu'apprenant de la langue, ou inversement, des représentations positives de soi en tant qu'apprenant de la langue ne sont pas systématiquement vecteurs de représentations positives de l'anglais. Si, comme le montrent Castellotti et Moore (2002), « les représentations entretiennent des liens forts avec les processus d'apprentissage, qu'elles contribuent à fortifier ou à ralentir » (Castellotti et Moore, 2002 : 10), des représentations positives de la langue ne suffisent cependant pas pour créer et maintenir chez les étudiants une image valorisante de soi en tant qu'apprenants, image qui pourrait elle-même induire des comportements plus favorables à l'apprentissage. On ne peut

donc pas établir un lien systématique entre représentation de soi comme apprenant de langue et représentation de la langue.

11.1.3. Hypothèse 3

L'hypothèse 3 cherche à établir une corrélation entre représentations de la langue anglaise et niveau de compétence réelle à l'oral. Autrement dit, existe-t-il un lien entre représentations négatives de la langue et difficultés d'apprentissage, et représentations positives de la langue et réussite de l'apprentissage ? Pour ce faire, j'ai étudié les liens entre :

- les représentations de la langue anglaise et les notes CCF dans la première expérimentation ; et
- les représentations de la langue anglaise et les résultats d'une tâche de production orale en anglais dans la seconde expérimentation.

La première expérimentation valide l'hypothèse dans la mesure où, au niveau individuel, les différences de notes CCF sont significatives. En effet, plus la représentation de la langue est négative, plus la note sera basse ; et inversement, plus la représentation est positive, plus la note sera haute. Il existe donc bien un lien entre compétence réelle et représentations de la langue, au regard des notes d'examen CCF.

Cependant, il a été souligné que, d'un point de vue statistique, les résultats de la seconde expérimentation n'apportent pas la preuve mathématique formelle qui viendrait renforcer cette validation. Mais si les statistiques n'apportent pas d'éléments allant dans le sens de la validation de l'hypothèse, elles ne viennent pas non plus l'invalider.

Dans la seconde expérimentation, les différences qualitatives et quantitatives concernant la tâche d'expression orale en anglais ne permettent pas de valider le lien entre représentations et compétences orales : si le groupe 3 (+ +) ayant des représentations positives de l'anglais est nettement plus compétent que les groupes 1 (- -) et 2 (- +) à l'oral, le groupe 1 (- -) ayant des représentations négatives de l'anglais fait mieux à bien des égards que le groupe 2 (- +) ayant des représentations positives de l'anglais.

Ainsi, au regard des résultats de l'analyse des deux expérimentations (notes CCF et tâche d'expression orale en anglais), l'hypothèse d'un lien entre représentations de la langue et niveau de compétence orale ne peut pas être validée.

Cependant, si l'on prend en considération le lien entre, non plus représentations de la langue et compétence orale, mais représentations de soi en tant qu'apprenant de langue et niveau de compétence orale réelle, alors l'hypothèse pourrait être validée. Car en effet, l'image ressentie de soi a un impact avéré sur la compétence langagière : le groupe 3 (+ +), qui est le seul à se déclarer à l'aise avec la langue anglaise, a de meilleures capacités orales que les deux autres groupes, qui se voient comme peu à l'aise ou comme des apprenants incompetents de langue. Cela rejoint partiellement les résultats des travaux de Castellotti et Moore (2002), qui établissent un lien entre représentations d'un pays et représentations de l'apprentissage de sa langue, ainsi que intérêt pour la langue et réussite ou échec de l'apprentissage de cette langue :

Certaines études (voir par exemple Perrefort 1997 ou Muller 1998) décèlent une corrélation forte entre l'image qu'un apprenant s'est forgé d'un pays et les représentations qu'il construit à propos de son propre apprentissage de la langue de ce pays. Ainsi, une image négative de l'Allemagne (exemple couramment observé en France ou en Suisse romande) correspondrait à la vision d'un apprentissage difficile et insatisfaisant de l'allemand. (Castellotti et Moore, 2002 : 11)

11.1.4. Hypothèse 4

L'hypothèse 4 cherche à établir un lien de cause à effet entre une exposition régulière, volontaire à la langue et des représentations positives de la langue.

Dans les deux expérimentations par questionnaire, s'il existe une corrélation quasiment totale entre absence d'exposition à la langue et représentations négatives pour le groupe 1 (- -) – par exemple, pour le questionnaire court, 6 étudiants sur 6 –, et exposition choisie et représentations positives pour le groupe 3 (+ +) – par exemple, pour le questionnaire court, 13 étudiants sur 15 –, les résultats du groupe 2 (- +) sont plus hétérogènes : bien que leur perception de la langue anglaise soit positive, 9 étudiants sur les 13 interviewés dans les deux expérimentations ne recherchent pas l'exposition à l'anglais dans leur vie quotidienne.

De la même façon, dans les entretiens qui cherchent à approfondir les réponses au questionnaire, seulement deux des trois groupes valident l'hypothèse 3. En effet, le groupe 2 (- +) vient à chaque fois contrecarrer les résultats des deux autres groupes :

- le groupe 1 (- -) est passif dans ses apprentissages, a peu de contact avec l'anglais, ne se relie pas à la langue et en a des représentations négatives ;
- le groupe 2 (- +) est impliqué dans les apprentissages scolaires, a des expériences vécues similaires à celles du groupe 3 (+ +), a peu de contact régulier avec la langue étrangère, et a pourtant des représentations positives de l'anglais ;
- le groupe 3 (+ +) recherche le contact avec la langue, est capable de relater des expériences (en particulier voyages) de manière plus détaillée et a des représentations positives de l'anglais.

Ainsi, les analyses des questionnaires et des entretiens ne permettent pas de valider l'hypothèse d'un lien direct entre représentation de la langue et exposition choisie à celle-ci. Avec Cain et de Pietro (1997), on ne peut pas établir de lien systématique entre représentation de la langue et exposition choisie malgré l'influence de l'une sur l'autre :

Cain & de Pietro (1997) insistent pour leur part sur le fait que les relations sont extrêmement complexes dans ce domaine. À partir d'une enquête croisée auprès de lycéens de plusieurs pays d'Europe apprenant l'allemand, l'anglais et le français, ils remarquent ainsi que la meilleure connaissance ou la plus grande proximité « n'est en aucune façon une raison suffisante pour qu'ils portent des jugements moins stéréotypés et plus positifs ». Ils précisent cependant que, dans la configuration des représentations élaborées par ces lycéens, la langue et le vécu lié à son apprentissage (notamment scolaire) interviennent comme un facteur important ; ils établissent ainsi une relation entre les jugements de difficulté et de réussite dans l'apprentissage et la valorisation du pays concerné. (Castellotti et Moore, 2002 : 11-12)

Bien sûr, on peut s'interroger sur le sens de l'influence : en effet, est-ce l'exposition régulière à la langue qui est vecteur de représentations positives ou, à l'inverse, sont-ce des représentations *a priori* positives de l'anglais qui induisent chez les apprenants la recherche de contact avec la langue ? Il faudrait ainsi raisonner en termes de cercles vertueux ou vicieux.

Cependant, si l'on considère le lien entre représentations de soi en tant qu'apprenant de langue et exposition choisie à celle-ci, alors l'hypothèse pourrait être validée, car en effet, le fait de vivre la langue dans des situations réelles de communication authentique avec des

locuteurs anglophones, et de la vivre de manière régulière, favorise une image positive de soi comme locuteur de langue étrangère.

11.1.5. Résumé des hypothèses et résultats

	Expérimentation 1	Expérimentation 2	(Non) Validation
Hypothèse 1 Lien représentations de la langue/ caractère institutionnel des apprentissage	Validée	Validée	Validée
Hypothèse 2 Lien représentations de la langue/ perception de soi comme apprenant de langue	Non confirmée	Non confirmée	Non confirmée
Hypothèse 3 Lien représentations de la langue/compétence orale réelle	Validée par notes CCF	Non confirmée par tâche d'expression orale	Non confirmée
Hypothèse 4 Lien représentations de la langue/exposition choisie à la langue	Non confirmée	Non confirmée	Non confirmée

Tableau 27 : Résumé des résultats

Il est aisé de souligner que pour les groupes les plus marqués – à savoir les groupes 1 (- -) et 3 (+ +) –, chacune des quatre hypothèses pourrait être validée. C'est lorsque l'on s'attache aux résultats du groupe 2 (- +), plus hétérogène, que les pistes se brouillent. En effet, ce groupe semble comprendre des profils très différents : malgré une certaine homogénéité dans les résultats scolaires et les représentations de soi et de la langue anglaise, les pratiques

de ce groupe sont très hétéroclites, ce qui peut nous amener à chercher des pistes de réflexion et d'amélioration.

11.2. Pistes d'amélioration et discussion

11.2.1. Autour de la démarche de recherche

11.2.1.1. Répartition dans les groupes

J'ai souligné que le groupe qui est le plus complexe à analyser, de par son hétérogénéité, est le groupe 2 (- +). Les résultats m'amènent à repenser les critères de répartition des étudiants dans ce groupe : peut-être ont-ils été affectés au mauvais groupe ? Les critères de sélection de chaque groupe ont-ils été bien définis ? Il est possible que j'aie mal choisi les critères de répartition dans les groupes. Ainsi, le déséquilibre dans le nombre de questions par thème étudié suite au questionnaire en ligne a pu jouer un rôle dans une mauvaise répartition : 2 questions ont été exploitées sur le thème de l'exposition choisie à la langue, 6 questions sur l'exposition subie, et 5 questions sur les représentations de soi en tant qu'apprenant de langue. L'attribution de scores aurait certainement bénéficié d'une étude statistique préalable, ce qui aurait peut-être modifié les groupes que j'ai finalement étudiés.

Une autre possibilité expliquant les difficultés d'analyse du groupe 2 (- +) réside dans le fait que les apprenants ont pu eux-mêmes mal s'évaluer. Mannoni (2012) souligne que toute représentation exprimée est légitime en ce qu'elle révèle la vérité d'un individu, mais il peut exister un écart entre l'image que l'on se fait d'un objet et la réalité ; ainsi, la représentation est à la fois « fausse » et « vraie », « en ce qu'elle constitue pour le sujet un type de connaissance valide duquel il peut tirer le principe de ses actes. » (Mannoni, 2012 : 119) On peut donc s'interroger sur la capacité des apprenants à s'auto-évaluer : on peut imaginer que le contexte institutionnel influence leur jugement, que certains mécanismes de défense entrent en jeu (difficile par exemple de se déclarer très bon en langue dans une société où l'auto-valorisation n'est pas bien perçue), ou encore que le contexte de la recherche (où les jeunes sont interrogés par leur propre enseignante) est un biais important. Une solution à ce dernier inconvénient serait bien sûr que l'enseignante n'intervienne à aucun moment en tant que chercheuse auprès de ses élèves.

Pourtant, le rapport de confiance et de respect mutuels préalable me paraît avoir agi favorablement pour la recherche, d'une part, dans les ressentis exprimés sincèrement, me semble-t-il, et d'autre part dans l'accès aux données. En effet, les apprenants ont été sollicités directement, à la fois pour des réponses anonymes aux questionnaires en ligne et ensuite, de manière individuelle, pour les entretiens semi-guidés, et je pense que le taux de réponses élevé¹⁰⁹ peut être dû à cette sollicitation directe et personnelle dans un climat serein.

Pourtant, malgré la décision *a priori* libre de ces apprenants de s'exprimer sur le sujet de leur rapport à l'anglais, malgré la bienveillance dont j'ai tenté de faire preuve au cours des différentes étapes de la recherche (sollicitations et entretiens individuels, en particulier), le statut peu clair du groupe 2 (- +) peut reposer à la fois sur la réserve des jeunes à parler de leur relation intime avec la langue, et aussi sur une auto-perception erronée de leur propre capacité à parler anglais. Il pourrait par ailleurs être intéressant d'étudier les différences de discours en langue française pendant les entretiens pour vérifier s'il existe un lien entre celles-ci et les compétences d'expression orale en anglais.

11.2.1.2. Analyse statistique de l'expression orale en anglais

Concernant d'ailleurs cette compétence en langue étrangère, pour l'analyse statistique des productions orales en anglais, plusieurs pistes pourront être explorées pour améliorer la lecture des résultats.

Tout d'abord, d'un point de vue méthodologique, je dois dire que je n'ai pas utilisé les dispositifs numériques existants, ceux-ci ne faisant pas partie des outils auxquels je me suis formée ; la formation à ce type de logiciel me manque donc pour obtenir une analyse très fine des résultats. Les critères et le comptage de ceux-ci peuvent donc paraître quelque peu artisanaux au regard d'autres analyses de recherches très précises statistiquement parlant. Par ailleurs, il aurait été souhaitable d'effectuer ce travail de repérage en équipe, de façon à ce que les critères soient vérifiés par un collègue et éventuellement discutés.

¹⁰⁹ Soit plus de 50% pour les questionnaires en ligne, avec 69 réponses sur 120 envois pour la première expérimentation et 36 sur 70 pour la seconde, ainsi que 52% pour la première série d'entretiens avec 36 apprenants volontaires pour être entendus sur 69 et plus de 80% avec 29 étudiants sur 36 pour la deuxième série d'entretiens.

Deuxièmement, le problème le plus évident est celui de la très grande variabilité individuelle, au regard de la formation et de la pratique de chaque enquêté. Les résultats gagneraient à être enrichis par une taille d'échantillon plus grand, ou par une séparation des données filles / garçons ou première / deuxième année de BTS (un travail spécifique sur l'oral étant mené au cours de la deuxième année en vue à la fois des épreuves orales d'anglais et des épreuves orales terminales de soutenance de rapport de stage).

De plus, le seul critère saillant différemment pour le groupe 3 (+ +) était la fréquence des pauses. Or, on peut s'interroger sur la légitimité de ce critère. En effet, même dans sa langue maternelle, un locuteur diffère grandement d'un autre : les pauses peuvent révéler une façon individuelle plus réfléchie de s'exprimer, ou faire état d'un état de fatigue particulier. Enfin, je n'ai pas distingué les pauses selon leur nature car cela m'a semblé difficile à établir, comme je l'ai expliqué, mais il est vrai qu'une pause pour chercher ses mots dans une langue étrangère et une pause en fin de pensée ou de phrase ne sont pas les mêmes. Il pourrait donc être intéressant à l'avenir de distinguer les différentes natures des pauses et de les classer.

11.2.2. Autour du contexte institutionnel

Une piste de réflexion est à rechercher dans les notes que j'ai considérées dans ce travail. Puren (2001) souligne qu'une note est un message adressé à plusieurs interlocuteurs différents (apprenants, parents, institution scolaire), et qu'en ce sens, sa fiabilité est discutable :

[...] l'enseignant n'a pas seulement à considérer la **conception** de ses évaluations, mais aussi leur **réception** par ses différents utilisateurs : les élèves bien sûr, mais aussi les parents d'élèves et l'administration (et même, dans certaines filières, les futurs employeurs). L'évaluation ne peut être en contexte scolaire un dispositif parfaitement rationalisé de recueil d'informations objectives, comme le voudrait la « science de l'évaluation » ou « docimologie », préoccupée essentiellement de sa *validité* – jugée à l'adéquation et à la représentativité de ses contenus et de ses objectifs par rapport à ceux de l'apprentissage – et de sa *fiabilité* – ou objectivité, jugée à la reproductibilité de ses résultats – (voir par ex. J.C. MOTHE 1975). Tout simplement parce que cette évaluation scolaire est toujours aussi, et souvent d'abord, un **message**, et qui plus est un message qui s'adresse simultanément à des interlocuteurs différents. (Puren, 2001 : 7)

Une autre piste de réflexion concerne le type de notes prises en compte pour l'analyse. En effet, il s'agit de 4 notes d'examen CCF. Or, les situations d'examen peuvent être un biais, dans la mesure où elles peuvent créer un stress (et faire diminuer les notes) ou au contraire, stimuler l'apprenant à faire mieux que dans les situations d'évaluations formatives. Il n'est pas rare pour les enseignants de rencontrer en situation d'examen un étudiant (qui réussissait par ailleurs très bien dans le cours de langue) perdant tout à fait ses moyens ; *a contrario*, nombre d'apprenants montrant peu d'engagement personnel dans leur apprentissage de l'anglais au cours de l'année scolaire peuvent surprendre l'enseignant qui les connaît bien par une implication jamais vue auparavant le jour de l'épreuve.

Tardieu (2009) souligne que, si les notes sont attendues, voire réclamées, par les apprenants ainsi que par leurs parents comme « une garantie de précision » (Tardieu, 2009 : para. 19), le fait de noter les élèves comprend aussi une idée d'estimation, voire de jugement moral, présent dans les termes « évaluer », « corriger », et même « noter » :

[...] « noter », c'est aussi, pour *Littré* « Marquer d'une manière défavorable, noter d'infamie, couvrir de honte ». L'ambivalence de la signification se traduit en termes de valeur dans l'attribution de « bonnes » ou de « mauvaises » marques. (Ibid. : para. 17)

Les notes CCF d'examen font aussi partie d'un contexte institutionnel vécu et imposé dont on peut se demander comment le faire évoluer de façon à ce qu'il permette de favoriser la parole chez les jeunes. Si le contexte de l'établissement – le lieu concret lycée et école d'enseignement supérieur ENILBio –, à petite échelle, ne semble pas influencer les représentations des apprenants, il n'en va pas de même du contexte scolaire général qui établit ses propres règles et programmes, que les élèves n'auront d'autre choix que de suivre. Ce ressenti est perceptible dans des déclarations telles que « Je n'ai pas le choix [d'apprendre des langues] » entendues au cours des entretiens individuels.

Dans ce contexte, la déréalisation de la parole évoquée par Bourdieu (1980) semble inévitable, car en effet, comment attendre un engagement spontané d'apprenants liés par un contrat didactique dont ils n'ont pas le choix ? Gillet (1982) souligne l'impossibilité, selon lui, d'influer sur les difficultés des élèves dans une situation scolaire donnée, à savoir celle d'un enseignement de langue de deux heures hebdomadaires (comme c'est le cas de l'université décrite par Gillet, mais aussi pour nos étudiants de BTSA) : « Il nous semble en effet parfaitement utopique, pour l'oral encore plus que pour tout autre phénomène langagier, de penser pouvoir résoudre les difficultés rencontrées dans le cadre d'un enseignement de durée

limitée. » (Gillet, 1982 : 3) Il propose une piste d'amélioration dans l'étude des différentes variétés d'oraux avec les étudiants pour démontrer que les difficultés ne proviennent pas forcément de la personne, mais qu'elles peuvent être le fait de situations particulières : « En outre cet inventaire des différents oraux présente le grand avantage – "psychologique" – en ce qui concerne les apprenants de montrer que les difficultés ne relèvent pas du locuteur en soi mais, de (certaines) situations données. » (Ibid. : 5)

Ainsi, le contexte institutionnel vécu et ressenti par les apprenants, ce cadre fixe et même souvent figé, joue-t-il un rôle central dans les représentations que les jeunes ont de la langue (comme l'a validé l'hypothèse 1 de cette recherche), et certainement aussi, dans une très large mesure, dans l'image qu'ils ont d'eux-mêmes en tant qu'apprenants de cette langue, ce qui va à son tour influencer leurs compétences réelles en expression orale.

Ce constat m'amène à proposer un bilan des différents résultats auxquels je suis arrivée et à explorer des perspectives de recherche ainsi que des pistes de réflexion. C'est ce que je vais développer dans la conclusion de ce travail.

Conclusion

1. Rappel des buts de la recherche

L'objectif principal de cette recherche était de comprendre pourquoi de jeunes adultes de BTSA, après avoir étudié la langue anglaise pendant des années, n'étaient pas en mesure de s'exprimer oralement dans cette langue. Ceci est une observation que je fais depuis de nombreuses années en tant qu'enseignante, sans trouver les solutions pour y remédier malgré des efforts permanents dans ce sens. La concentration sur l'anglais oral était un choix important pour la recherche pour deux raisons principales : celui-ci est central dans les méthodologies actuelles, les programmes du Ministère de l'Agriculture, de l'Éducation Nationale, et dans les orientations du Conseil de l'Europe d'une part, et il semble rassembler les plus grandes craintes et résistances des étudiants d'autre part (comparativement à l'écrit, en particulier).

Pour expliquer ces difficultés inhérentes à l'expression orale en anglais, j'ai cherché à explorer les liens entre représentations de la langue, représentations de soi en tant qu'apprenant de langue, exposition à celle-ci et niveau réel à l'oral.

Pour tenter de répondre à cette problématique, j'ai posé plusieurs hypothèses, que je résume brièvement ci-dessous :

- L'hypothèse 1 cherchait à éprouver l'influence du caractère institutionnel des apprentissages sur les représentations de l'anglais des apprenants ;
- L'hypothèse 2 vérifiait s'il existait ou non un lien entre représentations de la langue et représentations de soi en tant qu'apprenant de langue ;
- L'hypothèse 3 explorait les liens entre représentations de la langue et niveau de compétence réelle à l'oral ;
- Enfin, l'hypothèse 4 investiguait les relations entre exposition à l'anglais et représentations de cette langue.

Le contexte institutionnel a apporté les premiers éléments de réflexion, étayés par le cadre théorique, sur le thème des représentations de la langue anglaise (en général et dans le champ éducatif). La revue de la littérature m'a permis de déterminer plus précisément un domaine de recherche encore peu exploré et que je me proposais d'investiguer : la

compétence orale en anglais en lien avec l'étude des représentations et des expériences vécues de cette langue.

Sur le plan méthodologique, il m'a paru intéressant de commencer les explorations par un questionnaire en ligne qui allait donner un premier tableau global des représentations et des occasions d'exposition à la langue des étudiants. Après avoir classé les répondants en trois groupes distincts selon d'une part, leurs représentations de leurs capacités personnelles en tant qu'apprenants de la langue, et d'autre part, leurs représentations de l'anglais, j'ai comparé leurs notes d'examen CCF du module M23. Parallèlement, j'ai poursuivi des analyses plus fines et qualitatives en menant des entretiens semi-directifs avec des étudiants appartenant à chacun des trois groupes. Enfin, une tâche d'expression orale en anglais (comprenant une partie en continu et une partie en interaction avec l'enseignante) a été menée avec les élèves volontaires pour étudier divers critères tels que la fluidité du discours, sa correction, ou encore les stratégies de communication mises en œuvre.

2. Bilan

Réponses à la question de recherche

Cette démarche de recherche m'a permis d'arriver à la validation de l'hypothèse 1, à savoir que le caractère institutionnel des apprentissages influence les représentations de la langue chez les étudiants, et ce généralement de manière négative : l'école, la classe, sont vécues comme une contrainte qui pèse sur les apprenants, quand les expériences vécues hors de celles-ci avec de « véritables » anglophones apparaissent comme des lieux de liberté et d'expérimentation de leurs compétences orales.

D'autres corrélations n'ont cependant pas pu être vérifiées par l'enquête. Ainsi, il n'existe pas de lien systématique entre la perception de soi comme apprenant de langue et les représentations de l'anglais (hypothèse 2), ni entre l'exposition à l'anglais et les représentations de la langue (hypothèse 4). Pourtant, si le lien entre les représentations de la langue et la compétence orale réelle (hypothèse 3) n'a pas pu être confirmé dans son entier, cette hypothèse se valide par l'étude des notes d'examen CCF, qui démontrent que plus un étudiant a une image positive de la langue, plus sa note est élevée (et *vice versa*, plus sa note est élevée, plus il a une image positive de la langue). Par ailleurs, j'ai montré que le lien se

vérifie aussi entre image positive de soi en tant qu'apprenant de l'anglais et niveau académique. Cette hypothèse vient en outre appuyer la réponse à l'hypothèse 1 en montrant l'importance du renforcement institutionnel : bonne note = bon élève.

Auto-évaluation

Pertinence et efficacité des moyens utilisés

Concernant la mise en œuvre de l'enquête, j'ai rencontré quelques difficultés liées aux outils utilisés.

En effet, pour la création du premier questionnaire, la méthodologie a manqué : malgré de nombreuses lectures sur la conception et l'exploitation du questionnaire d'enquête, le mien a dû être remanié plusieurs fois avant d'être proposé aux apprenants, car il comprenait des questions soit peu claires dans la formulation, soit difficilement exploitables par la suite. Au moment de l'analyse, le chiffrage en scores de certaines questions pour l'affectation des élèves dans les trois groupes étudiés a été compliqué (quel score attribuer à quelle question, à partir de combien de points considèrera-t-on qu'un jeune appartient à tel ou tel groupe, etc.) car je maîtrise mal les outils statistiques dont j'aurais eu besoin, et le temps m'a manqué pour me former sur ce sujet.

Ces considérations quantitatives mises à part, il m'a été plus facile de raisonner en termes qualitatifs (pour certaines questions des questionnaires et les entretiens). J'ai ressenti plus d'aisance à la fois pour la conception des entretiens (même si le premier a été remanié à une reprise) et pour leur analyse. L'étude des mots des étudiants m'a non seulement semblé plus évidente (de par ma formation littéraire) mais aussi plus intéressante que les réponses à des questions fermées. Dans mon rôle d'enquêtrice aussi, j'ai découvert des modes de communication (Analyse Transactionnelle, Programmation Neuro-Linguistique) pour laisser parler ou relancer la parole des enquêtés en tentant de ne pas les influencer, et j'ai apprécié ces échanges, en particulier l'ouverture d'esprit et la sincérité des jeunes, heureux de parler de leur vécu d'apprenants.

La tâche d'expression orale en anglais, cependant, n'a pas toujours rencontré le même enthousiasme chez les élèves sollicités, mais une majorité a accepté d'être enregistrée.

L'analyse des productions orales, bien que coûteuse en temps, s'est révélée sensée, les critères ayant été bien choisis. Si l'analyse statistique est peu révélatrice en l'état (dans la mesure où, je l'ai dit plus haut, c'est un outil que je ne maîtrise pas et auquel je n'ai pas encore eu le temps de me former), ces données offrent des perspectives de poursuite de la recherche pour mieux les exploiter de manière mathématique.

Concernant enfin la méthodologie globale, j'ai étudié les trois groupes de façon précise, mais je n'ai pas eu le temps d'étudier les cas particuliers. En effet, le questionnaire était anonyme, et ainsi, il n'a pas pu être systématiquement (bien que ce fut souvent possible) mis en relation avec les entretiens ou les données issues de la tâche de production orale en anglais. De plus, pour certaines prestations orales, les étudiants n'avaient pas été entendus en entretiens, et ce par manque de temps et de méthodologie. Il faudrait à l'avenir étudier de manière étroite et précise les individualités, et non plus seulement les groupes auxquels elles appartiennent, en levant l'anonymat des réponses aux questionnaires. Il semble par ailleurs *a posteriori* que les apprenants auraient pour la plupart accédé à cette demande sans difficulté¹¹⁰.

Quelle nouveauté ?

De nombreuses recherches existent sur le thème des représentations de la langue anglaise, et ce travail a confirmé les positions des principaux auteurs lus et évoqués précédemment.

Cependant, j'ai souligné que les recherches existantes s'attachant à l'étude de l'expression orale en anglais n'ont pas le même but que celui de cette recherche. D'une part, la plupart de ces travaux n'étudient pas une parole spontanée (au sens de libre, par opposition à imposée, comme une lecture de texte, par exemple, comme je l'ai expliqué plus haut), et d'autre part, peu d'entre elles concernent de jeunes adultes francophones apprenant l'anglais. Au demeurant, quand ces enregistrements existent, les chercheurs en font un usage bien différent du mien : décrire et classer les erreurs ou la prosodie. Le présent travail apporte donc une nouveauté en ce qu'il cherche à définir des profils d'apprenants en lien avec leurs représentations et leurs compétences orales réelles. Pour aller plus loin dans l'analyse,

¹¹⁰ Rappelons que nous avons fait le choix de l'anonymat en espérant favoriser une certaine liberté de parole car les jeunes répondaient aussi à leur enseignante, ce qui pouvait constituer un biais de la recherche.

rappelons que l'étude de cas individuels pourrait à l'avenir apporter une autre dimension à ce travail.

3. Propositions et perspectives

On peut donc se demander quelles pistes didactiques et institutionnelles pourraient permettre aux étudiants de BTSA de s'exprimer davantage et mieux en anglais langue étrangère.

Lutter contre la dépossession de la parole en classe

Une des difficultés de la classe de langue étrangère réside dans le fait que les étudiants ne se sentent pas reliés à l'objet d'apprentissage. C'est ce que Bange (2006) a expliqué en soulignant que la relation à la langue, à l'école, était biaisée au départ car le but des interactions n'est pas la communication elle-même, mais l'activité cognitive des apprenants. Il a souligné, par ailleurs, que cette activité appartient au « domaine privé de chaque interactant » (Bange, 2006 : 64), et j'irais jusqu'à dire : au domaine de l'intime. En effet, il appartient à un apprenant de s'engager ou non dans son propre apprentissage, de participer ou non aux activités orales proposées par l'enseignant, et cette implication relève de sa liberté : s'il ne souhaite pas s'exprimer en classe de langue, c'est bien là son droit le plus strict qu'il exerce. Car dans le contexte de l'école, tout le paradoxe de l'intime est qu'il est à la fois intérieur et extérieur, c'est-à-dire qu'il devrait se rendre visible. C'est ce que Berchoud (2013) met en avant :

L'intime est ainsi corps et cœur, esprit et matière, geste et voix en développement, et cela dès les premiers temps de la vie humaine. Que l'intime soit le plus soi de soi, mais aussi le plus accessible aux sens, à travers les gestes, la voix, les manifestations émotionnelles et corporelles dans leur ensemble, fait qu'il ne peut être réduit à ce qui est intérieur et caché : il est aussi ce qui est partagé. (Berchoud, 2013 : 14)

On voit bien ici que l'intime engage non seulement l'esprit, mais aussi le corps tout entier, à une période de la vie – entre adolescence et âge adulte pour les apprenants de BTSA STA de cette recherche – où les inhibitions sont très fortes. La difficulté de

l'enseignement/apprentissage des langues vivantes résiderait donc dans la relation entre l'intime de l'apprenant et ce qu'il en laisse percevoir à l'extérieur dans sa relation à ses pairs et à son enseignant. Ainsi, pour Escots (2010)¹¹¹ :

le paradoxe de l'intime, c'est qu'il concerne une intériorité qui ne peut s'appréhender que dans sa manifestation externe, dans l'espace physique. C'est ainsi qu'un poème, des larmes, une confiance, un objet, un passage à l'acte sont autant de signes de la vie intime d'une personne qui ne s'actualisent que dans leur expression. L'intime, c'est la vie intérieure envisagée dans son rapport à l'extérieur. La question de l'intime dans le cadre d'une relation d'aide n'existe que dans la mise en tension de ce rapport : la saisie possible par un autre de ce qui nous appartient en propre. (Escots, 2010 : colloque CIFTA)

Alors quelles stratégies mettre en place pour atténuer, sinon supprimer, cette dépossession de la langue, quand les élèves engagent une part de leur intimité, et dans un contexte scolaire qui pèse sur les pratiques ?

Tout d'abord, les analyses des entretiens et des questionnaires ont révélé que l'étude de certains thèmes ressentis comme éloignés des besoins et des intérêts des étudiants ne remportait pas leur adhésion et les démobilisait de leur propre apprentissage ; ainsi, ils déclarent « Ça ne me sert à rien », ou (à la question : « Quels cours n'avez-vous pas apprécié ? ») « 2 ans de Première et Terminale, car thèmes du bac pas du tout intéressants et donc vocabulaire inutile (mythes et héros, idées de progrès, lieu et forme de pouvoirs, espaces et échanges). On parle pas de ça tous les jours, même en français, donc inutile. » L'idée que la langue étrangère doit servir est importante, et l'enseignant devrait pouvoir montrer et faire pratiquer ses applications réelles dans la vie quotidienne. Les thèmes évoqués par cet étudiant (mythes et héros, idées de progrès, etc.) ressemblent fort à des thèmes académiques dont des élites culturelles pourraient débattre en public. Comment susciter une véritable oralité à partir de thèmes si éloignés des préoccupations des jeunes ? Il n'est pas surprenant que les apprenants se désengagent de cette fausse oralité, qui regroupe toutes les contraintes de la scripturalité, au sens de Koch et Oesterreicher (2012) : parole publique, faible implication émotionnelle, distance avec les référents, éloignement (symbolique, spatial et temporel) des participants, absence de coopération, discours réfléchi, thèmes fixés à l'avance.

Il faudra au contraire chercher à développer chez les élèves locuteurs d'anglais (et en coopération avec eux) les conditions d'une véritable oralité (Koch et Oesterreicher, 2012) :

¹¹¹ Cité par Voise (2016 : 213)

parole privée, relation de familiarité entre participants, implication émotionnelle, proximité des référents, proximité spatio-temporelle des participants, coopération, discours spontané, développement libre de thématiques. Mais comment arriver à cela dans le contexte de la classe de langue ?

On pourra susciter une communication authentique dans la classe en favorisant la curiosité des apprenants, comme le dit cette étudiante pour qui le contact avec ses camarades est porteur de sens : « Lorsque l'on peut écouter les autres et aussi parler, on apprend des autres. ». Une autre jeune m'a raconté en entretien qu'elle avait commencé à apprendre l'espagnol en classe de seconde (et s'était dans le même temps désintéressée de l'anglais car elle s'était sentie très attirée par l'espagnol) et qu'elle avait été extrêmement attentive à la langue car elle ne connaissait pas les autres élèves de son cours : il y a donc bien une curiosité liée à la nouveauté, à la possibilité de nouvelles rencontres, qui donne envie d'apprendre. On pourrait créer cette curiosité par le biais d'exercices oraux de type « An object that shaped me », en demandant aux étudiants d'apporter en classe un objet important pour eux ou qui représente une partie de leur personnalité, et que le groupe ait la possibilité de poser quelques questions préalables sur cet objet pour essayer d'en deviner le sens. Le rapport au monde réel évoqué par Skehan (1998), la possibilité de parler de soi et d'entendre l'autre parler de soi pourraient donc être moteur pour l'expression orale.

D'autres jeunes soulignent que leur motivation dépend des liens qu'ils peuvent établir entre l'anglais et les autres domaines (techniques, en particulier) de leur formation : ils sont intéressés par « les sujets en rapport avec [leurs] autres cours de BTS », « les sujets en rapport avec la formation », « ceux qui correspondent à [leur] formation », « en rapport avec les études », « le vocabulaire technique approprié à [leur future] profession », « à [leur] filière ». L'enseignant pourra ainsi consulter ses collègues des autres matières scolaires pour travailler sur des thèmes communs ; la pluridisciplinarité (terme utilisé dans l'enseignement agricole, et interdisciplinarité au Ministère de l'Éducation Nationale) est d'ailleurs une des forces de l'enseignement agricole français qui la revendique comme une de ses spécialités et favorise toutes les situations d'apprentissage transversal. La pluridisciplinarité est inscrite dans les référentiels de formation et est dotée de moyens horaires importants : 261 heures y sont consacrées (sur 1740, soit 15% de la formation des étudiants). Chaque année, je travaille avec mes collègues de génie alimentaire et de biochimie sur une séquence sur l'analyse sensorielle des fromages qui s'articule autour des thèmes techniques et se clôture, avec les élèves de BTSA STA PL, par une dégustation de fromages du monde et la discussion de leurs

descripteurs sensoriels. J'ai remarqué l'enthousiasme des étudiants lors de la préparation de la phase finale et la joie avec laquelle ils s'expriment en anglais devant leurs enseignants des autres disciplines. On pourrait donc imaginer généraliser ces pratiques en pluridisciplinarité à d'autres sujets d'intérêt pour les jeunes en impliquant des enseignants de matières aussi différentes que l'anglais, le français, l'histoire géographie, le génie alimentaire, ou l'Éducation Socio-Culturelle. Un de mes collègues enseignant les mathématiques donne, de sa propre initiative et depuis trois ans, quelques chapitres de ses cours de BTSA en anglais : il se considère comme un locuteur imparfait mais me rapporte que les étudiants sont à la fois amusés, intrigués et décomplexés par l'expérience, qu'ils prennent la parole en anglais et sollicitent régulièrement l'enseignant pour renouveler les séances en langue étrangère. Cette pratique, qui se situe pour l'instant à la marge, devrait se généraliser à d'autres disciplines dans les années à venir ; cela est une volonté de l'ENILBio de se positionner comme une école ouverte vers l'international et de développer les capacités langagières des apprenants, qui ont par ailleurs, rappelons-le, de nombreuses occasions de rencontrer des professionnels du monde entier en formation au sein même de l'école. Cette année encore, les étudiants du BTSA STA PL ont eu l'occasion de participer à l'organisation du concours d'analyse sensorielle Europel qui a eu lieu en 2019 dans les locaux de l'ENLBio, ce qui leur a permis d'être en contact avec des groupes de différentes nationalités européennes et de deux groupes nord-américains anglophones, à la fois dans la préparation matérielle du concours (où les étudiants français devaient expliquer en anglais les règles et les conditions de dégustation des fromages) et dans la remise des prix.

Un travail sur les représentations

Ce travail en pluridisciplinarité pourrait aussi avoir lieu sur le thème des représentations, car en effet, un apprenant de langue étrangère est aussi un apprenant tout court. Au niveau individuel, les représentations – des langues en général, de la langue anglaise en particulier, de la langue anglaise orale, de soi en tant qu'apprenant de langues, de soi en tant qu'apprenant de langue anglaise – jouent un grand rôle dans l'apprentissage de la langue. Elles sont largement influencées par le caractère institutionnel des enseignements/apprentissages qui entretient chez les apprenants la conscience d'un écart entre la langue qu'ils parlent et la langue idéale à parler. Ceci est vrai pour leur langue maternelle, mais aussi pour l'anglais langue étrangère. Cette insécurité linguistique n'est pas toujours

pour chacun nécessairement négative : elle peut créer un certain dynamisme au niveau individuel (je suis incompetent en anglais : je vais me confronter à cette langue pour mieux l'apprendre/la parler) et collectif (si l'on considère le français au Québec, menacé par l'invasion de l'anglais des autres provinces canadiennes, et le combat subséquent pour que le québécois ne soit plus comparé à la norme du français de France mais soit reconnu en tant que langue autonome du Québec, ce qui constitue l'un des grands buts du Conseil Supérieur de la Langue Française au Québec¹¹²). Pourtant, dans le contexte scolaire qui m'intéresse, l'insécurité linguistique est bien plus bloquante que facilitatrice, comme le souligne Francart (1989) : « c'est l'institution scolaire qui [la] générerait [...] en développant à la fois la perception des variétés linguistiques et leur dépréciation au profit d'un modèle mythique et inaccessible. » (Francart, 1989 : 13) La compétence dans une langue que l'on ne peut maîtriser parfaitement démobilise l'élève, à l'image de l'insécurité linguistique pathologique évoquée par Robillard (1996), lorsque le locuteur se sent en « surinsécurité »¹¹³ par rapport à la norme légitime valorisante (par opposition à l'insécurité linguistique « saine » ressentie par tout locuteur d'une langue normée qui a conscience qu'il ne connaît pas tous les aspects d'une langue mais possède toutefois un seuil minimal de connaissances qui le rend compétent dans une certaine mesure).

Les représentations ne sont ni justes ni fausses ni figées, en ce qu'elles sont à la fois personnelles et collectives, soumises aux opinions partagées comme aux expériences individuelles. Elles permettent à l'apprenant de langue de se construire identitairement, de se situer dans un groupe, tout en construisant du sens et de la connaissance. Ainsi, elles sont un point d'ancrage central de l'apprentissage et mériteraient d'être intégrées au parcours scolaire de façon claire et réfléchie.

Comment cela peut-il être fait ? Castellotti et Moore (2002) recommandent de mener avec les étudiants un travail sur les représentations, travail qui constituerait un trait d'union entre pédagogie de terrain et politiques linguistiques (en particulier du Conseil de l'Europe) qui influencent les pratiques :

Le marché des manuels dispose ainsi désormais d'unités qui visent à établir le diagnostic des représentations initiales, tout en amenant les apprenants à s'interroger sur la construction de ces représentations et sur les expériences qui ont suscité leur intériorisation, à la fois sur un plan individuel

¹¹² Cf. le site du CSLF : <http://www.cslf.gouv.qc.ca/>

¹¹³ Terme de Robillard (1996)

et collectif. Pour certains auteurs, ce travail s'inscrit dans une "démarche réflexive", qui définit contenus et démarches d'enseignement sur la mise en œuvre d'opérations mentales visant des mouvements de déstructuration et de restructuration d'automatismes dans les relations pensée – parole. On retrouve ici certaines orientations déjà défendues dans des travaux du Conseil de l'Europe qui posent plus généralement les jalons d'une éducation interculturelle :

« Les attitudes vis-à-vis de la différence culturelle sont étroitement liées aux processus d'affirmation identitaire. Elles ne peuvent donc être traitées pédagogiquement comme des attitudes qu'il faut éradiquer. (...) le formateur qui adopte une démarche d'ouverture à l'autre se trouve au cœur d'un dispositif contradictoire : apprendre à ses élèves en quoi ils sont les membres d'une communauté donnée et donc décrire l'autre à travers les représentations sociales qui circulent au sein de cette communauté ; apprendre à ses élèves à se distancier des valeurs de sa communauté d'appartenance et découvrir un système de valeurs qui est potentiellement différent, voire contradictoire, avec celui dans lequel ils sont socialisés. » (Byram & Zarate 1996 : 9). (Castellotti et Moore, 2002 : 18-19)

Pour mener ce travail sur les représentations à bien, je propose une séance où l'on jouera à mal parler l'anglais : les saynètes obtiennent généralement l'adhésion des étudiants et permettent la distanciation, car c'est bien d'un rôle qu'il s'agit. Je commencerais par un remue-méninge pour définir les critères du « mal parler anglais », puis demanderais à des élèves volontaires de les illustrer par le jeu théâtral et par l'humour. Enfin, nous pourrions faire un bilan oral en commun : qu'est-ce qu'un accent français très prononcé (par exemple) révèle de la relation de l'apprenant à la langue anglaise, quelle posture affiche-t-il (face à l'enseignant, à la classe), pourquoi se comporte-t-il de cette façon (est-ce une impossibilité de faire différemment ?), est-il compréhensible malgré un fort accent français ? Cette réflexion commune et la distanciation par l'humour me semblent être un bon moyen de désamorcer certaines réticences et de remettre en question certaines représentations négatives et stéréotypes.

De manière générale, enfin, la réflexion collective sur l'anglais et les représentations de la langue, en partant des conceptions des étudiants et en incluant l'enseignant, permettra de développer un sens du groupe et de la solidarité, où le professeur n'est plus seul détenteur d'une vérité unique sur l'anglais et son apprentissage, mais où les représentations se co-construisent et se déconstruisent dans un effort commun pour apprendre.

Davantage d'exposition à l'anglais

J'ai souligné qu'un travail sur les représentations de l'anglais oral pourrait permettre de dédramatiser l'écart ressenti par les élèves entre leurs propres compétences orales et la langue orale parfaite qu'ils imaginent devoir maîtriser.

Gueunier et al. (1978) ont travaillé sur « [...] les attitudes de divers Français de milieu urbain par rapport à l'usage oral de leur langue maternelle et à la norme linguistique dans ses diverses manifestations. » (Gueunier et al., 1978 : 7) ; cette étude prenait en considération des locuteurs de langue française et leur rapport à cette langue, mais aussi des Réunionnais dont la langue maternelle était le créole. Ici, le français est une langue seconde, et on pourrait établir un parallèle entre le français langue seconde à la Réunion et la langue étrangère apprise et utilisée par les étudiants de BTS. Il est intéressant d'utiliser ces travaux dans la mesure où ils ont étudié le sentiment d'insécurité linguistique qui se manifeste par la gêne, le malaise, le sentiment d'infériorité, en lien avec un français (ici comme langue non maternelle) qu'ils estiment non conforme et défectueux. L'étude des francophones de Saint-Denis de la Réunion (évalués comme étant les plus en insécurité linguistique par comparaison avec la ville de Tours, par exemple) offre une piste de réflexion intéressante : Gueunier et al. ont mis en lien le sentiment d'insécurité linguistique et l'exposition à la langue, en déduisant que moins un locuteur est exposé à la langue (pour eux, seconde ; pour nous, étrangère), plus il se sent en sécurité linguistique ; et inversement donc, plus il y est exposé, plus il se sent en insécurité. On peut donc comprendre pourquoi les étudiants de BTS ne cherchent pas le contact avec l'anglais : cela leur permet de demeurer dans une relative stabilité linguistique qui les rassure.

Ainsi, il convient de réfléchir aux façons de favoriser l'exposition à la langue étrangère pour diminuer les jugements auto-dépréciatifs des apprenants. La difficulté réside dans la dimension affective de ces sentiments négatifs¹¹⁴.

Je pense qu'une exposition régulière à tout type d'accent anglais devrait permettre de dédramatiser l'incompétence orale ressentie par les étudiants : faire entendre et comprendre des accents aussi divers qu'ils existent dans le monde, que le locuteur soit ou non de langue maternelle anglaise, me semble être une piste de réflexion intéressante. Si un apprenant réalise qu'il peut tout aussi bien comprendre un Chinois ou un Allemand qu'un Anglais ou un

¹¹⁴ D'ailleurs, Gueunier et al. ne commentent pas l'utilisation du terme « sentiment » dans leur recherche et s'attachent davantage à décrire des données quantifiables (comportements par exemple) qui sont plus faciles à étudier scientifiquement.

Américain, son propre accent français ne sera certainement plus autant perçu comme un obstacle insurmontable. Idéalement, l'accueil en classe de locuteurs anglophones de diverses origines, des réflexions comparatives entre les différents accents, seraient d'un grand bénéfice, si l'on considère qu'une majorité d'étudiants de BTSA n'a que peu d'occasions de faire ce genre de rencontres hors du contexte scolaire. Même s'il a été démontré (hypothèse 4) que l'exposition à la langue n'est pas en soi suffisante pour faire évoluer positivement les représentations de celle-ci, elle participe néanmoins à la nécessaire ouverture à l'autre que constitue l'apprentissage d'une langue étrangère.

Taylor et Manes-Bonnisseau (2018) font plusieurs recommandations dans le rapport remis au Ministre de l'Éducation Nationale, dont l'une concerne la répartition des heures de cours de langue au collège en 4 fois 45 minutes pour la LV1 :

Cette organisation permettrait une construction progressive de la compétence de communication où l'enseignant peut proposer des contenus de plus en plus complexes et réactiver plus régulièrement ce qui a été appris précédemment.

C'est ce que les spécialistes de didactique nomment la démarche « spiralaire » d'apprentissage, expression illustrant visuellement la progression par retours sur les acquis et franchissement de nouveaux obstacles qui permettent d'élargir connaissances et compétences.

Ce concept, défini par le chercheur américain Jérôme Bruner dans les années 1960, a été repris par de très nombreux didacticiens et pédagogues. Il s'applique en langues vivantes comme dans d'autres disciplines. (Taylor et Manes-Bonnisseau, 2018 : 52)

Les deux auteurs reconnaissent les conséquences budgétaire d'une telle mise en œuvre, et insistent, pour pallier cette difficulté, sur les bénéfices de l'enseignement/apprentissage d'autres disciplines dans la langue étrangère au lycée et à l'école de manière générale, à la fois comme moyen d'apprentissage de la discipline non linguistique et comme atout pour développer la confiance en soi :

Nous avons vu [en Savoie] des élèves de milieux très différents apprendre des matières comme les mathématiques ou la géographie en d'autres langues (principalement de l'anglais ou de l'italien). Ils acquièrent un niveau et surtout une confiance sans commune mesure, non seulement dans la langue vivante mais aussi dans la matière enseignée. Des études montrent que, même si au début, l'enseignement d'autres matières par le biais d'une langue vivante est plus difficile, l'attention requise augmente l'intérêt et la compréhension du contenu. (Taylor et Manes-Bonnisseau, 2018 : 53)

Développer la confiance en soi

Enfin, un dernier point d'importance pour l'apprentissage de l'anglais oral, me semble résider dans le renforcement de la confiance en soi des jeunes.

Le développement de celle-ci passe d'abord par le décentrage de l'expression orale sur une norme parfaite inatteignable (Klinkenberg, 2007). Ainsi, il serait intéressant de la désacraliser et de modifier l'utilisation des notes, en attribuant des points pour les réussites individuelles plutôt que d'en retirer pour des erreurs. Cette sanction de la faute constitue l'une des particularités françaises observées par Taylor et Manes-Bonnisseau (2018) :

Depuis trop longtemps, et aujourd'hui encore dans certaines classes, dès lors que ces mêmes enfants se lancent dans l'aventure périlleuse de prononcer les sons d'une langue autre que la leur, certains professeurs se précipitent pour sanctionner la moindre inexactitude avec tout une armada de points et de fractions de points qu'il convient de soustraire de la perfection totale, à savoir 20 ! Si l'emploi de ce barème peut se justifier dans d'autres matières, il constitue une entrave à l'apprentissage d'une langue.

Les Français ignorent souvent que ce système leur est assez unique. « *Ah bon ? Vous sanctionnez la faute ?* ». La réaction incrédule d'un enseignant néerlandais en dit long. « *Il faut la signaler mais en aucun cas que ce soit une source de sanction* », confirme une enseignante de la Sarre. Une professeure irlandaise cite un vers de poésie qui forme la base de sa pédagogie des langues vivantes « *You should glance at their mistakes and stare at their achievements* ». Il faut jeter un coup d'œil rapide à leurs erreurs et fixer fièrement leurs réussites. . (Taylor et Manes-Bonnisseau, 2018 : 56)

Un système d'évaluation positif et bienveillant me semble être un premier pas vers la mise en confiance des apprenants, car j'ai montré combien le contexte institutionnel pouvait peser négativement sur les représentations et les compétences des jeunes.

Du côté de l'entraînement à la compréhension de l'oral, Varshney (2006) préconise de se concentrer sur la compréhension globale (par opposition à totale) afin d'aider les élèves à prendre conscience qu'ils peuvent comprendre le message général transmis par leur interlocuteur, même s'ils ne sont pas en mesure de comprendre chaque détail individuellement. Je propose par exemple de remplacer dans des phrases prononcées les mots grammaticaux par des bips en ne laissant entendre que les mots porteurs de sens, et de jouer à reconstruire une signification à partir de ces mots-clefs identifiés. On pourrait aussi jouer à utiliser un anglais télégraphique pour insister sur le fait qu'il n'est pas nécessaire de parler un anglais parfait grammaticalement pour se faire comprendre.

On pourra aussi aider les étudiants à prendre conscience de tout ce qu'ils savent déjà faire avec les langues, que ce soit dans leur langue maternelle ou les langues étrangères qu'ils apprennent, en établissant des liens entre les deux, car, comme Pince (2009 : 72) l'a montré, la motivation des apprenants dépend de la perception qu'ils ont de leur capacité à accomplir une tâche. Ainsi, Gleason et Weintraub (1978) ont évoqué des compétences de communication (savoir entamer un dialogue, attirer l'attention, etc.) que les apprenants utilisent déjà dans leur langue maternelle ; il serait bon de réfléchir avec eux (de manière collective et individuelle) à leurs stratégies en langue maternelle et à celles, semblables, en langue étrangère, puis à comment transposer celles de leur L1 vers leur L2. Dans la même ligne d'idées, c'est-à-dire dans un parcours réflexif sur soi, Berchoud (2002) recommande l'utilisation d'un « journal d'apprentissage »¹¹⁵ dont elle explique l'objectif et les principes :

L'objectif du travail pour l'étudiant est une meilleure connaissance de soi, ses stratégies d'apprentissage et de relation (centration sur soi), ouvrant sur une décentration utile pour mieux comprendre ce qu'est être élève, et mieux enseigner. (Berchoud, 2002 : 143)

C'est une activité en apparence toute simple, mais cependant guidée par une logique de remémoration, d'observation et de comparaison : raconter comment le langage vous est venu et comment vous êtes venu au langage, à travers une langue, des langues, dont la dernière en date est celle dont vous commencez l'apprentissage ; observer cet apprentissage, ce qui se passe en cours, contenus enseignés et relations, ainsi que les réactions personnelles suscitées (peur d'échouer, relation complexe avec l'enseignant, coopération ou non avec des pairs, par exemple), à relier avec les apprentissages et acquisitions passés ; enfin, clore l'ensemble par une synthèse reprenant les points importants du parcours suivi et des leçons qui en ont été tirées, à la lumière des savoirs théoriques sur l'acquisition et l'apprentissage. (Ibid. : 146)

Cette réflexion couchée sur le papier me semble particulièrement intéressante pour des jeunes qui cherchent parfois un sens à leur apprentissage de l'anglais. Il faudrait aussi que la réflexion individuelle mène à un retour en groupe classe entier sous forme, peut-être, d'entretiens collectifs, afin de discuter de ses propres expériences et de les comparer. La pratique du « journal d'apprentissage » est aussi un pas vers l'autonomie du « bon apprenant » de langue (Holec, 1979, Schmelter, 2006) qui devrait être capable de gérer son propre apprentissage dans une volonté de progression. En parallèle ou à l'intérieur même de ce « journal », on pourrait demander aux étudiants de garder une trace écrite de leurs petites victoires en langue étrangère au quotidien (par exemple : aujourd'hui, j'ai appris un nouveau

¹¹⁵ Elle parle de la formation des enseignants, mais l'idée du journal d'apprentissage peut très bien être pensée pour des étudiants.

mot, j'ai regardé une série en VOSTFR, j'ai repéré certains mots dans celle-ci, etc.) afin de valoriser leur expérience.

En effet, Chateau et al. (2014) soulignent le « rôle positif de la verbalisation des expériences de maîtrise sur le développement du SEP. » (Château et al., 2014 : 37) En d'autres termes, en racontant son vécu, ses réussites, l'élève va développer des émotions positives (le plaisir, la joie, la gaieté, l'amour, par exemple) qui vont venir renforcer le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003) : « Verbaliser la réussite apparaît comme un moyen pour renforcer les résultats de l'expérience, leur donner une résonance interne plus profonde, et contribuer à renouveler le lien entre performance et compétence. » (Chateau et al., 2014 : 38) L'implication dans l'acte d'apprentissage pourra en être accentuée, d'autant que l'élève sera envisagé « non seulement dans son rôle dans la situation de formation, mais aussi en tant que sujet, dans une dimension biologique, affective et cognitive de l'être humain. » (Ibid.)

Impliquer le corps, bouger, rendre le cours de langue ludique, rire, permettrait de dédramatiser l'utilisation de la langue orale, comme le préconisent le Total Physical Response ou le Silent Way, et de renforcer l'estime de soi, la confiance au sein du groupe, les sentiments positifs d'efficacité personnelle (Bandura, 2003) dans un cercle vertueux. En cela, les approches humanistes¹¹⁶ sont intéressantes car elles placent l'apprentissage de la langue étrangère dans une expérience singulière qui engage le locuteur comme personne à part entière et l'aide à se définir comme sujet parlant unique. Cette problématique de l'engagement est centrale dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais langue seconde et dans les approches humanistes (ou non conventionnelles), qui promeuvent une réflexion sur soi en relation avec autrui, une mise en scène de son propre corps, et la créativité. Le corps et le mouvement deviennent alors une façon de s'exprimer, de s'affirmer, et peuvent être un *medium* dans la relation enseignant-enseigné.

On peut alors réfléchir à des organisations de la classe qui laisseraient une plus large part au corps et seraient plus propice aux apprentissages. Taylor (2018), suite à ses observations de cours de langue, recommande la disposition de salle de classe en U ou en îlots pour favoriser la prise de parole :

¹¹⁶ Cf. partie « L'oral dans les méthodologies : une perspective historique », 1.2.1.

L'organisation de la salle de classe dans les pays que la mission a visités est souvent plus favorable à la communication orale. La disposition en rangées tournées vers l'enseignant, encore très répandue en France, ne favorise pas les échanges. Il suffirait de généraliser comme une règle dans les cours de langue la forme en U ou en îlots pour libérer la prise de parole, non seulement à l'égard du professeur, mais également entre les élèves eux-mêmes. La remarque que nous avons entendue trop souvent dans les cours de langue en France est « parle plus fort, speak louder, más fuerte ! » - alors qu'il suffirait d'un réaménagement de la salle pour faciliter l'acoustique. Comme nous a dit d'ailleurs un spécialiste en langues vivantes américain, « un cours de langue trop silencieux est un mauvais cours. » (Taylor et Manes-Bonnisseau, 2018 : 20-21)

Par ailleurs, les recherches américaines (Jensen, 2000) sur le « flexible seating » montrent que le mouvement est bénéfique pour la parole de l'élève et pour l'apprentissage. L'idée est de proposer aux apprenants de se déplacer dans la classe, de trouver une posture qui leur convienne pour travailler dans des espaces différents aménagés avec des accessoires comme des coussins, des ballons pour s'asseoir, des tapis, divers types de sièges (fauteuils, tabourets et aussi tables à roulettes qui permettent de s'associer rapidement par petits groupes pour les besoins d'une activité). Le fait de se déplacer, de sélectionner un environnement de travail en autonomie, ce qui est déjà un apprentissage en soi, valorise les jeunes et leur parole : dans cet environnement, les échanges sont facilités, les conversations dans la langue-cible peuvent avoir lieu dans une plus grande liberté. On pourra ainsi inciter les apprenants à participer à des jeux de rôle mettant en scène des situations de la vie réelle quotidienne et faire réfléchir aux stratégies de communication mises en œuvre pour mener à bien l'interaction.

À titre d'exemple, je travaille régulièrement avec les étudiants sur le thème de l'entretien d'embauche, qui peut paraître *a priori* rébarbatif. Mais j'organise la séquence autour de vidéos sur des entretiens ratés/réussis joués par des comédiens, des jeux de société (type « board game » ou jeu de plateau) et des exercices de vocabulaire à appairer avec des étiquettes cartonnées ; la séquence se termine par un grand jeu de rôle dans la classe transformée en foire à l'emploi ou « job dating » : les apprenants deviennent un employeur ou un candidat, créent un profil d'entreprise ou de postulant, puis chaque futur employé part à la rencontre des employeurs. Après deux rencontres, l'ensemble de la classe fait une pause pour revenir sur des aspects méthodologiques, comme par exemple, la façon d'entrer en contact, de saluer, de s'asseoir suite à une sollicitation, de prendre congé, etc. dans un contexte formel de recherche d'emploi. Puis le jeu reprend son cours, et un bilan collectif a lieu en fin d'activité pour revenir sur les stratégies employées, les moyens de communiquer, les points de difficulté

rencontrés par les étudiants. Cette trace écrite est recommandée par Taylor (2018) comme une pause structurant les apprentissages :

À force d'avoir (fort heureusement) insisté sur l'expression orale dans les cours de langues, on a trop oublié de consolider, à la fin de chaque cours, ce que l'on a appris de façon structurée et par écrit.

Des cours que nous avons observés aux Pays-Bas semblent proposer un bon compromis pour résoudre ce problème. Après 35 minutes consacrées à de la production orale avec travail en groupe, les 10 dernières minutes de chaque cours sont systématiquement consacrées à une explication par écrit des éléments appris. (Taylor et Manes-Bonnisseau, 2018 : 44)

Ce jeu de rôle de la foire à l'emploi (et cela est le cas pour tous les jeux de rôle impliquant une liberté de mouvement et de parole) est très apprécié des apprenants, qui évoluent dans une classe de langue qui n'y ressemble plus ; ils sont libres d'aller et venir à leur guise, d'exprimer ce qu'ils veulent et d'être qui bon leur semble (eux-mêmes ou un personnage fictif créé de toute pièce), l'espace d'un moment de jeu. Ce mélange d'expression orale, de réflexion sur ses propres compétences et de méthodologie, dans un contexte spatial repensé, me semble être une voie intéressante.

Ces pistes de réflexion dans leur ensemble me paraissent d'une part, simples à mettre en œuvre dans la classe (à l'exception d'une réorganisation spatiale générale qui suppose l'obtention de matériel, de salles assez grandes et/ou d'effectifs réduits), et d'autre part, elles insistent sur les nœuds de difficulté souvent soulevés par les étudiants : la gêne éprouvée lorsqu'ils s'expriment en anglais dans la classe de langue, gêne expliquée par une prononciation francisée et l'impression de ne pas connaître la grammaire anglaise. Ainsi, en classe, les apprenants s'amuse souvent à accentuer délibérément leur prononciation à la française dans un processus de défense et/ou pour faire rire leurs camarades, et déclarent régulièrement, sur le mode de l'humour, qu'ils éprouvent des difficultés à parler anglais « avec une patate chaude dans la bouche ». Concernant la grammaire, une étudiante dit en entretien : « Je connais la théorie de la grammaire, mais je ne sais pas l'appliquer » ; à quoi peut bien servir une théorie qu'on ne peut utiliser ? Démystifier la parole parfaite devrait permettre aux étudiants de prendre confiance en soi et d'accéder au plaisir de s'exprimer en anglais. Bien sûr, « démystifier la parole parfaite » ne signifie pas que l'on ne doit pas tendre vers la progression langagière des élèves : concernant la prononciation, par exemple, si la prononciation gutturale du /r/ n'empêche pas la communication et la compréhension – donnant même un certain charme à l'accent français « so French » –, on pourra faire un travail

spécifique sur l'accent de mot (communément appelé « accent tonique » ou « word stress » en anglais) dont les apprenants ignorent souvent jusqu'à l'existence, et qui constitue souvent un problème de compréhension dans les échanges. En effet, le déplacement ou l'absence d'accent de mot peut empêcher un anglophone de comprendre, tout comme l'ignorance de ce phénomène chez les élèves francophones pose des difficultés de compréhension des énoncés, leur faisant dire que les anglophones « mâchent leurs mots » quand ils ne font qu'accentuer certaines syllabes et en réduire d'autres.

En observant, en expliquant, en donnant à voir la réalité de la langue telle qu'elle est, on peut espérer que les représentations des étudiants évoluent vers davantage de bienveillance et d'ouverture. Car tout se joue ici autour des ressentis des élèves, de leurs représentations de leurs propres compétences langagières, de leurs représentations de la langue anglaise orale et dans son entier. Je l'ai dit, il n'est pas de représentations qui n'aient de valeur, car elles reflètent une vérité personnelle et commune, et sont constitutives en cela de l'identité de l'apprenant de langue pour soi et dans son groupe social. Mais discuter de ses représentations négatives avec ses pairs devrait pouvoir infléchir (sinon faire disparaître) certains éléments qui bloquent l'expression orale dans un parcours réflexif sur soi, son rapport à la langue et à son apprentissage.

Cette recherche m'a permis de mieux comprendre mes étudiants, et par un effet miroir, de faire un retour sur mes propres pratiques : à la fois dans l'apprentissage des langues que j'ai étudiées à l'école, des langues (connues et nouvelles) que je continue à apprendre aujourd'hui encore, mais surtout sur mes pratiques d'enseignante. Les représentations de mes élèves rencontrent un écho dans mes représentations de professeur, et m'aident à entrevoir de nouvelles pistes de travail pour essayer de dépasser leurs craintes et réticences quant à leurs pratiques de l'anglais oral.

Bibliographie

- Abric, J.-C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset : Éd. DelVal.
- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
- Alceste, S. [pseudonyme] (1891). Troisième causerie sur l'enseignement des langues vivantes. *Revue de l'enseignement des langues vivantes*, vol. 8, 1891-1892, 97-102.
- Antibi, A. (2003). *La constante macabre*. Math'Adore, Antibi (3^{ème} éd.).
- Arrivé, M., Gadet, F., & Galmiche, M. (1986). *Grammaire d'aujourd'hui, guide alphabétique de linguistique française*. Paris : Flammarion.
- Asher, J. J. (1966). The Learning Strategy of the Total Physical Response: A Review. *The Modern Language Journal*, 50(2), 79–84. DOI : <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1966.tb03573.x>.
- Asher, J. J. (1969). The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, 53(1), 3–17. DOI : <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1969.tb04552.x>.
- Bailly, D. (1998). *Didactique de l'anglais (2). La mise en œuvre pédagogique*. Paris : Nathan Pédagogie.
- Baltova, I. (1999). Multisensory Language Teaching in a Multidimensional curriculum: the Use of Authentic Bimodal Video in Core French. *Canadian Modern Language Review*, 56, 33-48.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Bange, P. (2006). Les Conditions internes et externes^[1] de l'apprentissage des langues étrangères. In Faraco, M. (Ed.), *La classe de langue : théories, méthodes et pratiques*, 47-70. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.
- Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. New York: Longman.

- Berchoud, M. J. (2002). Le « Journal d'apprentissage » : Analyse et résultats d'une pratique de formation de futurs enseignants. *Recherche et Formation*, 39, 143-158.
- Berchoud, M. J., Rui, B., & Mallet, C. (Eds.). (2013). *L'Intime et l'apprendre : la question des langues vivantes*. Bern, Berlin, Bruxelles : Peter Lang.
- Berger, C. (1997). *Des lycéens et l'anglais. Représentations sociales d'une langue étrangère. Sens et valeur formatrice d'une discipline*. Thèse. Université Paris XIII.
- Berger, C. (1998). Y a-t-il un avenir pour l'anglais ? *Revue internationale d'éducation*, 107-117.
- Bialystok, E. (1990). *Communication Strategies: a Psychological Analysis of Second-Language Use*. Oxford: B. Blackwell.
- Bigot, V. (2002). Les Comportements langagiers tutélaires des enseignants : réflexion sur la mise en discours des activités cognitives des apprenants. In Cicurel, F., & Véronique, D. (Eds.), *Discours, action et appropriation des langues*, 67-86. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Blanchet, P. (2000). *La linguistique de terrain : méthode et théorie : une approche ethno-sociolinguistique*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Blanchet, P. (2012). *La linguistique de terrain : méthode et théorie : une approche ethno-sociolinguistique de la complexité*. Rennes : Presses universitaires de Rennes (2^{ème} éd.).
- Boublil, Y. (2012). Définitions de l'oral – Complément au chapitre « Autour de l'oral ». *Site du CRDP de l'académie de Paris et Weblettres*, [En ligne], <http://www.cndp.fr/collection/rpa/disciplines-competences/guidefr/p2-fiche12-2.php> (Page consultée le 21 septembre 2016)
- Bourdieu, P. (1977). Intervention au Congrès de l'AFEF, Limoges, 30 octobre 1977, parue dans *Le français aujourd'hui*, 41, mars 1978, 4-20, et Supplément au n° 41, 51-57. Repris dans *Questions de sociologie*. Paris : Les éditions de Minuit. (1980). 95- 112.
- Bourdieu, P. (1980). *Questions de sociologie*. Paris : Les éditions de Minuit.

- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- Brandt, G. Copetti, L., Wasseige, M., Hossche, M., Florent, R., & Khazabi, S. (2009). *Apprentissage des langues et télévision belge : plaidoyer pour le sous-titrage*. Observatoire européen du plurilinguisme.
- Braudel, F. (1986). *L'identité de la France*. Paris : Arthaud Flammarion.
- Bretegner, A. (1999). *Sécurité et insécurité linguistique. Approches sociolinguistique et pragmatique d'une situation de contacts de langues: la Réunion*. Thèse. Université de la Réunion.
- Brumfit, C. (1984). *Communicative Methodology in Language Teaching: The Roles of Fluency and Accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bulletin Officiel spécial du 26 mars 2015. Annexe - Programme de l'école maternelle. *Site du Ministère de l'Éducation Nationale*, [En ligne], http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/37/8/ensel4759_arrete-annexe_prog_ecole_maternelle_403378.pdf (Page consultée le 3 mai 2018)
- Byram, M., & Zaraf, G. (1996). *Les Jeunes confrontés à la différence : des propositions de formation*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Cain, A. & de Pietro, J.-F. (1997). Les Représentations des pays dont on apprend la langue : complément facultatif ou composante de l'apprentissage ? In Matthey, M. (Ed.), *Les langues et leurs images*, 300-307. Neuchâtel : IRDP Editeur.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Candlin, C. N., & Crichton, J. (2011). Emergent themes and research challenges: Reconceptualising LSP. In *Current Trends in LSP Research. Aims and Methods* (Vol. 144, 277-316). (*Linguistic Insights*, Vol. 144)
- Castelotti, V. (Ed.). (2001). *Les Représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier.

- Castelotti, V., & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Les Cahiers de l'APLIUT* (2002), *La recherche-action : un autre regard sur nos pratiques pédagogiques (2e partie)*, Vol. XXI N° 3, 8-20.
- CECRL. *Site du Conseil de l'Europe*, [En ligne], <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/home> et <https://rm.coe.int/16802fc3a8> (Pages consultées le 13 janvier 2015)
- Chateau, A., Ciekanski, M., Guély Costa, E., Normand, C., Pereiro, M. (2014) Émotions et réflexivité dans l'apprentissage des langues : le rôle du sentiment d'efficacité personnelle au regard de l'autonomie de l'apprentissage. *Etudes en didactique des langues, LAIRDIL, 2014, 23-24, 25-40*. [En ligne], <http://www.lairdil.fr/parution-du-n-23-24-d-edl-affect-s-50-news6.html> (Page consultée le 2 août 2019).
- Circulaire DGER/SDEPC/C2006-2002 du 21 mars 2006. Référentiel professionnel du professeur d'éducation socioculturelle et conditions d'exercice de ses activités. *Site du Ministère de l'Agriculture et de la Pêche*, [En ligne], <http://agriculture.gouv.fr/sites/minagri/files/documents//dgerc20062002z.pdf> (Page consultée le 10 juin 2018)
- Collière-Whiteside, C., Voise A.-M., & Berchoud, M.-J. (2016). *Apprendre de l'intime : entre littérature et langues*. Louvain-la-Neuve : EME éditions.
- Commission Européenne (2012a). *Eurobaromètre spécial 386. Les Européens et leurs langues. Rapport*. Site du Parlement européen, [En ligne], http://ec.europa.eu/public_opinion/index_fr.htm (Page consultée le 4 juillet 2019)
- Commission Européenne (2012b). Communiqué de presse. Site du Parlement européen, [En ligne], https://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-679_fr.htm?locale=FR (Page consultée le 4 juillet 2019)
- Condamines, A., Narcy-Combes, J.-P. (2015). La linguistique appliquée comme science située. In Carton, F., Narcy-Combes, J.-P., Narcy-Combes, M.-F., Toffoli, D., *Cultures de recherche en linguistique appliquée*. Paris : Riveneuve éditions.

<https://www.riveneuve.com/catalogue/cultures-de-recherche-en-linguistique-appliquee/>. hal-01286390

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, enseigner, évaluer*.

Conseil Supérieur de la langue française. (n.d.). Charte de la langue française. *Site du Conseil Supérieur de la langue française*, [En ligne], <http://www.cslf.gouv.qc.ca/le-conseil/mission/> et <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/C-11> (Pages consultées le 3 août 2018)

Constitution du 4 octobre 1958, article 2. *Site Legifrance*, [En ligne], https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=59CD6B53BF21DFF5ACB939247D3E37CB.tplgfr38s_3?cidTexte=JORFTEXT000000571356&dateTexte=20180902 (Page consultée le 2 septembre 2018)

Coulon, A. (2005). *Le Métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Économica, Anthropos.

Curran, C. A. (1972). *Counseling-Learning: a Whole-Person Model for Education*. New York: Grune & Stratton.

Cyr, P., & Germain, C. (1998). *Les Stratégies d'apprentissage*. Paris : Clé international.

Danan, M. (2004). Captioning and Subtitling: Undervalued Language Learning Strategies. *Meta* 49, 67-77.

De Bot, K. (1992). A Bilingual production model: Levelt's speaking model adapted. *Applied Linguistics*, 13 (1), 1-24.

Debras, C. (2013). *L'Expression multimodale du positionnement interactionnel (multimodal stance-taking) : étude d'un corpus oral vidéo de discussions sur l'environnement en anglais britannique*. Thèse. Université Paris 3.

Décuré, N. (dir.). (2014). *Affect(s). Études en didactique des langues*, 23-24.

Doise, W., Clémence, A., & Lorenzi-Cioldi, F. (1992). *Représentations sociales et analyses de données*. Grenoble : Presses Univ. de Grenoble.

- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. New York: Longman.
- Doughty, P., Pearce, J., & Thornton, G. (1971). *Language in Use*. Port Melbourne, Vic.: Edward Arnold (Australia).
- Dufeu, B. (1996). *Les approches non conventionnelles des langues étrangères*. Paris : Hachette FLE.
- Durkheim, E. (1912). *Les Formes élémentaires de la vie religieuse : le système totémique en Australie*. Paris : Librairie Félix Alcan.
- Ejzenberg, R. (2000). The Juggling Act of Oral Fluency: A Psycho-Sociolinguistic Mataphor. In Riggenschach, H. (Ed.), *Perspectives on Fluency*, 287-313. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2012). *Language Teaching Research and Language Pedagogy*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Escots, S., & Neuburger, R. (2010). *L'Intime*. Colloque CIFTA.
- Faraco, M. (2006). *La Classe de langue : théories, méthodes et pratiques*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.
- Feussi, V. (2006). *Une construction du français à Douala-Cameroun*. Thèse. Université de Tours.
- Fillmore, L. W. (1979). Individual Differences in Second Language Acquisition. In Fillmore, C, Kempler, D. & Wang, W. Y. S. (Eds.), *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*, 203-228. New York: Academic Press.
- Flament, C. (1994). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In Abric, J.-C. (Ed.), *Pratiques sociales et représentations*, 37-58. Paris : PUF.
- Flament, C. (1995). Approche expérimentale de type psychophysique dans l'étude d'une représentation. *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 28, 67-76.

- Francard, M. (1989). Insécurité linguistique en situation de diglossie : le cas de l'Ardenne Belge. *Revue Québécoise de linguistique théorique et appliquée*, 8(2), 133-163.
- Gadet, F. (2005). Compte-rendu de l'article de 2001 in Gadet, F. (Ed.). (2005). De quelques textes fondamentaux sur l'oral. Document de travail pour séminaire doctoral en sciences de langage de l'université Paris X, 3 juin 2005. Disponible sous: http://www.uparis10.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichiergw?ID_FICHER=1348818742292&INLINE=FALSE
- Galisson, R. & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- Galmiche, D. (2014). Impact de la honte sur la motivation à apprendre et à utiliser une langue étrangère. *Études en Didactique des Langues*, 23-24, 103-118.
- Gambier, Y. (2007). *Sous-titrage et apprentissage des langues*. CNRS : Inist diffusion, volume 6.
- Gaonac'h, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Didier.
- Gattegno, C. (1972). *Teaching Foreign Languages in Schools: the Silent Way*. New-York: Educational solutions.
- Gautier, L. (À paraître, 2019). La recherche en « langues-cultures-milieus » de spécialité au prisme de l'épaisseur socio-discursive. In Calderón, M. & Konzett-Firth, C. (Eds.), *Dynamische Approximationen. Festschriftliches pünktlichst zu Eva Lavrics 62,5. Geburtstag (= Kontraste/Contrastes ; 3)*. Berlin : Peter Lang, 369-387.
- Gillet, C. (1982). L'oral peut-il être objet d'enseignement à l'université? *Études de communication*, 1, 13–19. DOI : <https://doi.org/10.4000/edc.3342>.
- Girard, M. (1884). De la méthode dans les classes élémentaires. *Revue de l'Enseignement Des Langues Vivantes*, 80–83, 143–146.
- Gleason, J. B., & Weintraub, S. (1978). Input Language and the Acquisition of Communicative Competence. In Nelson, K. E. (Ed.), *Children's language* Vol. 1,

- 171–222. New York: Gardiner Press.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Les éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1988). *Les moments et leurs hommes*. Textes recueillis et présentés par Winkin, Y. Paris : Seuil/Les éditions de Minuit.
- Goldman-Eisler, F. (1968). *Psycholinguistics : experiments in spontaneous speech*. London : Academic Press.
- Graddol, D. (2001). The Future of English as a European Language. *The European English Messenger, Volume X, Issue 2*, 47-55.
- Griggs, P., Carol, R., & Bange, P. (2002). La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères. *Revue française de linguistique appliquée, 2002/2 Vol. VII*, 25-38.
- Gueunier, N., Genouvrier, E. & Khomsi, A. (1978). *Les Français devant la norme*. Paris : Champion.
- Guiomard, G. (2009). Les Industries agroalimentaires recrutent et le font savoir. *Site emploi-pro*, [En ligne], <https://www.emploi-pro.fr/edito/article/les-industries-agroalimentaires-recrutent-et-le-font-savoir-aea-2939> (Page consultée le 10 septembre 2018)
- Gumperz, J. J., & Hymes, D. H. (Eds.). (1972). *Directions in Sociolinguistics: the Ethnography of Communication*. New York, Chicago: Holt Rinehart and Winston, Inc.
- Gunnarsson, B.-L. (2009). *Professional Discourse*. (= *Continuum Discourse Series*). London: Continuum.
- Hagoort, P. (Eds.). (1999). *The Neurocognition of language*. Oxford: Oxford University Press.
- Hartwell, L., & Zou, B. (2014). From anxiety to pleasure: a case study of online foreign language learning. *Études en Didactique des Langues, 23-24*, 119-132.
- Hilton, H. E. (2006). Quelques aspects de la mémoire verbale en L2. *Cahiers de l'APLIUT, 25 (2)*, 44-60.

- Hilton, H. E. (2007). La compétence lexicale en production orale. Article présenté à la conférence *Recherches en Acquisition et en Didactique des Langues Étrangères et Secondes*, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3 (6-8 septembre 2006).
- Hilton, H. E. (2008a). Connaissances, procédures et production orale en L2. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 27, 63-89.
- Hilton, H. E. (2008b). *Le corpus PAROLE : Architecture du corpus et conventions de transcription*. Pittsburgh, PA: Carnegie Mellon University.
- Hilton, H. E., & Osborne, J. (2008). Corpus PAROLE, PARallèle Oral en Langue Etrangère : Architecture du corpus et conventions de transcription. *Site TalkBank - SLABank*, [En ligne], <https://slabank.talkbank.org/access/English/PAROLE.html> (Page consultée le 6 mai 2017, fichier téléchargeable). DOI : 10.21415/T5TP4X
- Hilton, H. E. (2009). Annotation and analyses of temporal aspects of spoken fluency. *CALICO Journal*, 26, 644-661.
- Hilton, H. E. (2011). Psycholinguistique de la production orale, aisance et disfluente en L2. In Chini, D. & Goutéraux, P. (Eds.), *Perspectives psycholinguistiques en didactique des langues*, 75-96. Pau : Université de Pau.
- Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Housen, A., Kuiken, F & Vedder, I. (Eds.). (2012). *Dimensions of L2 performance and proficiency: Complexity, accuracy and fluency in SLA*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Housen, A., & Kuiken, F. (2009). Complexity, Accuracy, and Fluency in Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, 30(4), 461–473.
DOI : <https://doi.org/10.1093/applin/amp048>.
- Hugon, M.-A., & Seibel, C. (Eds.). (1988). *Recherches impliquées, recherche action : le cas de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck université.

- Hugon, M.-A. (1999). Transformer ses pratiques d'enseignement au lycée et au collège : de la recherche-action à la formation-action. *Questions de recherche en éducation*, n° 1, 123-130. Paris : INRP.
- Hymes D. H. (1972). Models of the Interaction of Language and Social Life. In Gumperz J. J., & Hymes D. H. (Eds.), *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*, 35-71. New York, Chicago: Holt Rinehart and Winston, Inc.
- Inspection générale. 2007. *Rapport sur l'évaluation. États des lieux et perspectives d'évolution*. Janvier. N° 007-009.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale. 1. Les fondations du langage*. Paris : Les éditions de Minuit.
- Jaubert, M., & Rebière, M. (2011). Positions énonciatives pour apprendre dans les différentes disciplines scolaires : une question pour la didactique du français ? *Pratiques (149-150)*, 112-128. DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1718>.
- Jensen, E. (2000). Moving with the Brain in Mind. *Educational Leadership*, vol. 58/3, 34-37.
- Jisa, H. (2003). L'acquisition du langage : ce que l'enfant nous apprend sur l'homme. *Terrain, anthropologie et sciences humaines*, 40, 115-132. [En ligne], <https://journals.openedition.org/terrain/1562> (Page consultée le 8 juillet 2017)
- Jodelet, D. (1989a). *Folies et représentations sociales* (1^{ère} éd). Paris: Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. (Ed.). (1989b). *Les Représentations sociales* (1^{ère} éd). Paris: Presses Universitaires de France.
- Klinkenberg, J.-M. (2007). La norme du français : d'un modèle centré au modèle polycentrique, *Constellations francophones, Publifarum*, 7. [En ligne], http://publifarum.farum.it/ezone_articles.php?id=49 (Page consultée le 3 octobre 2019)
- Koch, P., & Oesterreicher, W. (2012). Language of Immediacy - Language of Distance: Orality and Literacy from the Perspective of Language Theory and Linguistic History, in Lange, C., Weber, B. & Wolf, G. (Eds.), *Communicative Spaces: Variation, Contact, and Change - Papers in Honour of Ursula Schaefer*, 441-473. Bern: Peter

- Lang. Parution originelle : Koch, P. & Oesterreicher, W. (1985). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch* 36/85, 15-43.
- Kolesnikova, O., & Gonzalez-Gonzales, O.-A. (2016). Spoken English Learner Corpora. *Research in Computing Science*, Vol. 130, 111-132.
- Kormos, J. (2006). *Speech production and second language acquisition*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Koolstra, C. M., & Beentjes, J. W. J. (1999). Children's Vocabulary Acquisition in a Foreign Language through Watching Subtitled Television Programs at Home. *Educational Technology Research and Development*. Vol. 47, 1, 51-60.
- Kramsch, C. (1984). *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris : Hatier, CREDIF.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, New York: Pergamon.
- Laparra, M. (2008). L'oral, un enseignement impossible? *Pratiques* (137–138), 117–134. DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1155>.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. New York: Oxford University Press.
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs, Hors série* (5), 59-90. DOI : <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0059>.
- Le Lièvre, F. (2008). *L'Anglais en France, une langue multiple. Pratiques, représentations et postures d'apprentissage : une étude en contexte universitaire*. Thèse. Université François Rabelais de Tours.
- Lennon, P. (1990). Investigating fluency in EFL: A quantitative approach. *Language Learning*, 40 (3), 387-417.
- Lennon, P. (1998). Approaches to the teaching of idiomatic language. *Iral-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 36 (1), 11-30.
- Lerède, J. (1983). *La Suggestopédie*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Levelt, W. (1989). *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge MA: MIT Press.
- Levelt, W. (1999). Producing spoken language: A blueprint of the speaker. In Brown, C. & Hagoort, P. (Eds.), *The Neurocognition of Language*, 83-122. Oxford: Oxford University Press.
- Liu, M. (1997). *Fondements et pratiques de la recherche-action*. Paris : L'Harmattan.
- Macré, N. (2014a). Les aspects affectifs comme obstacles à l'apprentissage de l'anglais en autonomie dans l'enseignement supérieur. *Études en Didactique des Langues*, 23-24, 133-152.
- Macré, N. (2014b). Les apprenants LANSAD de niveau A2/B1 en première année d'anglais en autonomie accompagnée médiatisée : quels besoins ?, *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, Cahiers de l'APLIUT, Vol. XXXIII N° 2, 2014*, 118-142.
- Mallet, C. (2013). Geste de la langue et corps du sujet – une approche humaniste centrée sur le corps en didactique des langues. In Berchoud, M.-J., Rui, B., & Mallet, C. (Eds.), *L'intime et l'apprendre: la question des langues vivantes*, 81-134. Bern, Suisse, Allemagne, Belgique : Peter Lang.
- Mannoni, P. (2012). *Les Représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Maroy, C. (2001). Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête. *Les Cahiers de Recherche du GIRSEF*, 12. [En ligne]. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/603562/filename/012cahier.pdf> (Page consultée le 27 août 2018)
- Matter, J.F. (2006). La prononciation authentique en langue étrangère : un problème négligé. *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. XI, 21-32. [En ligne]. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2006-1-page-21.htm?contenu=article> (Page consultée le 21 juin 2017)
- Matthey, M. (Ed.). (1997). *Les Langues et leurs images*. Neuchâtel : IRDP Editeur.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2004). *Rapport sur l'avenir de l'école*.

- Ministère de l'Éducation Nationale. (2007a). Le Baccalauréat : repères historiques. *Site du Ministère de l'Éducation Nationale*, [En ligne], <http://media.education.gouv.fr/file/47/8/5478.pdf> (Page consultée le 3 octobre 2017)
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2007b). De la maternelle au baccalauréat : Les langues vivantes étrangères et régionales, à l'école, au collège, au lycée. *Site du Ministère de l'Éducation Nationale*, [En ligne], <http://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etrangees.html> (Page consultée le 3 mai 2018)
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). B.O officiel spécial n°2 du 26 mars 2015. Programme d'enseignement de l'école maternelle. *Site du Ministère de l'Éducation Nationale*, [En ligne], https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940#ecole (Page consultée le 3 mai 2018)
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2019a). Note de service n° 2019-084 du 28-5-2019. L'école maternelle, école du langage. *Site du Ministère de l'Éducation Nationale*, [En ligne], https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=142293 (Page consultée le 24 juin 2019)
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2019b). Note de service n° 2019-086 du 28-5-2019. Les langues vivantes étrangères à l'école maternelle. *Site du Ministère de l'Éducation Nationale*, [En ligne], https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=142292 (Page consultée le 24 juin 2019)
- Modicom, P.-Y. (2015). L'opposition oralité-scripturalité dans l'analyse de discours/textes : une introduction au programme de Koch & Oesterreicher. ALiS – Atelier mensuel du groupe *élis-Échanges linguistiques en Sorbonne*. [En ligne]. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01242845v2> (Page consultée le 22 décembre 2019)
- Moliner, P. (1988). Validation expérimentale de l'hypothèse du noyau central des représentations sociales. *Bulletin de psychologie*, 41, 759-762.
- Moliner, P., Rateau, P., & Cohen-Scali, V. (2007). *Les Représentations sociales: pratique des études de terrain*. Rennes : Presses Universitaire de Rennes.

- Moore, D. (2001). *Les Représentations des langues et de leur apprentissage : Références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier.
- Moscovici, S. (1973). Forword. In Herzlich, C., *Health and illness: A social psychological analysis*. Londres : Academic Press.
- Moscovici, S. (1976). *La Psychanalyse : son image et son public*. Paris : De Boeck.
- Moscovici, S. (1989). Des Représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire. In Jodelet, D. (Ed.), *Les Représentations sociales* (1^{ère} éd), 79-103. Paris : Presses universitaires de France.
- Note de service DGER/SDESR/N2009-2124 du 15 décembre 2009 fixant les modalités d'évaluation du BTSA STA. . Site *chlorofil.fr*, [En ligne], http://www.chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/diplomes/ref/btsa/btsa-sta-eval-DGERN20092124Z.pdf
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. New York: Cambridge University Press.
- Nuttin, J. (1980). *Théorie de la motivation humaine: du besoin au projet d'action*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Oida, Y. (1998). *L'Acteur invisible*. Arles : Actes-sud.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston (Mass.): Heinle & Heinle Publishers.
- Parpette, C. (2008). De la compréhension orale en classe à la réception orale en situation naturelle : une relation à interroger. *Les Cahiers de l'Acedle*, 5(1), 219–232. [En ligne]. http://acedle.org/IMG/pdf/Parpette_Cah5-1.pdf (Page consultée le 3 mai 2016)
- Pasquier, D. (2005). *Les compétences à apprendre. L'évaluation chez l'adulte*. Paris : L'Harmattan.

- Passot, F. (2004). *La Hiérarchisation des constituants discursifs dans un corpus d'anglais oral spontané*. Thèse. Université Paris 3.
- Pawley, A. & Hodgetts Syder, F. (2000). The One-Clause-at-a-Time Hypothesis. in Riggenbach, H. (Ed.), *Perspectives on Fluency*, 163-199. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Pendanx, M. (1998). *Les Activités d'apprentissage en classe de langue*. Vanves : Hachette F.L.E.
- Peytard, J. (1971). *Syntagmes [1]*. Annales littéraires de l'université de Besançon. Paris : Les Belles lettres.
- Piéron, H. (1963). *Examens et docimologie*. Paris : PUF.
- Plane, S. (2015). Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ? *Site des Cahiers pédagogiques, Centre de Recherche et d'Action Pédagogiques*, [En ligne], <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne> (Page consultée le 10 novembre 2017)
- Porcher, L. (1995). *Le Français Langue Étrangère*. Paris : Hachette / CNDP.
- Prince, P. et Olive, M.-N. (2003). Le Centre d'Apprentissage de Langues : représentations, motivations et réalités. *ASp 41-42*. [En ligne]. <http://journals.openedition.org/asp/1190> (Page consultée le 1 mai 2019). DOI : 10.4000/asp.1190
- Prince, P. (2009). Un ménage à trois fragile : autonomie, motivation et apprentissage dans un Centre de langue. *Lidil 40*, 71-88.
- Puren, C. (1986). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Clé International.
- Puren, C. (2001). La problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues. *Les Langues modernes*, 2/2001, 12-29.
- Puren, C. (n.d.). Cours Histoire des méthodologies. *Site de Christian Puren*, [En ligne], <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/> (Page consultée le 27 octobre 2015)

- Puren, C. (n.d.). Cours Méthodologie de la recherche en DLC. *Site de Christian Puren*, [En ligne], <http://www.christianpuren.com/cours-m%C3%A9thodologie-de-la-recherche-en-dlc/> (Page consultée le 27 octobre 2015)
- Rabatel, A. (2007). Les Enjeux des postures énonciatives et de leur utilisation en didactique. *Éducation et didactique*, 1(2), 89–116.
DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.162>.
- Raby, F. (2008). Comprendre la motivation enLV2 : quelques repères venus d'ici et d'ailleurs. *Les Langues modernes* 3, 1-11.
- Raby, F., & Narcy-Combes, J.-P. (Eds.) (2009a). La Motivation pour l'apprentissage d'une langue seconde : entre concepts et dispositifs. *Revue de linguistique et de didactique des langues n° 40*. Grenoble : ELLUG, Université Stendhal-Grenoble 3.
- Raby, F., & Narcy-Combes, J.-P. (Eds.). (2009b). *La Motivation pour l'apprentissage d'une langue seconde*. Grenoble : ELLUG, Université Stendhal-Grenoble 3.
- Raupach, M. (1987). Procedural learning in advanced learners of a foreign language. In Coleman, J.A. & Towell, R. (Eds.), *The Advanced Language Learner*, 123-155. CILT, London.
- Référentiel du diplôme du BTSA STA. (n.d.). *Site chlorofil.fr*, [En ligne], http://www.chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/diplomes/ref/btsa/STA/btsa-sta-ref.PDF (Page consultée le 15 octobre 2014)
- Richer, J.-J. (2011). Recherche-action et didactique du FLE. *Synergies Chine n°6*, 47-58.
- Riggenbach, H. (Ed.). (2000). *Perspectives on Fluency*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Riley, P. (1996). The Blind Man and the Bubble. In Pemberton, R. (Ed.), *Taking control: Autonomy in language learning*, 251-264. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Robillard, D. (de) (1996). Le Concept d'insécurité linguistique : À la recherche d'un mode d'emploi. In Bavoux C. (Ed.), *Français régionaux et insécurité linguistique*, 55-76. Actes de la Deuxième Table Ronde du Moufia, septembre 94, U.R.A. 1041 du CNRS, Université de la Réunion. Paris : L'Harmattan.

- Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes : vers une pédagogie intégrée*. Paris : Hatier, CREDIF.
- Rouquette, M.-L., & Rateau, P. (1998). *Introduction à l'étude des représentations sociales*. Grenoble : Presses Univ. de Grenoble.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is Everything, or Is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. DOI : <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>.
- Saffari, H. (2013a). Cours de Philippe Blanchet sur certaines définitions générales en didactique des langues, [En ligne], <https://www.youtube.com/watch?v=kUXB-dmPV3E> (Page consultée le 27 octobre 2015)
- Saffari, H. (2013b). Panorama des méthodologies en didactique des langues (par Philippe Blanchet), [En ligne], <https://www.youtube.com/watch?v=KEm36iMgavc> (Page consultée le 27 octobre 2015)
- Saffari, H. (2014a). De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme par Philippe Blanchet. [En ligne], https://www.youtube.com/watch?v=sEsBmQ_BQ5s (Page consultée le 27 octobre 2015)
- Saffari, H. (2014b). Méthodes de langues étrangères (méthodes récentes) par Philippe Blanchet, [En ligne], <https://www.youtube.com/watch?v=AJk7lf1VJrk> (Page consultée le 27 octobre 2015)
- Sawyer, S. M. (2018). The Age of Adolescence. *Site de The LANCET: Child and Adolescent Health*, [En ligne], [https://www.thelancet.com/journals/lanchi/article/PIIS2352-4642\(18\)30022-1/abstract](https://www.thelancet.com/journals/lanchi/article/PIIS2352-4642(18)30022-1/abstract) (Page consultée le 3 septembre 2018). DOI : [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(18\)30022-1](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(18)30022-1)
- Schmidt, R. (1992). Psychological mechanisms underlying second language fluency. *SSLA* 14, 357-385
- Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second- Language Learning*. London: Edward Arnold.

- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. (2009). Modelling Second Language Performance: Integrating Complexity, Accuracy, Fluency, and Lexis. *Applied Linguistics, Volume 30, Issue 4, December 2009*, 510–532. <https://doi.org/10.1093/applin/amp047>
- Soares, L. N., & Mignot, M. (2014). Le Plurilinguisme chez l'enfant, une affaire de famille : une approche comparatiste de l'acquisition des langues par les narrateurs d'Elias Canetti et de Jorge Semprun. Colloque "L'intime et l'apprendre. Apprendre de l'intime : la question des langues" – Dijon, Université de Bourgogne, les 27 et 28 mars 2014, [En ligne], <https://mediaserveur.u-bourgogne.fr/videos/le-plurilinguisme-chez-lenfant-une-affaire-de-famille-approche-comparatiste-e-canetti-et-jorge-semprun/> (Page consultée le 27 juillet 2018)
- Stevick, E. W. (1990). *Humanism in Language Teaching: a Critical Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Tardieu, C. (2009). Corriger ou évaluer ? *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXVIII N° 3, 2009. [En ligne], <http://journals.openedition.org/apliut/65> (Page consultée le 25 septembre 2019). DOI : 10.4000/apliut.65
- Tardieu, C. (2014). *Notions-clefs pour la didactique de l'anglais*. Paris : Presses Sorbonne nouvelle.
- Tarone, E. (1980). Communication Strategies, Foreigner Talk and Repair in Interlanguage. *Language Learning*, 30, 417-431.
- Taylor, T.J. (n.d.). Explanation of the Humanistic Approaches to Teaching English. *Site de T.J. Taylor*, [En ligne], <http://blog.tjtaylor.net/method-humanistic/> (Page consultée le 27 octobre 2015)
- Taylor, A., & Manes-Bonnisseau, C. (2018). *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères. Oser dire le nouveau monde*. Rapport remis le 12 septembre 2018. [En ligne], <https://www.education.gouv.fr/cid133908/propositions-pour-une-meilleure-maitrise-des-langues-vivantes-etrangees.html> (Page consultée le 14 septembre 2019).

- Toffoli, D. (2000). *Au cœur de la formation : l'apprenant*. Thèse. Université de La Rochelle.
- Tortel, A. (2008). ANGLISH, Une base de données comparatives de l'anglais lu, répété et parlé en L1 & L2. *TIPA. Travaux Interdisciplinaires sur la parole et le langage*, 2, 111-122.
- Towell, R., Hawkins, R. & Bazergui, N. (1996). The development of fluency in advanced learners of French. *Applied Linguistics* 17, 84-119.
- Trocmé-Fabre, H., & Huort, T. (1999). *Réinventer le métier d'apprendre: le seul métier durable aujourd'hui*. Paris : éd. d'Organisation.
- Truchot, C. (2005). L'anglais comme « lingua franca » : observations sur un mode de majoration. *Cahiers de sociolinguistique*, 10 (1), 167-178. DOI:10.3917/csl.0501.0167.
- Université Catholique de Louvain. (n.d.). Transcription Guidelines. Site de l'université Catholique de Louvain, [En ligne], <https://uclouvain.be/en/research-institutes/ilc/cecl/transcription-guidelines.html> (Page consultée le 5 mai 2017)
- Valéry, P. (1997). *Œuvres. 1. Le Bilan de l'intelligence* (Vol. Variétés). Paris : Gallimard.
- Vanderplank, R. (2009). *Déjà vu? A Decade of Research on Language Laboratories, Television and Video Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444809990267>
- Van Elslande, J.-P. (2003). La mise en scène du discours. *Méthodes et problèmes*. Site de l'université de Genève : Département de français moderne, [En ligne], <http://www.unige.ch/lettres/framo/enseignements/methodes/srhretorique> (Page consultée le 20 juin 2019)
- Varshney, R. (2006). Quel rôle pour la langue de référence dans les représentations des apprenants? Le cas de l'évaluation en langue étrangère. *Les Cahiers de l'Acedle*, (2), 236–256.
- Verplaetse Manoïlov, P. (2017). *L'Interaction orale entre pairs en classe d'anglais LV2 : analyse didactique et linguistique de la construction et du développement des compétences des apprenants*. Thèse. Université Sorbonne Paris Cité.

- Verspieren M. R. (1990). *Recherche Action de type stratégique et science(s) de l'éducation*. Coéd. Bruxelles : Contradictions/Paris : L'Harmattan.
- Wray, A. (2000). Formulaic Sequences in Second Language Teaching : Principle and Practice. *Applied Linguistics*, 21 (4), 463-489.
- Zarate, G. (2009). *Représentations de l'étranger et didactique des langues* (7^{ème} éd.). Paris : Didier.
- Zbinden, A. (2011). *Communication engageante et représentations sociales: une nouvelle articulation théorique*. Thèse. Université de Bourgogne, Dijon.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (2000). *Des apprenants autonomes: autorégulation des apprentissages*. Paris, Bruxelles : De Boeck.

Annexes

Annexe 1 Questionnaire 1 en ligne

Rubrique 1 sur 6

Thèse Marion Normand

Dans le cadre de mes recherches pour ma thèse de Doctorat, je cherche à comprendre pourquoi les jeunes de BTS ont souvent des difficultés à s'exprimer en anglais à l'oral alors même que cela fait des années qu'ils apprennent cette langue à l'école.

Je cherche à rencontrer des étudiants qui apprennent l'anglais et qui acceptent de me parler de leurs sentiments sur l'apprentissage de la langue, de me dire pourquoi ils se sentent compétents ou non à l'oral et comment ils vivent cette situation.

*Les réponses suivies de * sont obligatoires.*

Pour mieux vous connaître Faisons connaissance !

Comment vous appelez-vous ?

(Réponse courte)

Quel est votre sexe ? *

- Homme
- Femme

Quel âge avez-vous ? *

- 16 ans
- 17 ans
- 18 ans
- 19 ans
- 20 ans
- 21 ans
- 22 ans
- Autre :

Quel est votre niveau d'éducation le plus haut, terminé ou en cours ? *

- BTS
- Licence ou licence professionnelle
- Master
- Autre :

Combien d'années en études supérieures avez-vous réalisé ? *

Incluant les années pour lesquelles vous n'avez pas obtenu de diplôme

- 1 an
- 2 ans
- 3 ans
- 4 ans
- 5 ans
- Autre :

Dans quel pays êtes-vous né(e) ? *

- France
- Autre :

Vous vivez à 50 kilomètres ou moins d'une région ou d'un pays où l'on parle une autre langue. *

- oui
- non

Dans quel pays avez-vous passé la plus grande partie de votre vie ? *

- France
- Autre :

Quelles langues entendez-vous au quotidien chez vous ? *

- français
- anglais
- allemand
- italien

- espagnol
- polonais
- Autre :

Quelles langues entendez-vous à certaines occasions (voyages, rencontres, visites) * ?

- français
- anglais
- allemand
- italien
- espagnol
- polonais
- Autre :

Pouvez-vous détailler ces occasions ?

(Réponse courte)

Rubrique 2 sur 6

Vous et la langue anglaise

Nous allons maintenant réfléchir à vos habitudes, sentiments et ressentis sur la langue anglaise.

Avez-vous appris l'anglais à l'école primaire ? *

- oui
- non

Combien d'années avez-vous passé à apprendre l'anglais ? *

Incluant les années d'école primaire, collège, lycée et études supérieures

- 1 an
- 2 ans
- 3 ans
- 4 ans
- 5 ans
- 6 ans

- 7 ans
- 8 ans
- Autre :

Avez-vous aimé certains de vos cours d'anglais ? Si oui, lesquels et pourquoi ? *

Incluant ceux que vous avez connus lors des années d'école primaire, collège, lycée et études supérieures*

(Réponse courte)

Avez-vous de bons ou mauvais souvenirs liés à la langue anglaise ? Pouvez-vous les raconter en quelques mots ? *

Incluant ceux que vous avez connus lors des années d'école primaire, collège, lycée et études supérieures

(Réponse courte)

Comment décririez-vous la langue anglaise ? *

(Réponse courte)

Prenez-vous la parole pendant les cours d'anglais ? *

- souvent
- régulièrement
- rarement
- jamais

Pourquoi prenez-vous ou non la parole pendant les cours ?

(Réponse courte)

Avez-vous l'occasion de parler anglais en dehors des cours ? *

Par exemple : dans la rue, au pub, en vacances, etc.

- souvent
- régulièrement
- rarement
- jamais

Pourquoi prenez-vous ou non la parole en dehors des cours ?

(Réponse courte)

Possédez-vous des livres, revues, magazines en anglais en dehors de ceux exigés pour vos études ? *

- oui, beaucoup
- oui, un peu
- non, pas beaucoup
- non, pas du tout

Lorsque vous regardez des films et séries anglophones, les regardez-vous en priorité... *

- ... en français (VF)
- ... en anglais sous-titré français (VOSTF)
- ... en anglais (VO)
- ... en anglais sous-titré anglais (VOSTA)

Pourquoi faites-vous ce choix ?

(Réponse courte)

Prenez-vous la parole pendant les cours d'anglais ? *

- souvent
- régulièrement
- rarement
- jamais

Pourquoi prenez-vous ou non la parole pendant les cours ?

(Réponse courte)

Rubrique 3 sur 6

Vos sentiments et ressentis sur la langue anglaise

Nous allons maintenant réfléchir à vos sentiments et ressentis sur la langue anglaise.

Pour vous, la langue anglaise est... *

- ... facile à parler
- ... ni plus facile ni plus difficile qu'une autre langue à parler
- ... difficile à parler

Lorsque vous parlez anglais, vous avez l'impression de parler...*

- ... plutôt spontanément et avec fluidité
- ... pas très spontanément et avec peu de fluidité
- ... en réfléchissant beaucoup au préalable et avec difficulté

Vous jugez votre accent anglais comme... *

- ... bon
- ... moyen
- ... mauvais

Vous jugez votre grammaire anglaise comme... *

- ... bonne
- ... moyenne
- ... mauvaise

Lorsque vous parlez anglais en classe, vous vous sentez... *

- ... à l'aise
- ... comme d'habitude
- ... mal à l'aise

Lorsque vous parlez anglais en dehors de la classe, vous vous sentez... *

- ... à l'aise
- ... comme d'habitude
- ... mal à l'aise

Lorsque vous parlez anglais, le jugement des autres vous importe-t-il ? *

- oui, beaucoup
- oui, un peu
- non, pas beaucoup
- non, pas du tout

Lorsque vous allez en cours d'anglais, vous sentez-vous généralement motivé(e) ? *

- oui, beaucoup
- oui, un peu
- non, pas beaucoup
- non, pas du tout

Lorsque vous sortez du cours d'anglais, avez-vous l'impression d'avoir appris des choses nouvelles ? *

- oui, beaucoup
- oui, un peu
- non, pas beaucoup
- non, pas du tout

Rubrique 4 sur 6

Pour apprendre à parler anglais, diriez-vous que le contexte de la classe de langue est... *

- ... bon et adapté
- ... pas vraiment adapté
- ... mauvais et pas du tout adapté

Pouvez-vous décrire le genre d'activités que vous pratiquez en cours d'anglais ?

Exemple : discussion sur des vidéos, débats, travail sur des textes, etc.

(Réponse courte)

Les sujets abordés en classe d'anglais vous paraissent-ils... *

- ... intéressants
- ... peu intéressants
- ... pas du tout intéressants

Les sujets abordés en classe d'anglais vous paraissent-ils... *

- ... conformes à vos attentes
- ... peu conformes à vos attentes
- ... très éloignés de vos attentes

Quels sujets abordés en classe d'anglais sont intéressants pour vous ?

(Réponse courte)

Quels sujets abordés en classe d'anglais sont inintéressants pour vous ?

(Réponse courte)

Lorsque vous faites des recherches sur Internet, choisissez-vous en priorité des pages en... *

- ... français
- ... anglais

Faire des erreurs lorsqu'on parle anglais, c'est... *

Plusieurs réponses possibles

- ... normal et inéluctable
- ... acceptable
- ... à éviter
- ... gênant

Possédez-vous des livres, revues, magazines en anglais en dehors de ceux exigés pour vos études ? *

- oui, beaucoup
- oui, un peu
- non, pas beaucoup
- non, pas du tout

Lorsque vous parlez anglais, vous avez peur... *

Plusieurs réponses possibles

- Je n'ai pas peur
- ... de ne pas être compris
- ... de ne pas pouvoir m'exprimer
- ... de ne pas comprendre

Jouez-vous à des jeux vidéo en anglais ? *

- oui, beaucoup
- oui, un peu
- non, pas beaucoup
- non, pas du tout

Lorsque vous regardez des films et séries anglophones, les regardez-vous en priorité... *

- ... en français (VF)
- ... en anglais sous-titré français (VOSTF)
- ... en anglais (VO)
- ... en anglais sous-titré anglais (VOSTA)

Pourquoi faites-vous ce choix ?

(Réponse courte)

Rubrique 5 sur 6

Avez-vous ou avez-vous eu un correspondant anglophone ? *

- oui, plus d'un
- oui, un
- non, jamais

Diriez-vous qu'apprendre l'anglais, c'est... *

- ... utile
- ... utile à l'avenir mais pas nécessairement pour maintenant
- ... inutile

Votre temps de parole en cours d'anglais est-il... *

- ... bon
- ... suffisant
- ... insuffisant
- ... très insuffisant

Votre temps de parole en cours d'anglais est-il dû aux choix... *

- ... l'enseignant
- ... plus de l'enseignant que de l'étudiant (vous)
- ... plus de l'étudiant (vous) que de l'enseignant
- ... l'étudiant (vous)

Le nombre d'étudiants dans votre classe limite-t-il votre temps de parole ? *

- Oui
- Non

Pouvez-vous expliquer votre réponse ?

(Réponse courte)

Quelles autres raisons limitent selon vous votre temps de parole ?

(Réponse courte)

Selon vous, comment pourrait-on améliorer le temps de parole de chaque étudiant ?

(Réponse courte)

Selon vous, comment pourrait-on améliorer la qualité de la prise de parole de chaque étudiant ?

(Réponse courte)

Aurez-vous besoin de l'anglais dans votre métier plus tard ? *

- oui, c'est sûr
- oui, certainement
- je ne pense pas
- non

Pouvez-vous expliquer votre réponse ?

(Réponse courte)

Avez-vous besoin de l'anglais dans votre vie actuelle ? *

- oui, c'est sûr
- oui, certainement
- je ne pense pas
- non

Pouvez-vous expliquer votre réponse ?

(Réponse courte)

Avez-vous quelque chose à ajouter concernant votre apprentissage de l'anglais oral ?

(Réponse courte)

Acceptez-vous d'être contacté pour un entretien sur ce thème ? *

L'entretien est confidentiel et prendra la forme de questions réponses en face-à-face. Il durera entre 30 et 90 minutes.

- oui
- non

Rubrique 6 sur 6

Vos coordonnées

Merci d'écrire votre adresse mail ou numéro de téléphone pour être contacté.

(Réponse courte)

Annexe 2 Questionnaire 2 en ligne

Rubrique 1 sur 4

Thèse Marion Normand

Dans le cadre de mes recherches pour ma thèse de Doctorat, je cherche à comprendre pourquoi les jeunes de BTS ont souvent des difficultés à s'exprimer en anglais à l'oral alors même que cela fait des années qu'ils apprennent cette langue à l'école.

Je cherche à rencontrer des étudiants qui apprennent l'anglais et qui acceptent de me parler de leurs sentiments sur l'apprentissage de la langue, de me dire pourquoi ils se sentent compétents ou non à l'oral et comment ils vivent cette situation.

*Les réponses suivies de * sont obligatoires.*

Adresse e-mail *

Ce formulaire collecte des adresses e-mail.

Pour mieux vous connaître Faisons connaissance !

Comment vous appelez-vous ?

(Réponse courte)

Rubrique 2 sur 4

Votre utilisation de la langue anglaise

Nous allons réfléchir à vos habitudes concernant la langue anglaise.

Possédez-vous des livres, revues, magazines en anglais en dehors de ceux exigés pour vos études ? *

- oui, beaucoup
- oui, un peu
- non, pas beaucoup
- non, pas du tout

Lorsque vous regardez des films et séries anglophones, les regardez-vous en priorité... *

- ... en français (VF)
- ... en anglais sous-titré français (VOSTF)
- ... en anglais (VO)
- ... en anglais sous-titré anglais (VOSTA)

Pourquoi faites-vous ce choix ?

(Réponse courte)

Prenez-vous la parole pendant les cours d'anglais ? *

- souvent
- régulièrement
- rarement
- jamais

Pourquoi prenez-vous ou non la parole pendant les cours ?

(Réponse courte)

Rubrique 3 sur 4

Vos sentiments et ressentis sur la langue anglaise

Nous allons maintenant réfléchir à vos sentiments et ressentis sur la langue anglaise.

Comment décririez-vous la langue anglaise ? *

(Réponse courte)

Avez-vous de bons ou mauvais souvenirs liés à la langue anglaise ? Pouvez-vous les raconter en quelques mots ? *

Incluant ceux que vous avez connus lors des années d'école primaire, collège, lycée et études supérieures

(Réponse courte)

Pour vous, la langue anglaise est... *

- ... facile à parler
- ... ni plus facile ni plus difficile qu'une autre langue à parler

- ... difficile à parler

Lorsque vous parlez anglais, vous avez l'impression de parler... *

- ... plutôt spontanément et avec fluidité
- ... pas très spontanément et avec peu de fluidité
- ... en réfléchissant beaucoup au préalable et avec difficulté

Vous jugez votre accent anglais comme... *

- ... bon
- ... moyen
- ... mauvais

Vous jugez votre grammaire anglaise comme... *

- ... bonne
- ... moyenne
- ... mauvaise

Lorsque vous parlez anglais en classe, vous vous sentez... *

- ... à l'aise
- ... comme d'habitude
- ... mal à l'aise

Rubrique 4 sur 4

Quelque chose à ajouter ?

Avez-vous quelque chose à ajouter concernant votre apprentissage de l'anglais oral ?

(Réponse courte)

Acceptez-vous d'être contacté pour un entretien sur ce thème ? *

L'entretien est confidentiel et prendra la forme de questions réponses en face-à-face. Il durera entre 30 et 90 minutes.

- oui
- non

Annexe 3 Guide d'entretien 1

Enquêté :	Données biographiques
Conditions de l'entretien Lieu : ENILBio Date et heure : Durée :	Contexte de l'entretien
Prédispositions de l'enquêté (habillement, humeur, sentiment général)	Mon degré de connaissance de l'enquêté Etudiant(e) à qui j'ai enseigné pendant ... an(s) en BTS
Mes impressions générales de l'entretien	
Thèmes du guide d'entretien	Remarques éventuelles
Pouvez-vous me parler de vous en tant qu'apprenant de langue ? Français, anglais, autres langues Pratiques, stratégies, goûts	
Que faites-vous pendant vos cours d'anglais ? (Représentation de la langue, l'apprentissage, l'enseignement)	
Pouvez-vous raconter une expérience où vous avez parlé anglais en dehors du cours ? (Représentation de la langue, expérience vécue)	
Comment décririez-vous la langue orale anglaise ? (Représentation de la langue)	
Quand et comment utilisez-vous la langue orale (parcours scolaire et vie quotidienne) ? (Expérience vécue, représentation de la langue)	
Qu'est-ce que (bien) parler anglais ? Est-ce facile ?	
Avez-vous des choses à ajouter concernant l'anglais oral ?	

Annexe 4 Guide d'entretien 2

Enquêté :	Données biographiques
Conditions de l'entretien Lieu : ENILBio Date et heure : Durée :	Contexte de l'entretien
Prédispositions de l'enquêté (habillement, humeur, sentiment général)	Mon degré de connaissance de l'enquêté Etudiant(e) à qui j'ai enseigné pendant ... an(s) en BTS
Mes impressions générales de l'entretien	
Thèmes du guide d'entretien	Remarques éventuelles
Que faites-vous pour apprendre une langue ? Français, anglais, autres langues Pratiques, stratégies, goûts	
Que faites-vous pendant vos cours d'anglais ? (Représentation de la langue, l'apprentissage, l'enseignement)	
Pouvez-vous raconter une expérience marquante où vous avez parlé anglais en dehors du cours ? (Représentation de la langue, expérience vécue)	
En 3 adjectifs/mots, pouvez-vous dire comment sonne la langue orale anglaise ? / Quand vous entendez quelqu'un parler anglais, comment ça sonne ? (Représentation de la langue)	
Qu'est-ce que (bien) parler anglais ? Est-ce facile ?	
Avez-vous des choses à ajouter concernant l'anglais oral ?	

Annexe 5 Exemple de transcription d'entretien 1

ET033

Enquêteur :	Euh... J'aimerais, si tu... si t'es d'accord... que tu me parles de toi euh... en tant que... apprenante de... d'anglais... de l'anglais... en fait, comment tu... tu es, comme une jeune qui apprend l'anglais...
Enquêté :	Comment je suis ? J'sais pas, je comprends pas exactement la question...
Enquêteur :	Euh... Eh ben comment est-ce que tu apprends l'anglais, euh... comment est-ce que tu le pratiques, à l'école, en dehors de l'école, quels sont tes goûts en matière de... de... d'apprentissage de la langue, euh... ?
Enquêté :	D'accord. Ben... Moi personnellement, ben... j'ai du mal à m'exprimer en anglais, déjà, c'est ...ben plus dur pour moi. Après, ben, j'arrive mieux à le comprendre, donc euh... ben ça, c'est à force, en fait je regarde beaucoup de documentaires en anglais, ben certains parce que je suis un peu forcée [RIRES] parce qu'ils sont pas forcément directement ... enfin... en français, ils sont souvent traduits, donc ouais, ça, ça m'aide beaucoup. Sinon euh... oui des fois c'est des séries aussi euh... parce qu'ils sont pas sortis [RIRES] donc euh... c'est souvent en anglais donc c'est vrai que ça aide. Enfin après, il faut vachement se concentrer, je veux dire, si on lit juste les phrase, ben... ça aide pas plus que ça. Enfin, faut écouter derrière ce qu'ils disent, pis lire en même temps, pour comprendre euh... Bah pour comprendre le français par rapport à l'anglais...
Enquêteur :	D'accord. Toi tu regardes euh... ton... tes séries et tout ça, tu les regardes en anglais avec des sous-titres en français ?
Enquêté :	Oui voilà, c'est ça !
Enquêteur :	D'accord.
Enquêté :	J'ai jamais fait le contraire, donc c'est... qu'ils parlent français et qui disent en... enfin... sous-titré en anglais...
Enquêteur :	Mhmm Mhmm...
Enquêté :	Je sais pas si ça aide plus que ça... Faudrait que j'essaie... [RIRES]
Enquêteur :	[RIRES]
Enquêté :	Mais sinon, ben... oui, c'est plus au niveau de l'expression, euh... Enfin, s'exprimer, donc trouver ses mots... Enfin, souvent, enfin j'y arr... arrive euh... j'arrive à parler mais il manque un verbe ou il manque ... quelques euh... quelques mots... Du coup, c'est euh... enfin... c'est pas une phrase euh... construite, quoi... Oui, c'est plus par rapport... je pense j'ai des lacunes euh... qui datent euh... enfin... c'est... dès le début, quoi... je veux dire c'est par rapport au collègue je pense que... oui... c'est là que j'ai eu le plus de mal à apprendre l'anglais...
Enquêteur :	Au collègue ?
Enquêté :	Ouais... C'est plus le collègue... Mhmm...
Enquêteur :	Parce que c'est... ça se passait comment au collègue ?
Enquêté :	Ben c'est plus, ils se focalisaient pas sur une personne, enfin je veux dire, c'était plus les personnes qui réussissaient, et pis nous, on était un peu de côté. Du coup, on pouvait pas... enfin... pis on essayait pas par nous-mêmes, donc s'ils s'occupaient pas de nous, je veux dire euh... enfin moi je laissais un peu tomber. Sinon, je veux dire euh... au niveau de l'anglais, ben en fait on a tellement de cours à côté qu'on va plus se centrer sur les autres cours qu'on pense beaucoup plus importants, parce qu'on va dire l'anglais, enfin... moi je trouve c'est important, parce que... enfin... parce que parler anglais, c'est quand même quelque chose que, enfin...

Enquêteur :	Mhmm...
Enquêté :	Ben maintenant, c'est l'avenir, enfin, l'anglais...
Enquêteur :	Mhmm...
Enquêté :	C'est au niveau des... des offres d'emploi maintenant, ils cherchent beaucoup l'anglais couramment...
Enquêteur :	Mhmm... Mais tu veux dire que l'anglais, c'est pas prioritaire euh... dans...
Enquêté :	Ben quand on est sur les cours, je veux dire, moi qui ai quelques difficultés, enfin il faut que j'apprenne beaucoup beaucoup pour réussir, ben du coup je vais plus me centrer sur des matières qui sont beaucoup plus importantes que l'anglais, je vais me dire euh... bah c'est pas grave, c'est pas ça qui va me... me mettre euh...
Enquêteur :	Te gêner quoi...
Enquêté :	Oui voilà...
Enquêteur :	Pour l'obtention d'un diplôme par exemple ?
Enquêté :	Oui voilà... Oui voilà, c'est ça !
Enquêteur :	D'accord, d'accord.
Enquêté :	Donc c'est vrai que quand on a beaucoup de choses à faire euh... on va plus, ouais euh... moi je mets plus la priorité sur les matières qui sont beaucoup plus importantes.
Enquêteur :	Mhmm... Mhmm...
Enquêté :	Enfin, disons, je veux pas dire que c'est pas important, mais... [RIRES]
Enquêteur :	Et... Et dans tes, dans tes cours d'anglais, euh... dans dans ta... dans ta vie depuis que tu en as, qu'est-ce que tu... as fait comme genre de... d'activités, de choses... ou comment toi t'étais pendant ces cours ?
Enquêté :	Ben pendant ces cours ben moi je suis pas, j'ai pas tendance à participer... C'est vraiment donc je pense c'est une grosse erreur parce que du coup, ben je pense participer, oui ça aide beaucoup parce que moi, j'ose pas... j'ai peur... enfin... je suis timide, quoi j'ai peur de dire une bêtise ou qu'on me juge, enfin... tout le temps...
Enquêteur :	Ah ouais ?
Enquêté :	J'sais pas, j'ai l'impression de faire mal ou... oui, dire quelque chose qui faut pas, en fait, oui c'est plus par rapport au jugement des autres...
Enquêteur :	Mhmm...
Enquêté :	... qui est pas... Niveau ça niveau oralement...
Enquêteur :	Et... euh... à l'étranger ou quand tu parles avec des étrangers, t'as le même sentiment... que... ça ?
Enquêté :	Non c'est pas pareil, non ouais c'est différent, oui... C'est vrai que... enfin... ils essaient de comprendre donc... finalement, on cherche, on veut, enfin, du coup c'est... enfin... je veux dire, oui on ch... cherche, ils essaient de nous comprendre, de chercher les mots à notre place... [ENTHOUSIASTE] du coup oui, c'est beaucoup plus fa... oui je sens pas de gêne particulière quand je parle avec un...
Enquêteur :	T'as l'impression d'être plus aidée avec un étranger que... en classe, par exemple ?
Enquêté :	Oui en quelque sorte... enfin... Enfin c'est différent, quoi... J'sais pas comment dire... Bon après euh... ça dépend du professeur qu'on a, c'est toujours pareil euh... y a des profs euh... ils vont pas nous aider, ils vont passer à quelqu'un d'autre, nous on n'y... enfin on n'y arrive pas, du coup il passe à quelqu'un d'autre. Y en a ils vont... euh... essayer de nous faire cracher le mot ou de nous aider de compléter la phrase euh...
Enquêteur :	Mhmm...
Enquêté :	Et puis après, ça dépend toujours de la personne euh... qu'on a en face, quoi.
Enquêteur :	Du coup, c'est... qu'est-ce que ce serait un... un élève euh... qui apprend l'anglais idéal, et pis un prof qui t'enseigne l'anglais idéalement ?
Enquêté :	Ben... Un élève idéal, c'est qui participe, qui essaie euh... toujours de réussir, qui apprend...
Enquêteur :	Ouais...

Enquêté :	Donc oui. [RIRES] Pis un prof idéal, oui, c'est euh... qui essaie euh... ben de faire participer toute la classe, qui euh... même les personnes en difficulté ben qui... surtout les personnes en difficulté en quelque sorte parce qu'il y a des personnes qui sont plus aisées pis qu'on pas besoin de... bah... pas forcément besoin d'aide. Donc oui, se centrer sur les personnes euh... mais euh... plus personnellement. Après c'est vrai c'est pas toujours facile quand y a... quand y a tous les élèves, de faire euh... de se centrer sur certains élèves, quoi...
Enquêteur :	Mhmm... D'accord.
Enquêté :	Donc voilà, après c'est quand même difficile...
Enquêteur :	Est-ce que tu peux me raconter une expérience où tu as parlé anglais en dehors de la classe ?
Enquêté :	En dehors de la classe ?... Bon ben... aux Etats-Unis, alors...
Enquêteur :	Mhmm...
Enquêté :	Ouais après j'avais j'avais aussi fait un voyage en Ecosse quand j'étais au collège.
Enquêteur :	Mhmm...
Enquêté :	Mais là oui j'avais... c'était beaucoup plus difficile en quelque sorte parce qu'on était au collège, on n'avait pas eu encore l'expérience du lycée, du BTS, donc ouais, c'est pas pareil. Mais sinon, aux Etats-Unis, euh... ben... on... quand Lisbeth essayait de me faire parler parce que du coup, c'était souvent Dylan qui parlait vu que Dylan, ben il y arrive beaucoup plus facilement que moi. Du coup, vu que moi j'ai j'ai je me mettais plus en retrait, ben... Lisbeth elle essayait de... centrer un peu plus sur moi. Donc euh... ben... sur euh... ben... jj j'sais pas comment dire, c'est euh... [LONGUE HESITATION] ben en fait, je je cherchais mes mots, j'avais l'impression qu'elle était interminable ma phrase parce que je cherchais je cherchais
Enquêteur :	Mhmm...
Enquêté :	Mais au final j'arrivais toujours à me faire comprendre quand même euh... enfin... Au final, on arrive toujours à se faire comprendre si on a quelques bases, enfin...
Enquêteur :	Mhmm...
Enquêté :	Moi je trouve enfin j'ai quand même des bases, j'arrive à faire des phrases quand même euh... enfin ça dépend sur euh..., c'est toujours pareil... de quoi on parle... Mais euh... quand elle nous avait dit de faire une pr une présentation sur nous-mêmes, ben ça c'est vrai que c'est quelque chose qu'on travaille souvent, donc du coup c'était quelque chose de beaucoup plus facile. Bon après quand elle nous parlait, elle nous posait des questions sur d'autres domaines, c'est vrai que des fois j'avais du mal à m'exprimer. C'est plus par « oui », « non » ou « un peu » euh... des trucs comme ça, quoi... C'est vrai que c'est pas...
Enquêteur :	Des réponses plus courtes, du coup ?
Enquêté :	Oui voilà !
Enquêteur :	Mhmm...
Enquêté :	Alors qu'on veut ! Enfin je veux dire, moi je voulais, des fois, j'aurais bien voulu m'exprimer... enfin... Mais c'est vrai que s... du coup, je me mets plus en retrait parce que je... je bloque. Mais aussi on avait eu... mhmm... ben... une personne qui travaillait à l'ENIL... après qui est venue. Je sais plus comment elle s'appelle. Ben... qui était à l'ENIL...
Enquêteur :	Mhmm...
Enquêté :	... pis la même année ben qui est revenue euh... aux Etats-Unis quand on était là...
Enquêteur :	D'accord.
Enquêté :	... qui avait travaillé dans l'ENIL...
Enquêteur :	Jessica ?
Enquêté :	Oui, c'est ça ! Et du coup ben pendant ben elle était avec nous pendant un mois. Justement elle nous avait emmenés visiter euh... quelques endroits, et donc du coup

	elle nous posait plein de questions, pis elle connaissait un peu français, le français donc des fois, quand on savait pas nos mots, on essayait de lui dire en français donc elle comprenait.
Enquêteur :	Ouais...
Enquêté :	Et ouais, du coup, ça nous a permis aussi de communiquer avec une personne pis euh... du coup on parlait en anglais, mas elle m... elle comprenait toujours ce que je disais, même si je pense que je disais pas exactement enfin ... le b... au niveau de la conjugaison ou... des trucs comme ça, quoi...
Enquêteur :	Mhmm... Et du coup, tu penses que cette euh... est-ce que ce séjour aux Etats-Unis, ça a changé ta façon de voir les choses ou... de... est-ce que... est-ce que avant de partir et en revenant, tu... tu t'es sentie différente au niveau de... ce que tu pouvais dire ou ce que tu pouvais comprendre ou... ?
Enquêté :	Surtout au niveau de la compréhension, comprendre... au début, c'était difficile parce que c'était un autre accent, c'est toujours pareil quand c'est un autre accent, mais euh... moi, c'est plus au niveau de la compréhension, comprendre euh... Après m'exprimer ben je pense que j'ai pas assez forcé, je me suis plus reposée sur Dylan que j'aurais dû faire
Enquêteur :	D'accord.
Enquêté :	Parce ben... je voyais qu'il avait des facilités donc je me reposais un peu sur lui, mais sinon euh... à comprendre, oui, je comprends beaucoup mieux qu'avant, enfin...
Enquêteur :	Mhmm...
Enquêté :	Après au niveau de l'expression, j'ai toujours du mal à... m'exprimer... alors que j'aimerais, ouais...
Enquêteur :	Mais t'as dit que tu réussissais toujours à te faire comprendre, quand même ?
Enquêté :	Oui au final, oui, j'arrive toujours à me faire comprendre.
Enquêteur :	Mhmm... Et ça tu en doutais avant... Tu doutais... ? Tu te disais que c'était pas possible de te faire forcément comprendre, avant de partir ?
Enquêté :	Oui, ben oui, je pense que oui oui. Ben... Oui parce que... Enfin quand on parle euh... enfin je veux dire quand j'écris des phrase en anglais, pour moi des fois, c'est pas... enfin c'est pas ça du tout...
Enquêteur :	Mhmm...
Enquêté :	Que... Là quand on le dit à l'oral, ben... tout de suite elle disait : « oui, oui ! » ou... enfin elle se moquait pas [RIRES] parce qu'on parlait trop mal ou quoi que ce soit, ben... Après je sais pas, qu'est-ce qu'on lui disait réellement, enfin ce qu'elle comprenait, enfin...
Enquêteur :	En tout cas t'as eu la la sensation de te faire comprendre euh...
Enquêté :	Oui voilà, parce qu'elle répondait à nos questions...
Enquêteur :	... à chaque fois...
Enquêté :	Oui
Enquêteur :	OK. Euh... Est-ce que, en dehors de ce séjour, là, tu utilises l'anglais à l'oral ? Est-ce que tu... t'as l'occasion de... de t'exprimer à l'oral en anglais euh... dans la vie quotidienne euh... ?
Enquêté :	Non, pas forcément, non. Ben à part euh... les cours que j'ai en anglais euh...
Enquêteur :	Mhm.
Enquêté :	dans mon année de licence, mais sinon euh... Si des fois euh... des fois sur... quand je suis sur euh... pff... enfin... sur euh... [LONGUE HESITATION] parce qu'après je vais sur Duolingo, aussi.
Enquêteur :	Mhmm...
Enquêté :	des fois pour m'entraîner, mais je veux dire, des fois euh... sur Internet, quand y a des gens qui posent des questions en anglais
Enquêteur :	Mhmm...

Enquêté :	Des... Enfin... c'est sur... Euh... [LONGUE HESITATION] Parce qu'en fait, des fois, j'ai... sur Facebook des tests en anglais, des trucs comme ça ou...
Enquêteur :	D'accord.
Enquêté :	sur les... trucs que je regarde [RIRES] et du coup ben... enfin je lis, mais après, sinon, au niveau m'exprimer, je m'exprime pas plus que ça, mais quand je lis des... des textes en anglais, je comprends, je comprends toujours le sens de la phrase. Après, à y répondre... ou par exemple, je sais pas euh... si y a un trou dans la phrase et le remplacer par un mot, par exemple [RIRES], ça, j'ai vraiment du mal, c'est pas...
Enquêteur :	Ouais, ouais.
Enquêté :	Et quand c'est un texte, oui, c'est plus au niveau de la compréhension... orale ou écrite, j'ai plus de facilité.
Enquêteur :	Tu comprends m... ?
Enquêté :	Mhmm.
Enquêteur :	Tu comprends mieux que tu ne t'exprimes, par exemple ?
Enquêté :	Oui, voilà. Oui, c'est beaucoup plus difficile.
Enquêteur :	D'accord. Mhmm. Ouais.
Enquêté :	[RIRES]
Enquêteur :	Euh... Est-ce que tu peux, tu pourrais me dire qu'est-ce que ce serait bien parler anglais ?
Enquêté :	Ben... C'est comme parler français... Enfin...
Enquêteur :	Ouais...
Enquêté :	Transcrire le français mais en anglais. Après, ben... bien connaître ses conjugaisons, c'est toujours pareil, comme la base du français, euh...
Enquêteur :	Ouais ?
Enquêté :	C'est ça.
Enquêteur :	Mhmm. Tu penses qu'on peut pas bien s'exprimer si on... si on connaît pas la grammaire, par exemple ?
Enquêté :	Si je pense, parce que moi je connais pas forcément pis je réussis quand même à m'exprimer pis à me faire comprendre, donc je pense pas que ce soit un frein euh... pour euh... l'expression...
Enquêteur :	Mhmm....
Enquêté :	Pour se faire comprendre, quoi.
Enquêteur :	Quand tu te... quand tu... te dis que, là, ta structure de phrase, elle est pas trop... tu sens que c'est pas trop ça, euh... quelles stratégies tu mets en place pour euh... pour réussir à te faire comprendre quand même ?
Enquêté :	Ben soit je trouve un... autre mot
Enquêteur :	Ouais...
Enquêté :	Ou sinon ben... je sais pas trop... [LONGUE HESITATION, RIRES]
Enquêteur :	[RIRES]
Enquêté :	Mais c'est vrai que... on a toujours tendance à toujours faire... Enfin moi, ce que j'ai tendance à faire, c'est écrire ma phrase en français, et la retrad traduire en anglais
Enquêteur :	Ouais
Enquêté :	Alors qu'on m'a toujours dit que c'était une mauvaise chose
Enquêteur :	Mhmm
Enquêté :	Parce qu'on peut pas toujours... Enfin... C'est pas pareil en anglais qu'en français, enfin... on peut pas retranscrire... euh...
Enquêteur :	Et toi t'en penses quoi ? Tu penses que c'est une mauvaise chose ?
Enquêté :	Oui, parce que je mets beaucoup plus longtemps qu'en essayant directement en anglais.
Enquêteur :	D'accord.

Enquêté :	Mais c'est vrai que enfin, moi, ça ça ça m'aide, enfin enfin, je sais pas, c'est... je suis toujours obligée d'écrire d'abord mon paragraphe en français pour le retranscrire en anglais par la suite.
Enquêteur :	D'accord. D'accord. Est-ce que t'as d'autres choses à ajouter sur l'anglais oral, ta façon de le pratiquer, de l'apprendre, euh... euh... des choses que tu aurais envie de dire d'autre ?
Enquêté :	Euh... Comment je l'apprends moi ?
Enquêteur :	Ouais, par exemple.
Enquêté :	Ben... Mhmm... Ouais... Enfin... C'est surtout en lisant des textes sur Internet en anglais, euh... enfin sur des sujets qui nous intéressent, en fait, parce que moi, c'est souvent des sujets qui m'intéressent, euh... du coup, ben... vu qu'ils sont pas forcément en français, bon des fois, je vais peut-être sur les traducteurs [RIRES] mais des fois j'essaie de lire avant d'abord pour voir si je comprends...
Enquêteur :	Ouais...
Enquêté :	Si vraiment je comprends pas, je... Ben... certains mots, je peux aller voir sur euh... le traducteur...
Enquêteur :	Mhmm...
Enquêté :	Mais oui, du coup, moi ça m'aide vraiment plus au niveau de la compréhension que... Sinon, au niveau de l'expression, ben... pas tellement parce que vu que j'ai du mal euh... C'est vrai que, bah... pff... oui faut... enfin... ce qu'il y a de mieux à faire, c'est l'écrit d'abord en anglais qu'en français.
Enquêteur :	D'accord.
Enquêté :	Je pense que... Ou aller, enfin... pour apprendre l'anglais, le meilleur truc à faire, je pense, c'est directement d'aller au pays, de toutes façons...
Enquêteur :	[RIRES] Ouais...
Enquêté :	Ouais je pense
Enquêteur :	T'as la sensation quand même d'avoir appris des choses euh... sur la langue euh... orale... en étant partie euh... pendant trois mois à l'étranger ?
Enquêté :	Oui. Mhm.
Enquêteur :	Ouais ?
Enquêté :	Oui, c'était une très bonne expérience, quand même. J'aimerais bien le refaire mais pour euh... vraiment ouais ... apprendre la langue euh... sans...
Enquêteur :	... sans te cacher derrière Dylan comme tu disais ?
Enquêté :	Oui oui ! C'est ça.
Enquêteur :	Ouais. [RIRES]
Enquêté :	Vu qu'on a une personne qui est plus aisée, forcément on se repose souvent dessus...
Enquêteur :	Ouais, c'est vrai, ouais.
Enquêté :	C'est ça qui est dommage aussi, mais bon...
Enquêteur :	Mhm. Ben je te remercie, <first name of interviewee >, c'était très intéressant.
Enquêté :	[RIRES] Mais de rien.

Annexe 6 Exemple de résumé d'entretien 2

ET018

<p>1. Pouvez-vous me parler de vous en tant qu'apprenant de langue ?</p> <ul style="list-style-type: none">- Français, anglais, autres langues- Pratiques, stratégies, goûts
<p>Relis tous les soirs les cours du jour A la maison : séries bcp VOST, bcp livres bilingues, « ça reste très basic », « je me limite à ça, j'ai pas trop de lien avec l'anglais dans ma vie de tous les jours. » Livres bilingues : Tolkien (poèmes) lus en français (traduction français n'a rien à voir avec la VO) puis « se rabat » sur la VO pour bien comprendre le texte avant, cherche des mots clefs (« tiens, ça c'est intéressant », comparaison avec sa propre culture)</p>
<p>2. Que faites-vous pendant vos cours d'anglais ? (Représentation de la langue, l'apprentissage, l'enseignement)</p>
<p>Se sent assez bien avec les autres dans la classe actuelle Très timide, mais là, assez bien dans la classe Aime partager avec les autres (exposés) Automatismes : sortir ses affaires, ses devoirs « Planche » sur les exercices, regarde où il a faux – ACTIF pendant le cours Ecris les mots clefs inconnus sur le support papier où il surligne</p>
<p>3. Pouvez-vous raconter une expérience où vous avez parlé anglais en dehors du cours ? (Représentation de la langue, expérience vécue)</p>
<p>« J'y pense assez souvent / j'y repense parfois » Voyage d'anglais en 4^{ème}, placé dans des familles d'accueil avec un camarade chez une dame assez âgée et le premier soir, impression de « passer pour un débile » (« avec le stress ») Importance des premières impressions « ça a un peu pesé sur moi ! » : « welcome ! » de la dame auquel il a répondu « welcome ! » : « j'ai dû vraiment paraître... » « Peur de paraître bête » (avec le recul, c'est bête) Dur d'arriver dans un endroit où tout le monde parlait anglais, « j'ai dû un peu me faire violence » Première fois seul, camarade bcp plus à l'aise que lui, « frustrant », « un peu jaloux », « mis à l'écart » par la dame qui accueillait qui s'adressait plus au camarade qu'à lui « Barrière de la langue qui venait casser le truc » Frustration alors que 5 ans d'apprentissage (école primaire : pièces, parties du corps, etc.)</p>

4. Comment décririez-vous la langue orale anglaise ? (Représentation de la langue)

Dur comme question

Langue saxonne

Fluidité

Sensation d' « étranger » dans le bon sens : notion « c'est l'étranger mais c'est à la fois le monde entier », France renfermée sur elle-même par rapport à la langue « C'est plus nous les étrangers que les Anglais »

Allemagne à ¾ d'heure de chez lui et connaît mieux la France (Paris ou Lyon), ne parle pas allemand

A des notions d'anglais : « Aujourd'hui, je sais pas combien d'années j'ai pu pratiquer l'anglais, mais j'ai l'impression que mes capacités en anglais ne sont pas vraiment terribles même si ça doit faire, bref euh... plus d'une dizaine d'années maintenant. »

6. Qu'est-ce que (bien) parler anglais ? Est-ce facile ?

Compréhension orale

Fait de parler de façon fluide (je suis quelqu'un qui cherche bcp mes mots en français = mot adéquat pour la situation. Accentué par l'anglais langue étrangère. Pas assez de voc en anglais

Avec un dico, « ça mettrait vraiment des plombs »

Parler et comprendre de façon fluide. FLUIDITE

7. Avez-vous des choses à ajouter concernant l'anglais oral ?

Frustration de ne pas bien maîtriser cette langue quand on a « soif d'aventure » (plusieurs road trips)

« Un peu comme une tare »

Petite amie qui parle parfaitement anglais avec ses amies. Envie sa petite amie.

« Sauter sur l'occasion du stage de fin d'année et me lancer, partir dans un pays anglophone » (malgré le stress)

Annexe 7 Règles de transcription de l'expression orale en anglais

Quatre versions de chaque transcription

1. Forme brute du dialogue enquêteur-enquêté ;
2. Même dialogue, où les différents critères (pauses courtes, pauses longues, erreurs de syntaxe ou de vocabulaire, erreurs de prononciation, stratégies de communication) sont surlignés par un code couleur (cf. ci-dessous) ;
3. Partie du dialogue prononcée par l'apprenant seul ;
4. Partie du dialogue prononcée par l'apprenant seul sans les pauses et les interjections.

Règles de transcription

- Anonymisation : noms anonymisés par < first name of interviewee > ou < last name of interviewee > ou < first name and last name of interviewee > ou < last name and first name of interviewee > à l'exception des noms de personnes connues (acteurs ou chanteurs par exemple) ;
 - Prénom compté pour un mot; prénom et nom, pour deux mots ;
 - Mots tronqués : immédiatement suivis du signe =. Exemple : « I w= played » ;
 - Orthographe : anglais britannique ;
 - Ponctuation écrite non conservée ;
 - Majuscules : seules les majuscules des noms propres, de la première personne « I » et des mots nécessitant de suivre certaines conventions d'orthographe sont conservées ;
 - Commentaires de l'enquêteur entre crochets en majuscules (exemple : [RIRES] ou [NE COMPREND PAS LA QUESTION] ;
 - Passages incompréhensibles : passages inaudibles / incompréhensibles identifiés entre crochets comme [INCOMPREHENSIBLE] ;
 - Phonétique : mots mal prononcés suivis de leur transcription phonétique en API entre barres obliques (« slash ») ;
 - Seuls les mots prononcés par l'apprenant sont comptabilisés ;

- Chevauchement entre la parole de l'enquêteur et celle de l'apprenant : le signe crochet ouvert [;
- Tous les mots entiers ou partiels transcrits, incluant les faux départs (exemple : « I w= played » compte pour 3 mots) et les « gap fillers » (« euh », « er », « hum », etc.) ;
- Chiffres transcrits en chiffres et non en lettres ;
- Un chiffre compte pour un mot (ex. « 22 ») ;
- Pauses courtes (inférieures à une seconde) notées : ... ;
- Pauses longues (supérieures à une seconde) notées : [PAUSE LONGUE], suivi de la durée de la pause en secondes (exemple : [PAUSE LONGUE 1''8]) ; Lorsque la pause se prolonge par des interjections (« euh », « er », « hum », etc.), la durée de la pause les inclut en le précisant comme suit : [PAUSE LONGUE 1''8 incluant « er... »].

Code couleur

COULEUR	SIGNIFICATION	EXEMPLE
	Pause courte	“er... my name is ...”
	Pause longue	“she... is er... [PAUSE LONGUE 3''3 incluant er...] 19”
	Erreur de syntaxe ou de vocabulaire	“all the meals what I want to eat”
	Erreur de prononciation	“two /tju:/ parents”
	Stratégie de communication	“how do you say in English cuisson?”

Annexe 8 Exemple de transcription d'expression orale en anglais

ET002

Enquêteur :	alright so can you introduce yourself please
Enquêté :	yeah er... my name is < first name and last name of interviewee > I'm from France em... Besançon I live er... next to Besançon at... 15 minutes of the... s= town er... of the of the city I have one... big sister she... is er... [PAUSE LONGUE 3''3 incluant er...] 19 er... years old and she studies at er... engineer /ɪndʒɪː'nə/ school on the south of the France
Enquêteur :	ok
Enquêté :	em... I /h/ have er... two /tju:/ parents
Enquêteur :	ok
Enquêté :	em... they they wo= my father work on the bank and my mother works on the... [PAUSE LONGUE 1''] administration
Enquêteur :	mhm mhm of a company or...
Enquêté :	I don't know the... exactly the... the words in English but on a... préfecture
Enquêteur :	ah alright
Enquêté :	of er... of Besançon em... [PAUSE LONGUE 3''3 incluant em...]
Enquêteur :	[ok [mhm
Enquêté :	s so er... [PAUSE LONGUE 2'' incluant so er...] I er... really love er... to cook er... at home /hom/
Enquêteur :	ok
Enquêté :	er... pastry /pastri/ or er... [PAUSE LONGUE 1''4 incluant er...] all the meals what I want to eat
Enquêteur :	ok cool do you have a specialty
Enquêté :	mmm... tiramisu
Enquêteur :	mmm I love tiramisu
Enquêté :	café or with... Nutella I prefer with Nutella
Enquêteur :	ok [ok
Enquêté :	em... yeah I really love to cook so I'm so happy to have er... [PAUSE LONGUE 2''5 incluant er...] cook er... how do you= cook er... subject on lycée Friant
Enquêteur :	ok cooking class
Enquêté :	cooking class yeah sorry em... I'm so happy because I will learn more than I... than I know mhm...
Enquêteur :	is it interesting for the moment what you've done in the lycée Friant
Enquêté :	yeah but we... [PAUSE LONGUE 1''5] have we haven't already cook on the... on the... kitchen but we learn about the... [PAUSE LONGUE 1''3] how do you say in English cuisson
Enquêteur :	er... cooking
Enquêté :	oh cooking we learn about that about the security on the coo= on the kitchen
Enquêteur :	so it's more theoretical for the moment
Enquêté :	yeah for the moment but next we will er... cook
Enquêteur :	you will cook really
Enquêté :	yeah
Enquêteur :	ok so you look forward to this ok

Enquêté :	yeah yeah yeah
Enquêteur :	ok ok that's good if you're ok thank you

Enquêteur :	alright so can you introduce yourself please
Enquêté :	yeah er... my name is < first name and last name of interviewee > I'm from France em... Besançon I live er... next to Besançon at... 15 minutes of the... s= town er... of the of the city I have one... big sister she... is er... [PAUSE LONGUE 3''3 incluant er...] 19 er... years old and she studies at er... engineer /ɪndʒɪˈnə/ school on the south of the France
Enquêteur :	ok
Enquêté :	em... /h/ have er... two /tju:/ parents
Enquêteur :	ok
Enquêté :	em... they they wo= my father work on the bank and my mother works on the... [PAUSE LONGUE 1''] administration
Enquêteur :	mhm mhm of a company or...
Enquêté :	I don't know the... exactly the... the words in English but on a... préfecture
Enquêteur :	ah! alright!
Enquêté :	of er... of Besançon em... [PAUSE LONGUE 3''3 incluant em...]
Enquêteur :	ok mhm
Enquêté :	s so er... [PAUSE LONGUE 2'' incluant so er...] I er... really love er... to cook er... at home /hom/
Enquêteur :	ok
Enquêté :	er... pastry /pastri/ or er... [PAUSE LONGUE 1''4 incluant er...] all the meals what I want to eat
Enquêteur :	ok cool do you have a specialty
Enquêté :	mmm... tiramisu
Enquêteur :	mmm I love tiramisu
Enquêté :	café or with... Nutella I prefer with Nutella
Enquêteur :	ok ok
Enquêté :	em... yeah I really love to cook so I'm so happy to have er... [PAUSE LONGUE 2''5 incluant er...] cook er... how do you cook er... subject on lycée Friant
Enquêteur :	ok cooking class
Enquêté :	cooking class yeah sorry em... I'm so happy because I will learn more than I... than I know mhm...
Enquêteur :	is it interesting for the moment what you've done in the lycée Friant
Enquêté :	yeah but we... [PAUSE LONGUE 1''5] have we haven't already cook on the... on the... kitchen but we learn about the... [PAUSE LONGUE 1''3] how do you say in English cuisson
Enquêteur :	er... cooking
Enquêté :	oh cooking we learn about that about the security on the coo= on the kitchen
Enquêteur :	so it's more theoretical for the moment
Enquêté :	yeah for the moment but next we will er... cook
Enquêteur :	you will cook really
Enquêté :	yeah
Enquêteur :	ok so you look forward to this ok
Enquêté :	yeah yeah yeah
Enquêteur :	ok ok that's good if you're ok thank you

yeah er... my name is < first name and last name of interviewee > I'm from France em... Besançon I live er... next to besancon at... 15 minutes of the... s= town er... of the of the city I have one... big sister she... is er... 19 er... years old and she studies at er... engineer school on the south of the France em... I have er... two parents em... they they wo= my father work on the bank and my mother works on the... administration I don't know the... exactly the... the words in English but on a... préfecture of er... of Besançon em... s so er... I er... really love er... to cook er... at home er... pastry or er... all the meals what I want to eat mmm... tiramisu café or with... Nutella I prefer with Nutella em... yeah I really love to cook so I'm so happy to have er... cook er... how do you cook er... subject on lycée friant cooking class yeah sorry em... I'm so happy because I will learn more than I... than I know mhm... yeah but we... have we haven't already cook on the... on the... kitchen but we learn about the... how do you say in English cuisson oh cooking we learn about that about the security on the coo= on the kitchen yeah for the moment but next we will er... cook yeah yeah yeah

yeah my name is < first name and last name of interviewee > I'm from France Besançon I live next to besancon at 15 minutes of the s= town of the of the city I have one big sister she is 19 years old and she studies at engineer school on the south of the France I have two parents they they wo= my father work on the bank and my mother works on the administration I don't know the exactly the the words in English but on a préfecture of of Besançon s so I really love to cook at home pastry or all the meals what I want to eat tiramisu café or with Nutella I prefer with Nutella yeah I really love to cook so I'm so happy to have cook how do you cook subject on lycée Friant cooking class yeah sorry I'm so happy because I will learn more than I than I know yeah but we have we haven't already cook on the on the kitchen but we learn about the how do you say in English cuisson oh cooking we learn about that about the security on the coo= on the kitchen yeah for the moment but next we will cook yeah yeah yeah