

Pourquoi les Français éprouvent-ils autant de difficultés à apprendre l'anglais ?

Rikke Thea Fabricius

Université d'Aarhus, Danemark



“Les Français sont nuls en anglais parce qu’ils n’aiment pas la langue anglaise et ne veulent pas l’apprendre”, cette conception assez provocante des causes du niveau souvent faible en anglais des Français a été le point de départ d’une étude visant à tester la validité de cette conception et à identifier d’autres facteurs explicatifs. L’étude a été conduite à partir d’une base de données composée de données de classe et de questionnaires. Cette étude a permis de réfuter l’hypothèse selon laquelle les difficultés d’apprentissage de l’anglais par les Français seraient dues à des facteurs motivationnels et a proposé de considérer l’influence de la langue maternelle, la nature de l’enseignement de l’anglais à l’école et l’exposition minimale à la langue anglaise en dehors de l’école comme des facteurs d’importance cruciale pour les difficultés d’apprentissage de l’anglais par les Français.

Introduction

Que la plupart des Français ne s’expriment pas aisément en anglais, voire plutôt avec grande difficulté et parfois même pas du tout, est bien connu. De nombreux Danois en font régulièrement l’expérience en passant leurs vacances dans l’Hexagone. Une étude conduite en 2002 dans sept pays européens sur les compétences en anglais des élèves de 15 à 16 ans¹ indique la même tendance : quel que soit le domaine de compétences évalué, les performances des élèves français sont nettement inférieures à celles des élèves des six autres pays participants (Suède, Norvège, Danemark, Finlande, Pays-Bas, Espagne).

Au Danemark, il existe une hypothèse très répandue selon laquelle les difficultés d’apprentissage de l’anglais par les Français seraient dues uniquement à une attitude négative envers l’anglais et à un manque de motivation pour apprendre cette langue étrangère. Cette image des Français comme étant des ethnocentriques hostiles envers la langue anglaise et dépourvus de motivation pour l’apprendre, correspond-elle à la réalité ? Voilà la question qui m’a motivée à entreprendre une étude pour pouvoir fournir une réponse bien fondée à la question : pourquoi les Français éprouvent-ils autant de difficultés à apprendre l’anglais ?

1. Approche

Mon point de départ a été la conception que ces difficultés d'apprentissage sont le résultat de l'interaction d'une multiplicité de facteurs, et non pas seulement le résultat d'un seul et unique facteur comme le suggère la conception générale évoquée plus haut. Le but de mon étude a été double : de tester la validité de la conception générale (la question de savoir si les difficultés sont dues à des facteurs motivationnels) et d'identifier et d'examiner d'autres facteurs susceptibles de pouvoir expliquer les difficultés éprouvées.

La démarche adoptée a consisté à examiner trois aspects de l'apprentissage² des langues en vue de déterminer l'importance respective de ces trois facteurs pour les difficultés d'apprentissage de l'anglais par les Français. Les trois aspects examinés sont :

Facteur 1 : Attitude et motivation

Facteur 2 : L'influence de la langue maternelle (L1) sur l'apprentissage de la langue cible (L2)

Facteur 3 : Le contexte d'apprentissage (scolaire et extra-scolaire) français

L'étude de ces trois facteurs a été conduite à partir de données récoltées en contexte scolaire, plus précisément dans deux lycées parisiens, appelés ici Lycée-A et Lycée-B afin de préserver l'anonymat des deux lycées participants. La récolte a eu lieu en mai-juin 2004³. Il est question de deux type de données : questionnaires (pour élèves et professeurs) et enregistrements de cours d'anglais.

Le but de cet article est de présenter les résultats de cette étude. Les résultats de l'analyse des facteurs 1 et 2 seront présentés de façon extrêmement sommaire alors que l'analyse du facteur 3 (le contexte d'apprentissage) fera l'objet d'une présentation plus approfondie.

2. L'analyse du premier facteur : Attitude et motivation

Le but principal de l'analyse de ce premier facteur, attitude et motivation, a été de tester la validité de la conception générale au Danemark selon laquelle les difficultés d'apprentissage de l'anglais par les Français seraient dues uniquement à une attitude négative envers l'anglais et à un manque de motivation pour apprendre cette langue étrangère. J'ai testé la validité de cette hypothèse par le biais d'une enquête par questionnaires auprès de deux classes de seconde générale dans deux lycées parisiens. Pour mesurer l'attitude envers l'anglais et la motivation pour l'apprendre, j'ai utilisé un instrument composé de quatre variables (V)⁴:

V1 : l'attitude envers l'anglais

V2 : la conception de l'importance d'apprendre l'anglais

V3 : l'attitude envers les cours d'anglais

V4 : l'envie d'apprendre l'anglais

Le résultat de l'enquête : la grande majorité des élèves ont une attitude positive envers l'anglais, le considèrent comme très ou assez important de l'apprendre, ont une attitude positive envers les cours d'anglais et disent avoir envie de l'apprendre⁵. En conclusion, en ce qui concerne les jeunes Français, la source des problèmes d'apprentissage ne semble pas être une attitude négative envers l'anglais et un manque de motivation pour l'apprendre.

3. L'analyse du deuxième facteur : L'influence de la langue maternelle

La question de l'influence de la langue maternelle (L1) sur l'apprentissage d'une langue étrangère (L2) constitue un vaste domaine de recherche et il a donc été nécessaire de délimiter mon objet de recherche. J'ai choisi de me focaliser sur l'influence de la L1 sur la production orale. Cette analyse a reposé sur une transcription de quatre cours d'anglais enregistrés dans une classe de seconde au Lycée-A. L'analyse des données a consisté en une analyse sonore de la production orale des élèves de cette classe.

À partir de cette analyse, j'ai pu constater une forte influence négative du système phonologique de la L1 sur la production orale des élèves. Au niveau segmental de la langue, cette influence négative de la L1 se manifeste principalement par des substitutions de phonèmes de la L1 à des phonèmes de la L2 ; en particulier la production de voyelles réduites en anglais pose des problèmes aux apprenants. Au niveau suprasegmental de la langue, l'influence négative de la L1 est particulièrement forte au niveau de l'accentuation. Chez les apprenants, il y a une tendance très marquée à placer l'accent sur la dernière syllabe du mot quelle que soit la syllabe qui devrait le recevoir. Ainsi, si les Français ne maîtrisent pas bien l'anglais oral, il est possible que la source de ces difficultés soit la forte influence négative qu'exerce la L1 sur la production de la L2.

4. L'analyse du troisième facteur : Le contexte d'apprentissage

Le but de l'analyse du troisième facteur, le contexte d'apprentissage, a été de déterminer dans quelle mesure les difficultés d'apprentissage de l'anglais pourraient être expliquées par la spécificité du contexte d'apprentissage français. Par contexte d'apprentissage, j'entends les possibilités d'apprentissage fournies aussi bien par le contexte scolaire que par le contexte extra-scolaire.

J'ai travaillé à partir de l'hypothèse qu'il y a deux aspects particuliers du contexte d'apprentissage français qui contribuent à détériorer les possibilités d'apprentissage. Le premier aspect est de nature didactique et concerne la façon d'enseigner l'anglais à l'école. Le deuxième aspect est de nature socio-culturelle et concerne le doublage systématique caractéristique de la télévision française.

4.1 La nature des pratiques d'enseignement de l'anglais à l'école – facteur explicatif des difficultés ?

4.1.1 La finalité de l'enseignement de l'anglais au lycée en France

Avant de pouvoir évaluer dans quelle mesure l'enseignement de l'anglais en France crée des conditions favorables à l'apprentissage (ou bien le contraire), il importe d'abord de déterminer ce qui caractérise un cours de langue favorable à l'apprentissage. Or, les caractéristiques d'un cours de langue favorable à l'apprentissage ne peuvent être définies de manière universelle. Ce qui favorise l'apprentissage dépend complètement de ce qui est la finalité de l'apprentissage ; s'il s'agit de développer la capacité de lire, de comprendre l'oral, d'écrire ou de parler.

La finalité de l'enseignement de l'anglais au lycée en France est selon les instructions officielles : "d'apprendre aux élèves à communiquer dans la langue étrangère [...]" (Nottrelet 2003 : 9). L'accent est mis sur l'oral : "Dans une perspective de continuité avec l'apprentissage au collège et dans le cadre d'une approche communicative, la compréhension orale et la production orale seront privilégiées" (ibid.: 16)

4.1.2 Points de départs théoriques

Pour favoriser le développement d'une capacité de communiquer oralement en anglais, quelles sont les activités langagières à privilégier ? C'est très difficile à dire de manière définitive parce que tout dépend des caractéristiques de la classe en question mais de manière générale on peut dire que le développement d'une compétence de communication orale est favorisé par :

- l'exposition à des données ("input") en grande quantité (Lightbown & Spada 1993)
- la production orale ("output"), notamment des activités permettant aux apprenants de s'entraîner à utiliser la L2 en tant que moyen de communication (Henriksen 1989)
- une relation équilibrée entre les activités axées sur la forme et visant à développer la précision linguistique et les activités axées sur le contenu et visant à développer l'aisance à communiquer (Zinn Ohrt 1999, Lund 1999)

Tout en reconnaissant l'importance de l'exposition à des données en grande quantité, j'attache une importance particulière à la production orale parce que cette activité langagière peut déclencher des processus d'apprentissage divers : 1) formation et vérification d'hypothèses sur la langue cible 2) prise de conscience des lacunes dans le savoir préexistant de l'apprenant (« noticing the gap ») menant à une recherche de nouvelles connaissances et 3) développement de l'aisance à communiquer ("fluency") (Swain 1995). Par production orale, j'entends une production langagière personnelle de l'apprenant, c'est-à-dire pas seulement la répétition d'énoncés déjà construits mais une activité où l'apprenant mobilise son savoir préexistant pour construire des énoncés de son propre cru.

4.1.3 Les données

Afin d'étudier la nature des pratiques d'enseignement de l'anglais à l'école en France, j'ai fait des observations dans deux grands lycées parisiens : l'un situé dans un quartier riche et fréquenté par des élèves issus de familles aisées (Lycée-A) et l'autre situé dans un quartier moins riche et fréquenté par des élèves socialement défavorisés (Lycée-B). Dans la période du 13 mai au 7 juin 2004, j'ai assisté à des cours d'anglais dans trois classes de seconde générale, dont une au Lycée-A et deux au Lycée-B. Dans les deux lycées, il était question de classes d'une trentaine d'élèves âgés de 16 ans en moyenne et apprenant anglais depuis au moins quatre ans. Les professeurs dans les deux lycées étaient de sexe féminin et avaient toutes les deux plus de 20 ans d'expérience professionnelle.

Les cours d'anglais au Lycée-A ont été enregistrés au magnétophone et quatre d'entre eux ont fait l'objet d'une transcription assez détaillée⁶ (voir le système de transcription reproduit en annexe). Au Lycée-B, je n'ai pas eu la permission d'enregistrer et j'ai donc dû me contenter de mes notes d'observation. Par conséquent, les extraits de cours reproduits dans la prochaine section proviennent exclusivement des cours au Lycée-A. L'analyse des cours a néanmoins porté sur les pratiques d'enseignement dans les deux lycées et la prochaine section présentera les caractéristiques communes aux deux lycées.

4.1.4 Résultats de l'analyse des cours d'anglais dans les deux lycées

L'analyse des cours a permis de dégager deux caractéristiques principales de l'enseignement : une gestion très rigoureuse de la production orale et une focalisation très forte sur la forme linguistique.

Caractéristique 1 : une gestion très rigoureuse de la production orale

Les cours sont caractérisés par une gestion très rigoureuse de la production orale ayant pour conséquence de laisser très peu de place à la production langagière personnelle des apprenants. Cette gestion rigoureuse est mise en place par deux choses principales : une interaction verbale ritualisée et une technique de questionnement particulière. Étudions d'abord l'interaction verbale.

L'interaction verbale dans les cours d'anglais dans les deux lycées se compose de deux types d'échanges verbaux également récurrents : des échanges question-réponse (question du professeur – réponse de l'apprenant – feed-back professoral) et des échanges sollicitation-répétition (le professeur demande à un élève de répéter ce qui vient d'être dit par un autre élève – répétition par l'élève – feed-back professoral). Dans les deux types d'échanges, le feed-back professoral peut prendre des formes différentes : expression d'approbation, interventions correctives ou demandes d'approfondissement.

Illustrons maintenant ces deux types d'échanges verbaux par deux extraits. Le premier extrait se situe dans une période du cours où il y avait une conversation sur la représentation des vampires dans le film *Dracula* de Tod Browning paru en 1931 (sur lequel les élèves du Lycée-A avaient travaillé depuis un certain temps au moment de mes observations).

Extrait 1 : extrait du cours 2 (Lycée-A, SI⁷ 58 et début de la SI 59)

975 Prof : right it it (0.7) what's the general impression ?

976 : (2.6)

977 Mr27 : he lived in a very dark and euh cold castle < (0.7) there are bats and spiders < (1.5) °so it's eu:h°=

978 Prof : = not only bats and spiders <

979 Mr27 : well eu:hm

980 (Mlle) : mouses

981 Mr27 : mouses

982 Prof : excuse me?

983 Mr27 : euh *non*

984 () : < chuchotant > mice

985 Mr27 : mice =

986 Prof : = ye:s yes that's right **!** (0.6) okay can you re – {good *monsieur V*} can you repeat *mademoiselle F*?

L'extrait montre les deux types d'échanges : l'échange question-réponse où l'activité langagière à effectuer consiste à répondre à une question ("what's the general impression?") et l'échange sollicitation-répétition où l'activité langagière à accomplir consiste à répéter ce qui vient d'être dit ("can you repeat *mademoiselle F*"). Dans l'échange question-réponse, le feed-back du professeur prend d'abord la forme d'une demande d'approfondissement ("not only bats and spiders <") ensuite, après une nouvelle réponse de l'apprenant ("mouses"), le feed-back consiste en une demande de correction ("excuse me?"), et enfin après la bonne réponse ("mice") le feed-back prend

la forme d'une expression d'approbation ("ye:s yes that's right" / "good"). Comme l'échange sollicitation-répétition contient les mêmes types de feed-back professoral que l'échange question-réponse, cet extrait ne montre que le début de l'échange sollicitation-répétition.

Le deuxième extrait se situe dans la même période du cours que l'extrait 1. La conversation a tourné autour de l'aversion des vampires pour la lumière et juste avant le début de l'extrait le professeur a posé la question: "they sleep all day in their cosy beds?".

Extrait 2: extrait du cours 2 (Lycée-A, SI 45)

790 Prof : yes? *monsieur V* ?

791 Mr27 : euh in the film we learn that vampires stay euhm (0.6) during the days in their coffins in their sleeps

792 Prof : a:h (1.1) can you give me an English definition ?

793 Mr27 : a coffin < =

794 Prof : = of a coffin **Ī**

795 Mr27 : is where you put a dead body

796 Prof : ye:s it's eu:h

797 Mr27 : it's a grave *non c'est pas la même chose* **Ī** =

798 Prof : = it's just eu:h

799 Mr27 : it's =

800 (Mlle) : = a box =

801 (Mr) : = a box =

802 (Mr27) : = a box (?it's all there is?) =

803 Prof : = yes (0.7) all right **Ī** {good *monsieur*}

Cet extrait montre comment le feed-back professoral peut aussi prendre la forme d'une nouvelle question ("can you give me an English definition? / of a coffin **Ī**"), ce qui initie un nouvel échange question-réponse avec une nouvelle tâche : la définition du mot "coffin".

Ces deux extraits montrent les deux types d'échanges verbaux constitutifs des cours et mettent au jour les prérogatives discursives du professeur : il est le souverain distributeur des tours de parole et initiateur des thèmes ; lui seul a le droit de décider qui peut parler, pour combien de temps et de quel sujet. Il peut même subitement changer de sujet, comme nous l'avons vu plus haut (l. 792). Par conséquent, l'interaction verbale en classe devient une communication qui se fait à sens unique : du professeur aux élèves, jamais dans la direction inverse et jamais d'élève à élève⁸.

Dans ces conditions, les possibilités de production langagière personnelle sont très limitées, de prime abord parce que l'activité langagière consiste en grande partie dans la reproduction (les échanges-répétition). Dans les échanges question-réponse, les possibilités de production langagière personnelle dépendent de la manière dont le professeur gère l'interaction verbale.

Le professeur gère la production orale des élèves en utilisant une démarche assez directive. Très fréquemment, le professeur cherche à orienter la réponse des élèves, à leur faire produire une réponse particulière au lieu d'aider les élèves à exprimer ce qu'ils essaient de dire eux-mêmes. Pour orienter la réponse des élèves, le professeur se sert d'une technique de questionnement particulière. Je vais illustrer cette technique par deux extraits. Ces deux extraits s'inscrivent dans une période du cours où il y avait une conversation sur les caractéristiques des films d'horreurs et les procédés utilisés dans le film *Dracula*. Juste avant le début de l'extrait 3, Mr16 a proposé de considérer le suspense comme une caractéristique générale des films d'horreur et le professeur a à plusieurs reprises encouragé Mr16 à définir un plus précisément ce qui crée ce suspense.

Extrait 3: extrait du cours 4 (Lycée-A, SI 149)

- 2486 Prof : = yeah but why? (1.3) what are the ingredients *monsieur*
 2487 Mr16 : euh there **are** monsters (0.6) and euh
 2488 Prof : yes monsters you mean (0.7) in a story you don't say monsters you say? (2.0) cha:....?
 2489 : (1.8)
 2490 (()) : characters
 2491 Prof : the characters **Ī** =
 2492 Mr16 : = *ah oui*
 2493 : < le professeur écrit "characters" au tableau >
 2494 Prof : yes (0.9) the characters **Ī** (0.8) are different from...?
 2495 Mr3 : °(?normal stories?)° **Ī** (1.6) the characters are "diffé"rent (0.8) from the (?normal story?) =
 2496 Prof : = good **Ī** something else is different from a normal story

Cet extrait illustre comment le professeur dirige la production orale de l'élève vers une réponse particulière en se servant de questions contenant une amorce de la réponse ; soit le début de la réponse ("cha :....?"), soit presque une phrase complète ("the characters are different from...?"). Ces questions sont exprimées avec une intonation montante, encourageant ainsi l'élève à compléter la phrase du professeur. Regardons un autre extrait.

Extrait 4: Extrait du cours 4 (Lycée-A, SI 160)

- 2656 Mlle24 : (?the place?) is very dust – euh the place is very dusty and euh shady (?)
 2657 : (1.6)
 2658 Prof : what the mountains? =
 2659 Mlle24 : = euh the place the: euh
 2660 Prof : the?
 2661 Mlle24 : the castle =
 2662 Prof : = the castle **Ī** yes the castle is? (0.6) {you said} =
 2663 Mlle24 : = very dusty and euh shady **Ī** (1.2) shady =
 2664 Prof : = yes okay it's...? (0.6) there is a word dila...?

- 2665 : (2.5)
 2666 Prof : dilapidated it's a dilapidated castle I
 2667 : < le professeur écrit l'adjectif "dilapidated" au tableau >
 2668 Prof : old and dilapidated (1.6) [...]

Dans cet extrait, Mlle24 essaie d'exprimer ce qui, selon elle, caractérise le château de Dracula. Très vite, le professeur se met à orienter la réponse de l'élève vers la réponse que le professeur a en tête lui-même, en l'occurrence une expression particulière que le professeur tient à faire dire à l'élève : *dilapidated*. Cette orientation se met en place par la même technique de questionnement qu'on a vue plus haut ; l'utilisation d'une question amorcée : "dila...?". Cette technique de questionnement réduit l'activité langagière de l'élève à boucher le trou dans la parole du professeur – en clair : à fournir des réponses prévisibles et très brèves, souvent composées d'un seul mot. Ainsi, dans les échanges question-réponse, les possibilités de production langagière personnelle sont fortement limitées aussi.

Dans la présente section, nous avons vu combien la gestion de la production orale des apprenants est rigoureuse. L'utilisation d'échanges verbaux ritualisés et d'une technique de questionnement mettant les mots dans la bouche de l'apprenant contribue à créer un milieu d'apprentissage où dominent deux activités langagières, à savoir la répétition d'énoncés déjà construits et la production d'énoncés très courts. Dans une perspective acquisitionnelle, cela représente deux inconvénients majeurs : 1) ces activités ne font aucun appel à la créativité linguistique des apprenants et ne favorisent donc guère le déclenchement des processus d'apprentissage mentionnés ci-dessus (voir 4.1.2) et 2) ce milieu d'apprentissage laisse très peu de possibilités aux apprenants de s'entraîner à communiquer, à utiliser la L2 en tant que véritable outil de communication et leur donne donc peu de chances de pouvoir développer une habileté à communiquer.

Caractéristique 2 : une focalisation très forte sur la forme

Le deuxième trait caractéristique de l'enseignement est une focalisation très forte sur les aspects formels de la production orale des apprenants. Cette focalisation sur la forme n'est pas limitée à des périodes bien définies des cours mais s'instaure à chaque fois que le professeur, selon un rythme assez imprévisible, intervient sur la production d'un apprenant pour corriger les erreurs. Par le biais d'extraits, je vais montrer deux effets négatifs de ces interventions correctives.

Le type d'intervention corrective le plus employé consiste à demander à l'élève de répéter et de s'auto-corriger. Un autre type d'intervention corrective également très employé consiste à reprendre un ou plusieurs mots de l'énoncé d'un apprenant et les énoncer avec une intonation montante pour encourager l'élève à compléter la phrase et incorporer l'expression correcte⁹. Ce qui caractérise ces deux pratiques de correction "indirecte", c'est que le type d'erreur commise n'est pas indiqué à l'élève qui doit le deviner lui-même. Normalement, la correction des erreurs est censée aider les élèves à progresser dans leur construction de savoir, en leur procurant un moyen d'infirmer ou confirmer leurs hypothèses. Or, l'utilisation de corrections indirectes semble produire l'effet inverse, à savoir une perturbation des élèves qui, très fréquemment, ne sont pas à même de deviner ce qui ne va pas dans la phrase qu'ils viennent de produire comme on le voit dans l'extrait suivant.

Extrait 5 : extrait du cours 1 (Lycée-A, SI 8)

- 137 Prof : *monsieur M* ?
138 Mr16 : erhm Dracula is euh a general viewing movies (0.6) but euh some scenes is euh (0.6) are =
139 Prof : are! =
140 Mr16 : = unsuitable for young children (?)
141 Prof : ye:s (0.5) euh Dracula is a fi:lm...?
142 (Mr) : open
143 (Mr16) : ope – (0.5) euh o”pen for
144 Prof : you repeat open because somebody said that **I** (1.0) don’t pay attention to them **I** Dracula is...?
145 : (1.8)
146 (Mr16) : open
147 Prof : not open! (1.8) ju – just one (0.7) little preposition?
148 () : for
149 Prof : yes

On voit ici comment le professeur essaie d’amener l’élève à remplacer l’expression erronée ”Dracula is a general viewing movies“ par l’expression correcte : ”Dracula is a film for general viewing“ mais son intervention corrective ne fait que perturber l’élève.

Outre la perturbation des élèves, les interventions correctives du professeur ont aussi un impact négatif sur la communication en classe ce que je vais illustrer par deux extraits. Les deux extraits proviennent d’une période du cours où les apprenants faisaient un exercice à trous oralement. Juste avant le début de l’extrait 6, une apprenante (appelée PL dans la transcription) a utilisé l’expression ”monsters“ pour remplir le trou dans la phrase : ”vampires are...“. Deux élèves (Mr16 et Mr23) ne sont pas d’accord avec cette conception de vampires comme étant des monstres et dans les extraits 6-7 on voit la tentative de ces deux élèves de communiquer leur avis sur le statut de monstre des vampires.

Extrait 6 : extrait du cours 3 (Lycée-A, SI 98)

- 1615 Prof : *monsieur* ehm =
1616 Mr16 : = euh (0.8) I’m not very agree euh (0.5) with euh (0.6) PL erhh I don’t think it’s euh (0.5) they are monsters < (0.9) because euh (?he is a?)
1617 : < quelques élèves placés autour de Mr16 rient à voix basse>
1618 Mr16 : no erhh I don’t think they are monsters <
1619 Prof : so you
1620 (()) : (XXXX)
1621 Prof : PL says they’re monsters and you?
1622 Mr16 : a bat boy =

- 1623 Prof : = you ..? =
- 1624 (Mlle) : =°°disagree°
- 1625 Mr16 : I'm °disagree =
- 1626 Prof : = yeah
- 1627 Mr16 : °disagree =
- 1628 Prof : < avec la voix essouffée de quelqu'un à bout de ses forces > =
yeah repeat I...?
- 1629 Mr16 : I **am** °disagree
- 1630 : < plusieurs élèves protestent, des propositions inaudibles déferlent dans la classe >
- 1631 Mr16 : *hein?* (0.6) I °disagree =
- 1632 Prof : = or...?
- 1633 (Mlle) : I don't agree
- 1634 (Mlle) : I don't agree
- 1635 Mr16 : I don't agree **I** =
- 1636 Prof : = that's right **I** you don't agree you don't think they're monsters
I (0.6) all right (0.7) {good *monsieur M*} =

Dans cet extrait, on voit comment le professeur se focalise tout de suite sur la forme. Par le biais d'interventions correctives, le professeur encourage Mr16 à corriger l'expression erronée "I'm not very agree" à l'expression correcte "I disagree". Or, Mr16, étant focalisé sur la tâche de communiquer, ne se rend pas compte du changement de focalisation et ce n'est qu'après l'aide des autres élèves dans la classe que Mr16 réussit à produire l'expression correcte. Mais voilà que le professeur continue sa focalisation sur la forme, en demandant un synonyme ("or...?"). Encore une fois avec l'aide des autres élèves, Mr 16 réussit à produire l'expression synonyme souhaitée par le professeur ("I don't agree"). Après cela, le professeur reprend la parole et termine l'échange. Dans cet échange, on voit comment l'initiative à communiquer de l'apprenant est étouffée par la focalisation sur la forme de l'expression. Dans l'extrait suivant se produit une situation semblable :

Extrait 7 : *extrait du cours 3 (Lycée-A, SI 99)*

- 1637 Prof : = *monsieur G* ? =
- 1638 Mr23 : = I don't think (XX) they're monsters because vam°pires are
hu°mans (0.5) appearance < (0.8) euh (1.2) the and euh the =
- 1639 Prof : = so *monsieur* they...? (1.9) use a verb (1.2) for appearance they...?
- 1640 : < le bruit d'un élève sursautant et exclamant un arrghh >
- 1641 Mr23 : < perturbé > keep and they wear
- 1642 Prof : < d'un ton irrité > a verb for appearance *monsieur!*
- 1643 Mr23 : appear (?)
- 1644 Prof : they appear or they...?
- 1645 (Mlle) : look like (?) =

- 1646 (Mr) : = they look like =
 1647 Prof : = LOOK yes Ĩ =
 1648 Mr23 : = they looks erhh hu”mans (?)

Mr23 essaie d’exprimer son avis sur le statut de monstre des vampires. Le professeur, pourtant, ne semble pas du tout s’intéresser à ce que l’élève peut bien être en train d’exprimer. Le feed-back professoral porte exclusivement sur la forme de l’expression (“so *monsieur* they... ? use a verb for appearance they... ?”) et un changement de focalisation s’instaure. Mr23, perturbé, ne réussit pas à fournir la bonne réponse tout de suite. L’extrait reproduit ici ne montre qu’une petite partie de tout l’échange entre le professeur et Mr23 mais le reste de l’échange s’est développé selon la même structure : il n’y aura jamais de communication authentique permettant à Mr23 de s’exprimer juste une multiplicité d’interventions dirigeantes de la part du professeur pour amener Mr23 à produire l’expression ”look like human beings“ au lieu de l’expression erronée ”are humans appearance“.

La focalisation très forte sur la forme que nous venons de voir a plusieurs inconvénients. Les fréquentes interventions correctives du professeur semblent plutôt perturber qu’aider les élèves dans leur construction de savoir et en plus elles ont l’effet négatif de mettre un frein aux tentatives des apprenants de communiquer dans la L2, activité pourtant d’importance cruciale pour développer une compétence communicative. En outre, l’interruption répétée des apprenants aboutit à une fragmentation de leurs productions langagières en bribes d’énoncés et mots isolés. Les élèves sont principalement entraînés à perfectionner la forme de l’expression au niveau du mot et de la phrase et, partant, prennent l’habitude de considérer la langue comme des unités grammaticales isolées ; comme un objet d’étude et non pas comme un moyen de communication.

4.2 Le doublage systématique - facteur explicatif des difficultés ?

Le doublage systématique caractéristique de la télévision française constitue le deuxième aspect du contexte d’apprentissage français susceptible de jouer un rôle important pour les difficultés d’apprentissage de l’anglais.

Toutes les théories d’apprentissage sont d’accord pour reconnaître l’importance primordiale de l’exposition à des données en grande quantité pour faciliter l’apprentissage des langues. Or, à cause du doublage systématique de films, d’émissions et d’interviews non-francophones sur toutes les chaînes nationales en France, les Français ont très rarement l’occasion d’entendre de l’anglais en dehors de l’école. Une étude expérimentale conduite en 1999 par d’Ydewalle et Van de Poel a démontré des effets d’apprentissage dans le domaine du vocabulaire chez des enfants de 8-12 ans après le visionnage d’un petit film sous-titré d’une durée de 10 minutes seulement (avec la langue étrangère dans la bande-son et la langue maternelle dans les sous-titres). Ainsi, tout porte à croire que le fait de regarder des films sous-titrés peut avoir des effets bénéfiques sur l’apprentissage d’une langue étrangère.

Il me semble donc judicieux d’avancer l’hypothèse que le doublage joue un rôle indirect pour les difficultés d’apprentissage de l’anglais parce qu’il prive les jeunes Français des possibilités d’apprentissage offertes par le visionnage de films sous-titrés. Le visionnage de films et émissions anglophones dès le plus jeune âge pourrait sensibiliser les petits Français aux sons de la langue anglaise et leur procurer un vocabulaire de base

ce qui faciliterait sans doute l'apprentissage de l'anglais à l'école par la suite.

5. Conclusion

Avant de conclure, il convient de préciser que les données étudiées étant donné leur quantité limitée ne permettent pas de généralisation outrancière. Les résultats présentés dans cet article ne sont en effet valables que pour la jeune génération de Français. Mon étude a permis de réfuter l'hypothèse selon laquelle les difficultés d'apprentissage de l'anglais par les Français seraient dues à des facteurs motivationnels et a proposé de considérer l'influence de la langue maternelle, la nature de l'enseignement de l'anglais et le degré d'exposition à la langue anglaise en dehors de l'école comme des facteurs d'importance cruciale pour les difficultés d'apprentissage de l'anglais par les Français.

L'analyse de l'influence de la langue maternelle a été conduite à partir des transcriptions de quatre cours d'anglais d'une classe de seconde générale dans un lycée parisien. Elle a démontré une forte influence négative du système phonologique de la L1 sur la production orale des apprenants. Cette influence se manifeste au niveau segmental par des substitutions de phonèmes de la L1 à des phonèmes de la L2 et au niveau suprasegmental par une tendance très marquée à placer l'accent sur la dernière syllabe du mot.

L'analyse de la nature des pratiques d'enseignement de l'anglais menée à partir des transcriptions de cours (Lycée-A) et des notes d'observation (Lycée-B) a permis de mettre en évidence deux traits caractéristiques de l'enseignement qui ne favorisent guère le développement d'une compétence de communication orale. Le premier trait caractéristique est une gestion très rigoureuse de la production orale des apprenants. Cette gestion rigoureuse se manifeste par l'utilisation d'échanges verbaux très ritualisés et une technique de questionnement particulière (questions amorce). Le deuxième trait caractéristique est une focalisation très forte sur les aspects formels de la production orale des apprenants se manifestant par de fréquentes interventions correctives du professeur. La gestion rigoureuse de la production orale a l'inconvénient majeur de limiter fortement les possibilités offertes aux apprenants de s'entraîner à s'exprimer dans la L2. Les fréquentes interventions correctives ont l'effet négatif de perturber plus qu'éclairer, de mettre un frein aux initiatives à communiquer des apprenants, de fragmenter la langue et de faire du perfectionnement de la forme de l'expression au niveau du mot ou de la phrase une activité langagière prédominante.

Enfin, j'ai proposé de considérer le doublage comme un facteur contribuant indirectement aux difficultés d'apprentissage parce qu'il rend l'exposition à la langue anglaise en dehors de l'école si minimale, privant ainsi les jeunes Français des possibilités d'apprentissage liées au visionnage de films anglophones en VO.

6. Que faire pour améliorer la situation? Quelques perspectives

En ce qui concerne les pratiques d'enseignement, un enseignement plus axé sur la communication authentique permettant aux élèves de s'entraîner à communiquer dans des situations de communication diversifiées serait sans doute plus profitable pour les élèves. Or, pour vraiment améliorer les conditions d'apprentissage d'une capacité de communication orale pour les générations futures, il me semble que la mesure tout à fait indispensable à prendre serait de rendre l'examen oral obligatoire. Au moment de mes observations (2004), le mode d'examen en anglais au lycée était encore de nature exclusivement écrite. Par conséquent, il y a un véritable décalage entre l'objectif

d'apprentissage, à savoir apprendre à communiquer oralement, et ce qui est réellement évalué à l'examen. Pourtant, il est bien connu que le mode d'examen règle en grande partie la nature des pratiques d'enseignement choisies par le professeur et les efforts fournis par les élèves, ces derniers semblant se référer à un raisonnement consistant à dire qu'il ne vaut pas la peine d'apprendre ce qui ne sera pas évalué. La remarque suivante du professeur de Lycée-A est éloquente à cet égard : "Il y a beaucoup de professeurs qui ne notent pas l'oral, alors comme les élèves français travaillent à la note, ils s'en foutent de l'oral" (communication personnelle).

La publication des résultats de l'étude internationale mentionnée dans l'introduction (voir Bonnet 2004) classant les performances en anglais des jeunes Français largement en-dessous de celles des jeunes des six autres pays participants a fait couler beaucoup d'encre. Dans la presse, on a beaucoup parlé des bénéfices éventuels d'un enseignement précoce de langues vivantes mais très peu des modes d'examens alors que le décalage entre les objectifs de l'enseignement et les modes d'évaluation semble être un des points d'achoppements majeurs dans cette affaire.

Références

- Bonnet, G. (éd.) 2004. *The Assessment of Pupils' Skills in English in Eight European Countries*. The European Network of Policy Makers for the Evaluation of Education Systems.
- Bonnet, G. & Lévassieur, J. 2004. Évaluation des compétences en anglais des élèves de 15 ans à 16 ans dans sept pays européens in: *Note évaluation*, 1, s. 1-6. Direction de l'évaluation et de la prospective. Téléchargeable sur le site: <http://www.education.gouv.fr/stateval/>
- Ellis, R. [1994] 2003. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Henriksen, B. 1989. Elevcentrerede arbejdsformer i den kommunikative fremmedsprogsundervisning in : *Kasper & Wagner* (1989), s. 166-182.
- Lightbown, P. & Spada, N. 1993. *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lund, K. 1999. Er kommunikativ undervisning kommunikativ ? in : *Sprogforum*, 14 (5), s. 26-33.
- Nottrelet, C. (éd.) 2003. *Anglais classe de seconde générale et technologique. Collection Lycée – voie générale et technologique série Programmes*. Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire. Centre national de documentation pédagogique. Téléchargeable sur le site: www.cndp.fr/doc_administrative
- Ohr, P. Z. 1999. En ting ad gangen. Fokus på indhold, fokus på form in : *Sprogforum*, 14 (5), s. 16-23.
- Swain, M. 1995. Three functions of output in second language learning in : Cook, G. & Seidlhofer, B. (red.) (1995) : *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford University Press, s. 125-126.
- d'Ydewalle, G. & Van de Poel, M. 1999. Incidental Foreign-Language Acquisition by Children Watching Subtitled Television Programs in : *Journal of Psycholinguistic Research*, 28 (3), s. 227-244.

Annexe

Code de transcription	
Mr1	l'élève qui parle
(Mlle22)	le transcripteur n'est pas sûr de l'identité du locuteur
(Mlle)	le transcripteur ne connaît pas l'identité du locuteur mais connaît le sexe de celui-ci, en l'occurrence une fille.
()	le transcripteur ne sait pas qui parle
(())	plusieurs élèves parlant en même temps dont l'identité n'est pas connue du transcripteur
< >	” indication scénique“
énonciation simultanée	parties de mots, mots entiers ou groupes de mots soulignés et superposés indiquent une énonciation simultanée
=	enchaînement très rapide (moins d'une demi-seconde) entre deux tours de parole. Le signe est mis à la fin d'un tour et au début du tour suivant
(0.9)	indique la durée d'une pause en secondes avec une décimale
-	interruption opérée par l'apprenant lui-même, le signe est mis après la syllabe où l'apprenant s'arrête de parler
î	intonation descendante
<	intonation montante
{ }	intonation de parenthèse
?	intonation de question
„	indique un accent mis au mauvais endroit du mot (selon le système d'accentuation de l'anglais)
écriture grasse	indique un accent emphatique
Lettres MAJUSCULES	syllables d'une grande intensité sonore
° °	mots ou groupes de mots exprimés à voix très basse
:	allongement de la syllabe qui précède les :
(?...?)	mots ou passages difficilement audibles dont l'interprétation est incertaine
(XXX)	énoncé incompréhensible
<i>italique</i>	indique le recours à la langue maternelle
!	indique un ton de voix très réprobateur
...	indique que le professeur encourage les élèves à compléter la phrase incomplète du professeur
(?)	indique une intonation montante chez l'apprenant pouvant être interprétée comme un signe d'incertitude sur la précision linguistique de ce qui vient d'être dit et par conséquent comme une demande de feed-back professoral

Notes

¹ Bonnet, G. (éd.) 2004. The Assessment of Pupils' Skills in English in Eight European Countries. The European Network of Policy Makers for the Evaluation of Education Systems. Téléchargeable sur le site : <http://cisad.adc.education.fr/revu/>. Les échantillons d'élèves sont de l'ordre de 1500 élèves par pays et les domaines de compétences évalués sont : la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit, la compétence linguistique et la production écrite.

² Je renonce ici à mobiliser la distinction de Krashen entre 'acquisition' et 'apprentissage'. Dans cet article, les deux termes signifient le même processus : un processus créatif dans lequel l'apprenant teste des hypothèses sur le système langagier de la langue cible (en traitant des données ou en produisant des énoncés) et entreprend une restructuration de son savoir (l'interlangue) à partir des nouvelles connaissances acquises.

³ Je tiens à adresser mes remerciements les plus chaleureux à Monsieur Daniel Charbonnier, inspecteur général de l'Éducation Nationale, pour son aide inestimable. Sans les efforts fournis par lui pour trouver des lycées pour la récolte de données, je n'aurais pas pu mener à bien mon étude.

⁴ Les questions utilisées pour opérationnaliser les variables 1 et 2 ont été empruntées à l'étude internationale mentionnée dans la note 1. Cette étude comportait aussi une analyse de facteurs motivationnels.

⁵ Les attitudes sont très difficiles à mesurer de manière fiable, notamment à cause de cette difficulté incontournable : le risque qu'il n'y ait pas de totale correspondance entre ce que les personnes interrogées disent penser et ce qu'elles pensent réellement.

⁶ Chaque cours avait une durée de 55 minutes. En tout, j'ai transcrit 220 minutes de cours, faisant au total 160 pages.

⁷ SI = séquence d'interaction (unité de structure dans la transcription)

⁸ Afin d'avoir une impression plus complète des types d'interaction employés en classe, j'ai adressé cette question dans le questionnaire destiné aux professeurs. Je leur ai demandé d'indiquer la fréquence avec laquelle ils utilisaient les trois types d'interaction suivants.

1) dialogue interrogatif (correspond à ce que j'ai appelé échange question-réponse)

2) travail en petits groupes / binôme où les élèves se parlent en anglais

3) discussion en anglais sur un sujet donné où les élèves se distribuent eux-mêmes les tours de parole sans l'intervention du professeur

Pour indiquer la fréquence, ils devaient choisir un chiffre sur une échelle de 1-5 :

1 = l'activité la plus fréquemment pratiquée,

2 = activité très fréquemment pratiquée,

3 = activité rarement pratiquée,

4 = activité très rarement pratiquée et

5 = activité jamais pratiquée.

Ce petit tableau montre les réponses des deux professeurs :

Type d'interaction	Professeur du Lycée - A	Professeur du Lycée - B
dialogue interrogatif	activité très fréquemment pratiquée	activité très fréquemment pratiquée
travail en petits groupes / binôme	activité jamais pratiquée	activité très fréquemment pratiquée
discussion en anglais...	activité jamais pratiquée	activité très fréquemment pratiquée

Le professeur du Lycée-A dit utiliser principalement le dialogue interrogatif ce qui correspond à ce que j'ai vu pendant ma période d'observation. Le professeur du Lycée-B dit utiliser les trois types d'interaction très fréquemment mais pendant ma période d'observation, le seul type d'interaction employé était le dialogue interrogatif (échange question-réponse).

⁹ Le professeur du Lycée-B n'utilisait pas beaucoup ce type d'intervention contrairement au professeur du Lycée-A. Le professeur du Lycée-B se servait le plus souvent de l'intervention "repeat and correct".