Revue TDFLE

actes n° 1 | 2019
Désir de langues, subjectivité et rapports au savoir : les langues n'ont-elles pour vocation que d'être utiles ?

Du mutisme au “pouvoir-dire”: cheminements subjectifs

Laura HARTWELL

Nicole DÉCURÉ Professeur des universités
LAIRDIL
Paul Sabatier University

Édition électronique :
URL : https://revue-tdfle.fr/articles/actes-1/296-du-mutisme-au-pouvoir-dire-cheminements-subjectifs
DOI : numerev_1351
Date de publication : 15/11/2019

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : HARTWELL, L., DÉCURÉ, N. (2019) Du mutisme au “pouvoir-dire”: cheminements subjectifs. *Revue TDFLE*, (actes n°1). https://doi.org/10.34745/numerev_1351

Résumé

Dans le secteur LANSAD, les heures de contact avec les étudiant·e·s sont faibles. Il est ainsi difficile de connaître leurs dé/motivations pour les langues. Pourtant, l'ouverture vers une autre communauté linguistique, la motivation et le dispositif d'apprentissage sont des facteurs clés. Ici, nous nous appuyons sur un corpus de 200 écrits d'étudiant·e·s de L3 et M1 en maths et informatique faisant le bilan de leur année d'anglais et permettant ainsi d'entrevoir leurs attentes, désirs, frustrations, motivations, plaisirs dans l'apprentissage de cette langue ainsi que leur rapport au savoir. La question que nous posons est donc la suivante : quelle est vraiment l'attitude des étudiants en Lansad vis-à-vis de cette langue obligatoire?
On cherchera à repérer, parmi les déclarations convenues sur l'utilité de l'anglais comme langue internationale ou pour la vie professionnelle, une parole plus authentique sur les désirs profonds, ou le manque de désirs, dans l'apprentissage et de trouver des points communs au sujet des représentations sur les langues étrangères.

Laura HARTWELL, Nicole DÉCURÉ
Université Toulouse 1 Capitole

Mots-clés :
Lansad, Motivation, Anglais, Parcours, Interrelation

---

1. Le secteur LANSAD

Dans les universités, l'introduction d'une langue obligatoire (massivement l'anglais) d'abord en DEUG (années 70) puis en licence et master dans toutes les disciplines (LMD, 2005), a créé un secteur Lansad (Langues pour spécialistes d'autres disciplines) énorme par la taille de la population étudiante concernée, la quasi-totalité en fait, mais disparate et le parent pauvre de l'enseignement supérieur. Peu ou mal considéré par les anglicistes « purs » et les collègues des disciplines principales qui le voient comme un « service » et non une composante à part entière, sous-doté en enseignant·e·s-chercheur·e·s et encore plus en unités de recherche, obligé d'avoir recours massivement à des agent·e·s vacataires sans réelle implication dans l'enseignement et plus ou moins bien encadré·e·s par des titulaires (Tardieu & Eells, 2018) ce secteur est, en quelque sorte, « sinistré ».

L'enseignement des langues est fortement promu par le Conseil de l'Europe (2001). Au-delà des intérêts immédiats d'une meilleure communication entre les peuples, il déclare, depuis des décennies, s'appuyer sur l'enseignement des langues dans la lutte contre la xénophobie et l'ultranationalisme. Dans le cadre de la construction de l'Europe, l'objectif annoncé par le Conseil n'est pas censé être la normalisation de l'enseignement des langues, mais la promotion du respect des identités et de la diversité à travers le plurilinguisme et l'étude des littératures nationales et régionales ainsi que l'indépendance de la réflexion et du jugement et l'appropriation des savoir-faire sociaux (Hartwell, 2010). Oubliant ces grandes annonces, la politique du Conseil de l'Europe s'est largement manifestée à travers le *Cadre Commun de Références en Langues* et un recours aux certifications, souvent privées, tel qu'une obligation de certification de niveau en langue lors de l'obtention de diplôme de licence en France (Vidal, 2018). Des voix s'élèvent critiquant cette approche réductrice et managériale de la langue (Maurer & Prieur, 2017), au grand profit des entreprises, qui bénéficieraient d'employé·e·s mobiles, voir « standardisé·e·s ». Si la communication reste au centre des objectifs institutionnels, elle reste aseptisée par une démarche logique séparée de la complexité de l'être humain :

> Ainsi pour parler, écrire ou interagir, l'apprenant doit mettre en œuvre « des opérations de communication langagières » (CECR, p. 73); pour parler il doit « prévoir », « organiser », « formuler », « prononcer » un énoncé. Quid de la parole jaillissante ? Du balbutiement ? Du cri ? De l'affect ou de l'émotion qui laisse sans voix ? Du désir qui pétrifie ou se résout en mot d'esprit ? (Prieur, 2017).

La motivation, comme le désir, est un construit essentiel à l'apprentissage, qui peut difficilement s'appuyer uniquement sur un objectif externe, qui serait la mobilité, un certificat en langue, voire même l'utilité dans un cadre académique ou un futur cadre professionnel. Comme le rappelle Dagues (2017) en s'appuyant sur les théories de Maslow (1943) :

> De sorte que la représentation de la motivation comme fonction agissante qui voudrait que sous la poussée d'un besoin, l'action ainsi motivée atteigne son but, tarisse ou comble le besoin, est une interprétation totalement réductrice et mécaniste d'un processus beaucoup plus complexe (Dagues, 2017).

Au contraire, comme souligné par Narcy-Combes *et al.* (2019), « Fostering learners' motivation implies creating or maintaining a favorable environment, meeting their needs, stimulating their behaviour, engagement and methods, while supporting them »[1] (p. 42).

S'il est vrai que certaines personnes auront besoin de langues étrangères à l'avenir -

professeur·e·s des écoles ayant l'obligation d'enseigner une L2, spécialistes du tourisme, ingénieur·e·s ou autres - cela ne peut expliquer ni leur rapport subjectif à la langue ni leur rapport subjectif à son apprentissage. La question que nous posons est donc la suivante : quelle est vraiment l'attitude des étudiant·e·s en Lansad vis-à-vis de cette langue obligatoire ? À la lumière de nos données, nous chercherons à repérer, au-delà des déclarations convenues sur l'utilité de l'anglais comme langue internationale ou pour la vie professionnelle, une parole plus authentique sur les désirs profonds, ou le manque de désirs, dans l'apprentissage et à trouver des points communs au sujet des représentations sur les langues étrangères.

Nous apportons une attention particulière à la pratique orale de la langue, qui est souvent délaissée au profit de l'écrit. On apprend à parler en parlant, il faut donc encourager la parole pour qu'il y ait apprentissage (Delorme & Nicolas, 2017 : 157-158). Alrabadi (2011) rappelle que :

> L'oral constitue une principale production langagière quotidienne mais il reste obscur, mal considéré et fait peu l'objet d'un véritable enseignement. Considéré comme insaisissable, éphémère, il bénéficie d'une image négative par rapport à l'écrit, auquel il est constamment comparé et auquel il sert le plus souvent de support. L'enseignement/apprentissage de l'oral reste, pour bon nombre d'enseignants de langue, une pratique conflictuelle, floue et mal cernée dans la classe de langue, se réduisant à des pratiques globales et parfois incertaines (Alrabadi, 2011 : 15).

Sur le terrain, les cheminements vers l'appropriation de la langue sont divers. Définir un programme à partir des besoins, de l'utilité, est une projection sur l'avenir qui n'est pas toujours réalisée, loin de là, car elle implique que, une fois un cursus entamé, la vie professionnelle se déroulera nécessairement dans ce domaine. Cette vision fait fi des changements de parcours, des désirs, des envies.

2. Le contexte universitaire

La situation actuelle est variable d'une université à l'autre et il est risqué de généraliser. C'est pourquoi nous ne parlerons ici que de l'université Toulouse 3 - Paul Sabatier, université de sciences et sciences médicales (plus une entité STAPS) qui a pour particularité d'avoir eu, pendant longtemps, une UFR de langues autonome et un laboratoire de recherche en didactique des langues, LAIRDIL (LAboratoire Inter-universitaire de Recherche en Didactique des Langues, EA7415) basé à l'IUT, qui lui existe toujours, contre vents et marées.

Dans cette université, la doxa prédominante est « point de salut hors de la langue de spécialité » en partant de la croyance, non fondée théoriquement ou empiriquement, que l'enseignement des langues doit être utile à la future vie professionnelle et que les étudiant·e·s sont davantage motivé·e·s par des cours où l'on traite de leur spécialité,

que par la langue générale. Cette notion a été largement défendue par les enseignant·e·s des disciplines principales en dépit du fait qu'ils/elles reconnaissaient que leur principale difficulté avec la langue était de parler de la pluie et du beau temps avec leurs collègues étrangers et non d'écrire ou de lire un article scientifique. Par ailleurs, pendant de nombreuses années (1975-2005), les étudiant·e·s en licence et maîtrise de cet établissement choisissant un module optionnel de langues, et ayant le choix entre un module d'anglais dit général (MOAG) et un module d'anglais dit scientifique (MOAS), choisissaient massivement (7 sur 8) l'anglais général. Les raisons de choisir un tel module plutôt qu'un module de leur discipline ou un module de sport ou encore une autre langue pouvaient aller de l'envie de faire autre chose que des sciences, l'idée que ce serait un module plus facile à obtenir ou encore, plus simplement, l'envie de faire de l'anglais, pour diverses raisons. Mais ce choix existait. On pouvait parfaitement ne pas faire d'anglais du tout. Quand l'anglais est devenu obligatoire, pour tout le monde, à l'exception de quelques niches, de plus en plus rares, où l'on pouvait encore faire une autre langue, le public a changé. Finis les groupes à la composition hétérogène (des physicien.ne.s avec des entomologistes et des matheux/ses) mais avec un niveau d'anglais homogène (groupes de niveaux), ce qui facilite l'interaction puisque les personnes, ne se connaissant pas et n'ayant donc pas l'habitude de parler en français entre elles, ont quelque chose à se dire pour faire partager leurs expériences, dans une langue dont ils/elles ont la même maîtrise. Avec le LMD et la disparition de ces modules optionnels, la situation inverse s'est installée : des groupes formés à partir des groupes déjà constitués en sciences et où les individus se connaissent et ont l'habitude de communiquer en français mais avec un niveau d'anglais très hétérogène, où des débutant·e·s côtoient des bilingues. Que les fort·e·s aident les faibles est une utopie qui est loin de la réalité (Bange, 1996 : 191).

3. Désirs de l'enseignante et des étudiant·e·s et motivation

Par rapport à la situation décrite ci-dessus, il sera ici question des choix personnels de l'une des auteures de cet article, pour qui la liberté pédagogique de l'enseignante ne peut être remise en question. Pour elle, la langue de base était le premier problème, surtout la langue orale, peu pratiquée dans la scolarité antérieure de ces étudiant·e·s.

Son choix de ne pas centrer ses cours sur un anglais utilitaire à coloration scientifique a plusieurs raisons. Jusqu'en 2005, comme nous l'avons vu, les groupes étaient formés d'étudiant·e·s venant de disciplines diverses, sur la base de leur niveau d'anglais et leur disponibilité aux horaires pré-établis. Le contenu scientifique ne pouvait pas constituer une base commune.

Ces choix, ces désirs personnels de l'enseignante, rencontraient ceux de la plupart des étudiant·e·s, maintes fois exprimés de façon informelle – ou plus construite lors des discussions de début d'année sur le contenu des cours à venir – de faire autre chose que de la science en cours de langue et, surtout, de parler. Car le désir de continuer à suivre des cours dans cette matière après tant d'années, sans résultat probant, est

faible chez la plupart des étudiant·e·s qui jugent l'apprentissage scolaire inefficace (l'impossible idée de perfection est tenace et toujours frustrée), prenant du temps inutilement, et chez qui la lassitude, voire le dégoût, l'emporte. De ce fait, des cours de langue ont été mis en place dont l'intentionnalité éducative (Brougère & Bézille, 2007) était de faire aimer l'anglais, à la suite de Filloux (1974) qui voulait « faire aimer les mathématiques à une jeune fille qui aime l'ail », trop d'étudiant·e·s détestant cette langue à cause d'expériences négatives, voire traumatisantes, et s'enlisant dans une croyance qu'ils/elles n'atteindraient jamais une aisance convenable.

> C'est d'abord le désir et le plaisir de vivre qui doit être suscité et alimenté sur lequel on cherchera à greffer celui d'apprendre, d'apprendre à apprendre et simultanément celui d'apprendre dans un domaine particulier […]. Sans désir, sans plaisir […] il n'y a pas de possibilités d'échanges avec les autres, et il n'y a pas non plus de possibilités d'apprentissage profond (André, 2005 : 15 ; 33).

Car on n'apprend pas bien quelque chose qu'on n'aime pas, surtout si l'on pense qu'on n'y arrivera jamais. Quand, au bout de dix ans ou plus d'étude de la langue, on n'est toujours pas capable de comprendre ou de se faire comprendre, la frustration et la lassitude l'emportent. Il importe donc de redynamiser, voire de créer cette motivation sans laquelle aucun progrès n'est envisageable.

Dans un contexte d'emplois du temps surchargés, d'horaires tardifs qui rendent moins disponibles, de conflits de cours qui se superposent, les cours étaient basés sur cinq principes :

- l'attractivité : activités ludiques dans une salle accueillante ;
- l'oral : expression et compréhension ;
- l'interactivité en petits groupes ;
- la remise à niveau des bases au moyen d'activités où l'on fait de la grammaire sans le savoir, pour les groupes les plus faibles (niveau A1A2) ;
- le travail personnel à la maison.

Il ne s'agissait pas de transmettre des savoirs maintes fois entendus, ressassés bien que mal assimilés, mais de les (ré-)activer pour se les approprier. Il ne s'agissait pas non plus d'oral spontané qui, selon Luzzati (Beacco, 2013 : 199) est un « non-sens », car il ne s'enseigne pas, il se pratique (201). Plutôt qu'un savoir-dire, il s'agit donc plutôt d'un pouvoir-dire. Il faut alors trouver des biais pour le mettre en œuvre dans le cadre d'un cours de langue dans l'enseignement supérieur auprès d'une population du secteur Lansad.

4. Contexte de l’étude

Le corpus comprend 191 écrits réalisés entre 2000 et 2013 et allant de quelques lignes manuscrites à quatre pages. Ce sont, pour la plupart, des bilans de fin de semestre ou d’année faisant le point sur les activités proposées en classe. Parfois ils couvrent, non seulement le cours qui vient de se terminer, mais aussi les autres cours de langue de l’année et les cours antérieurs. On a alors une vraie démarche autobiographique réflexive (Molinié, 2006).

Années	**Formation**	**Niveau**	**Nb**	**Optionnel/ Obligatoire**	**Volume horaire**
2000-2004	Modules de licence/maîtrise	mixte	55	Optionnel	75 ou 125 h année
2003-2011	L3 MAPES[2]	mixte	39	Obligatoire	48 h année
2010-2013	L3 IUP SID[3]	A2	38	Obligatoire	48 heures année
2004-2013	L2, L3, M1 IUP SID - IUP ISI[4]	B1-B2	56	Obligatoire	48 heures année
2012-2013	M1 Informatique	mixte	21	Obligatoire	24 heures semestre

Tableau 1 – Répartition des écrits par groupes

Ces évaluations sont fiables en partie seulement, car elles ont été soumises à l’enseignante qu’on ne veut pas critiquer trop ouvertement. Mais, dans la mesure où elles ne prêtaient pas à une notation déterminante (1 note parmi 20 autres) et étaient effectuées en fin de module, quand les dés sont jetés, on pense y trouver quelques éléments de vérité. Elles sont rédigées en anglais, ce qui peut limiter la finesse de l’analyse à cause du manque de maîtrise de la langue. Les étudiant·e·s ont écrit ce qui leur venait immédiatement à l’idée à ce moment-là dans un temps limité, sans préparation, donc avec peu de réflexion (la métacognition est un exercice très peu pratiqué par la grande majorité) et avec leurs moyens langagiers parfois très restreints. Ces écrits sont des aperçus instantanés et spontanés à un instant *t*, révélateur, cependant, de ce qui leur semble essentiel et important.

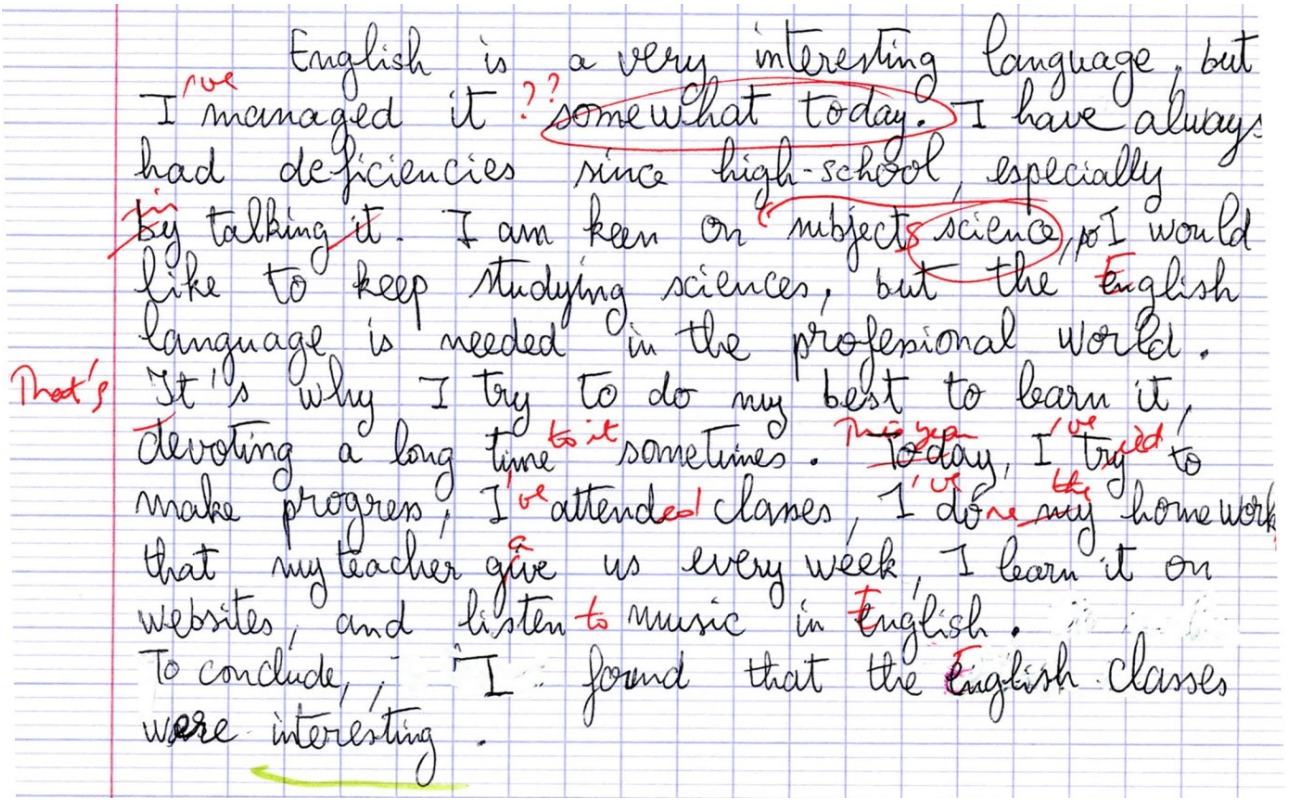


Figure 1 – Un exemple d'écrit

5. Méthodologie

Nous avons établi dix catégories permettant d'explorer la dynamique entre désir, utilité et apprentissage d'une langue étrangère. Nous avons mis en relief des phénomènes opposés : rejet/attrait, appropriation/difficultés. La récurrence des occurrences pertinentes dans les écrits des étudiant·e·s a confirmé le choix de ces dix catégories. Les phrases illustrant chaque mot/idée ont été entrées dans un tableur Excel puis les données ont été analysées. Nous avons ainsi extrait 458 remarques pour regarder la fréquence de certains mots et les idées qu'ils véhiculent. Nous avons traité ces extraits en utilisant les outils AntConc (http://www.laurenceanthony.net/ software.html) et Tropes (https://www.tropes.fr.).

Nous voyons, dans le tableau ci-dessous, les extraits selon les dix catégories. Pour chaque occurrence, nous avons examiné le cotexte afin de vérifier leur appartenance à la catégorie en question. Parfois, les participant·e·s écrivaient deux ou trois aspects concernant une catégorie dans des phrases distinctes de leur texte : dans ces cas, nous avons enregistré deux ou trois entrées différentes. Il s'agit donc ici de la quantité d'occurrences et non du nombre de participant·e·s.

Catégorie	**Occurrences**	**Mots fréquents**
Attrait de l'apprentissage	137	*games/play, fun(ny), laughter*
Rejet de l'apprentissage	51	*boring, bad teacher, lab*
Appropriation hors cadre	47	*read, watch, listen*
Utilité	47	*work, study, speak, level*

Relations	46	*meet, others, speak, atmosphere*
Cheminement	33	*improve, speak*
Expression	29	*speak, afraid, improve*
Construction de la confiance	25	*shy, afraid, (self-)confidence*
Difficultés	26	*difficult, homework, time*
Attrait de la langue	14	*love/like, pleasure, enjoy*
Rejet de la langue	3	*hate/don't like*

Tableau 2 – Résultats par catégories

On note que la catégorie « attrait de l'apprentissage » comporte la plus grande quantité d'occurrences. Cette attitude positive vient essentiellement en réaction au format des cours et l'atmosphère ainsi créée. Les participant·e·s qui évoquent un rejet de l'apprentissage le font le plus souvent au sujet d'autres cours de langue. D'autres déclarations (n = 47) confirment des pratiques d'acquisition en dehors du cadre académique. Puis, nous retrouvons le construit nommé « utilité ». Les catégories suivantes s'entrecroisent : les relations avec les autres semblent nourrir l'expression, ce qui aide à la construction de la confiance. Enfin, les difficultés ont tendance à mener vers le rejet de la langue, voire de l'apprentissage.

Si nous regardons la fréquence des mots lexicaux, on voit de nouveau, dans ce tableau, l'importance de la présence humaine dans les appréciations des étudiant·e·s, évoquée par *speak*, *people*, *teacher*, *relationship*. On y trouve également leur propre implication, fléchée par des lemmes tels que *learn*, *interest*, *work*, *improve*.

Catégorie	**Occurrences**
English	206
speak(s/ing)/spoken	134
learn(ed/t/ing/s)	94
class/es	68
game(s)	60
interest(ing/ed)	59
best/better	50
fun(ny/nier)	49
people/person(s)	44
work(ing/ed)	43
teacher(s)	42
improve(d)	38
relation(ship/s)	37

Tableau 3 – Sélection de mots par fréquence (7 600 mots)

Une autre analyse, par champs sémantiques avec Tropes fait ressortir les notions de divertissement (60), communication (54), groupe social (45). Le travail futur n'est mentionné que 12 fois et la science 7. Une analyse plus fine de ces champs sémantiques montre l'importance du jeu (59), de la grammaire (54) et de la langue parlée (53

6. Analyse par catégorie

Les dix catégories sont perméables. Néanmoins, elles nous permettent de mieux comprendre les ressentis et expériences des apprenant·e·s. Nous les présentons ici en commençant par l'utilité, en allant progressivement vers le cheminement personnel.

6.1 Utilité

Comme nous l'avons déjà mentionné, la notion d'utilité est étroitement liée au secteur Lansad : la langue étrangère doit être utile pour l'avenir professionnel des étudiant·e·s. Qui dit utile dit but : une action est utile si elle permet d'améliorer le futur (ou le présent), de faciliter des actions. Mais l'utilité, dans le cas qui nous intéresse ici, est un concept flou qui peut aussi bien viser la recherche scientifique que le métier ou la vie en général. Dans le cas des études supérieures, l'avenir, bien que proche est encore souvent flou, imprécis, indécis.

Chez la population étudiante étudiée, l'utilité n'est pas un concept prédominant : 15% (n = 29) la mentionnent : l'anglais est d'abord ressenti comme utile pour le travail et les études.

> English is very important for professional life. [IUPB3]

Ensuite vient la vie personnelle : les voyages, les loisirs, les rencontres (11).

> Speaking English is useful when you go abroad. [MOAG7]

Pour huit étudiant·e·s, parler est un but en soi et il importe de maintenir/augmenter son niveau.

> If we learn English, it's to speak, generally. [IUP26]
>
> Speaking is what we'll have to do in life. [IUP26]

Une seule personne pense que l'anglais ne lui servira pas dans sa carrière de professeure de mathématiques du secondaire.

> Learning English in mathematics isn't very interesting for me [...] I don't see the impact in my future professional life. [MAPES6]

6.2 Attrait / rejet de la langue

Il faut souligner que la notion d'utilité n'est pas reliée à la notion d'attrait de l'apprentissage. Parmi les 43 participant·e s ayant évoqué l'utilité, une seule personne déclare aussi un attrait pour la langue.

> English is a marvellous language and so useful for future computer engineers like us, because the majority of jobs in this domain are in the USA or Japan. [IUPB30]

L'attrait de la langue en elle-même et pour elle-même est très peu évoqué (n = 14) : l'anglais est vu comme un outil, ou une discipline académique comme une autre, sans affect particulier. Un étudiant exprime bien cette différence entre la langue et l'apprentissage :

> I love English but I always hated to study it. [INFO14]

C'est aussi un pays qui peut être le déclic :

> I fell in love with England. [IUPB8]

Le but de faire aimer l'anglais a été atteint pour certain·e·s qui ont changé d'attitude vis-à-vis de cette langue.

> I still make mistakes but now I like English. [IUPA6]

> We never learned how to speak in real conditions before. Now I've learned to like English. [IUPB44]

Il y a encore moins de rejet exprimé (n = 3). Une seule personne le formule clairement :

> English is both a boring and a bad language. It doesn't sound good. I'm fed up with hearing English everywhere. [MOAG55]

6.3 Attrait de l'apprentissage

Dönyey et Csizér (1998 : 212) proposent une liste de dix commandements pour rendre l'apprentissage d'une langue attractif, dont le sixième, qui résonne comme une

évidence et qui suggère de rendre les cours intéressants.

> * Select interesting task.
>
> * Choose interesting topics and supplementary materials
>
> * Offer a variety of materials.
>
> * Vary the activities.
>
> * Make tasks challenging to involve your students.
>
> * Build on the learners' interests rather than tests or grades, as the main energizer for learning.
>
> * Raise learners' curiosity by introducing unexpected or exotic elements (ibid. : 215).

Ce qui prime, parmi les 137 commentaires autour de l'attrait de l'apprentissage, c'est le jeu, le *fun*, l'intérêt, la communication, les relations avec les autres, le progrès réalisé. Les activités favorites, en dehors des jeux, sont d'abord le travail écrit, ce qui peut paraître surprenant :

> Homework was good because we had to write. The atmosphere was good because of the games and we laughed a lot. [IUPA11]

Les activités créatives en général sont appréciées, les jeux de rôles, les présentations et projets (activités orales à créer par les étudiant·e·s dans le but de faire participer tout le monde), le fait d'avoir la liberté de « construire son propre apprentissage » selon l'expression consacrée.

> Creating a game is 100 times better than listening to Al Gore. (MAPES24)
>
> What I liked most was that we worked on real historical documents in the lab. [IUPB23]

Les références à la science sont quasi absentes (sept au sujet des maths). L'anglais est vu comme une récréation par rapport aux maths, ou utile pour les maths, ou encore inutile pour un·e professeur·e de maths. En bref,

> In science there is no fantasy. [MOAG15]

6.4 Rejet de l’apprentissage

Les raisons du rejet de l’apprentissage sont multiples. L’insécurité linguistique, l’impression que l’on n’arrivera jamais à apprendre cette langue qui semble si difficile, tout ceci conduit les apprenant·e·s à abandonner tout effort et à subir un enseignement qu’ils/elles jugent inefficace. On ne peut pas plaire à tout le monde : notons le rejet d’une activité en particulier, telle que la poésie, bien qu’elle soit un attrait pour d’autres. La plupart des participant·e·s déclarent aimer les jeux, mais une personne les trouve enfantins et inutiles. La plupart ont détesté le laboratoire, d’autres l’ont apprécié.

Le premier argument de rejet est l’ennui causé par les activités de grammaire, ou les activités répétitives, souvent dans des cours antérieurs.

> I got fed up in secondary school. We were learning the same things year after year. I still can't talk although I'm always one of the best in class. We should be able to speak after so many years but we're not. [IUPB38]

Il y a aussi un rejet du travail en laboratoire/sur ordinateur (n = 6), le rejet des débats sur les grands sujets de société, le rejet d’un·e enseignant·e en particulier.

> The teacher, who was English, was not interested in his job. We threw paper planes at him, he didn't notice. [IUP28]

Mais c’est peu, dans l’ensemble. Les étudiant·e·s sont, en grande majorité, indulgent·e·s.

6.5 Construction de la confiance

L’insécurité linguistique règne dans les salles de classe françaises. Elle « peut aussi bien résulter de la comparaison de son parler avec le parler légitime que du statut accordé à ce parler et intériorisé par le locuteur » (Roussi, 2009 : 7). Brunette (2010) la définit en « termes simples » comme la « peur d'être jugé lorsqu'on parle, écrit ou lit. La norme linguistique pesant alors comme un frein sur l'intégration ». La peur de la faute par rapport à un standard de perfection idéalisé, menant au mutisme en est une des manifestations. Elle reprend la définition de Calvet à ce sujet :

> […] il y a insécurité linguistique lorsque les locuteurs considèrent leur façon de parler comme peu valorisante et ont en tête un autre modèle, plus prestigieux, mais qu’ils ne pratiquent pas (Calvet, 2009 : 47, cité dans Brunette, 2010).

À l'opposé, la confiance en soi, selon Dörnyei (2001 : 56), c'est la croyance que l'on est capable d'obtenir des résultats, atteindre des buts ou accomplir des tâches avec compétence. C'est donc vers l'élimination de l'insécurité linguistique qu'il faut tendre pour atteindre la confiance en soi. On entend trop souvent la petite phrase : « Je ne suis pas doué·e pour les langues » qui exonère de tout effort en faisant primer l'émotionnel sur le rationnel et détruit ainsi la confiance en soi (André, 1996 : 30-31 ; 71). C'est le rôle de l'enseignant·e que d'aider à construire cette confiance (*ibid*. : 179).

La confiance est liée à la pratique de l'expression orale. On passe de la timidité, voire de la peur, à la confiance en soi, à l'aisance grâce à l'interaction orale avec les autres, non intimidante parce qu'en petits groupes, qui facilite la prise de parole.

> Defeating, overcoming our fear of speaking. [INFO2]
>
> I am quite shy… this year was good therapy and cheaper! [MOAG19]
>
> Thanks to oral work, I've managed to fight my shyness [MAP15]
>
> It's the first time I can speak as much… it has permitted me to be more self-confident. [MOAG34]

La lecture et l'écriture hors classe sont également des moyens d'acquérir la langue et donc de se sentir plus en confiance.

6.6 Difficultés

Les difficultés liées à la langue et son apprentissage sont diverses: tâches trop difficiles, trop de travail à la maison, timidité, autres étudiant·e·s de niveau différent ou peu sérieux/ses, heures des cours, etc. Comme nous voyons dans les quelques exemples ci-dessous, les difficultés sont parfois graves, voire de grande portée :

> I'm bad in English and it has a very negative effect on my computer skills and my future. I haven't been serious. [IUPA17]
>
> I don't like writing. I don't like reading (even in French). So I didn't like those two activities. [IUPB46]
>
> The exam and phonetics are less interesting because they are difficult. [MAPES11]

La difficulté majeure, c'est celle de parler.

> I couldn't speak, it was physical. [IUPB35]

6.7 Expression

Nous l'avons vu, la classe de langue n'est pas suffisamment un lieu de parole. L'importance et l'utilité de parler, comme évoquées par les chercheur·e·s (Pogranova *et al.*, 2017 : 101 ; Décuré & Crosnier, 2018), sont soulevées par 29 étudiants.

> Speaking is the best way to improve my English level. [IUPB27]
>
> It was good for me to be with people better than me. I had to make efforts to be like them. [IUPB40]

Ces étudiant·e·s sont convaincu·e·s que parler anglais est le plus important, parce que c'est en parlant qu'on apprend mais que c'est aussi le plus difficile.

> I think [speaking English] is the hardest thing in a foreign language. [MOAG19]

Ils/Elles mentionnent n'avoir jamais autant parlé en classe et donc être parvenu·e·s à vaincre (au moins en partie) leur timidité, leur réticence, et à progresser.

6.8 Relations

Pour parler, il faut des partenaires. Rencontrer d'autres étudiant·e·s, différent·e·s, apprendre à les connaître, se faire des ami·e·s, se sentir à l'aise dans un petit groupe non menaçant, tout ceci fait tomber les barrières et permet de parler. La citation suivante résume le sentiment général :

> I liked the group work. We were not scared to talk in front of everybody because there were good feelings between us. [IUPB46]

Un collectif se construit autour de la langue. Relations sociales et relations interlocutives sont imbriquées (Vion, 1996 : 19).

> We had to mix our imaginations and English skills for the happiness of everybody. [INFO20]

L'influence positive (ou négative) de certain·e·s enseignant·e·s à un moment donné de la scolarité est mentionnée quelquefois ou même un lien affectif.

> I offered a book to my wonderful teacher at the end of the year and he cried. [IUPB30]

6.9 Appropriation hors cadre

Peu d'étudiant·e·s parviennent à une maîtrise satisfaisante de la langue, écrite ou orale, simplement en suivant des cours (Peyvel, 2016). Ceci est d'autant plus vrai à l'université que le volume horaire d'enseignement est faible. Il est donc indispensable, pour progresser, de « faire de l'anglais », sous une forme ou une autre, en dehors de la classe.

Ceux/celles qui mentionnent le plus d'activités hors cadre sont les IUP B (27) de bon niveau, déjà en master la plupart. Ils/Elles ont compris que le progrès viendrait d'ailleurs.

> I got a PC and started doing things on the Internet in English. I worked without realising it. [IUPB32]

Elles/Ils ont fait des stages à l'étranger, sont capables de regarder des films et des séries. Il est intéressant de noter que c'est dans le groupe MOAG (l'anglais en option) que l'on trouve le plus fort taux d'activités hors cadre (39%, contre seulement 22% pour les groupes ayant l'anglais obligatoire). Le plus grand nombre de commentaires porte sur l'intention de faire quelque chose pour s'améliorer ou s'entretenir, ou l'opinion que ce serait bien de faire quelque chose.

Parmi les activités réellement faites, la lecture d'articles ou de livres vient en tête. Ceci peut paraître surprenant mais reflète l'importance de l'écrit dans la scolarité antérieure (souvent mentionnée). Donc, pour progresser, on fait ce qui est connu. Le visionnement de films ou de séries télévisées est très présent, suivi de la lecture, les voyages et les stages à l'étranger, les chansons. Aussi 11 personnes évoquent à la fois la lecture et un médium audio ou audiovisuel

> I started reading a book The devil wears Prada. I've seen the film. It's good to begin with a story you already know. [IUPB54]

10. Cheminements

Un cheminement est une « progression lente et régulière ». Dans les parcours d'apprentissage des langues, aucun de ces trois termes ne s'applique en permanence car il peut y avoir régression, ou manque de régularité : le processus s'accomplit à des vitesses différentes. Nous entendrons « cheminement » comme un parcours, plus ou moins chaotique, plus ou moins rapide, avec un bout du chemin incertain et quelque

peu dans le brouillard.

Trente étudiant·e·s parlent de leur évolution depuis le primaire, avec des hauts et des bas, des changements de priorité (de l'écrit à l'oral).

> At the beginning, I didn't like the oral activities: I preferred working on texts or doing translations. [IUPB27]

À un moment, un déclic peut se produire qui conduit l'étudiant·e à prendre son destin en mains.

> I realised I wasn't as good as I thought and decided to attend all the lessons to improve myself. (MOAG7)

Moins que des trajectoires, il s'agit de cheminements.

> Now I think it's more useful to learn to speak than to write (live language). (MOAG51)

Les deux préoccupations principales sont le progrès fait ou à faire et la possibilité ou l'impossibilité de parler. On trouve dans ces écrits une préoccupation avec son niveau d'anglais que l'on désire améliorer, comme une fin en soi. *Level* est associé à *bad/low*, *group*, *high/er, improve. Climb to a higher level* dit MOAG16, comme si c'était une ascension dans l'Himalaya. Les notes (bonnes ou mauvaises) sont moins souvent mentionnées (n = 10).

Un étudiant (MOAG2) écrit une petite fable pour décrire son cheminement qui résume assez bien les éléments clés que nous avons mentionnés : un passé sombre, se mettre à parler, créer des liens avec d'autres, faire des choses intéressantes, en bref une expérience positive[5].

> Once upon a time, little Ben was walking in the dark university and it was very cold outside when he saw a light!
>
> So he entered and strange persons asked him to speak in a language he didn't know.
>
> At first […] he was scared by all the words so hard to pronounce but hour after hour he began to understand why destiny led his way [to] this class.
>
> In reality, these persons were here to make him [meet] people and [speak]

with them to know [them] better.

During the year he passed with his new friends, he heard wonderful stor[ies] about terrific trip[s] in the desert, he discovered the life of strange guys like Mr Kellog. And he listened to music and songs that were really interesting to try to understand.

At the end of the year, he was sad because he [knew it was probably the last time he [was] learning English. Life goes on and exams arriving, Ben needs to think of other things. But it's sure he [will] always remember how his strange adventure was good for him…

7. Conclusion

On le sait depuis longtemps, et ce corpus le confirme, à quelques exceptions près les étudiant·e·s ont fait l'expérience d'une longue scolarité antérieure où ils/elles se sont souvent ennuyé·e·s, avec des tâches répétitives et une importance accordée à des textes écrits. La classe d'anglais n'est pas un lieu où l'on parle. Alors, une pédagogie basée sur l'oral apparaît à la fois différente et désinhibante. La nouveauté entraîne une motivation à se servir de la langue comme outil de communication, comme forme d'expression, comme un lien avec les autres.

On voit bien que les conditions actuelles d'enseignement ne sont pas propices à ce développement de l'apprentissage basé sur les relations humaines. Pour créer une atmosphère de groupe, qui déstresse, décomplexe, délie la parole, il faut du temps. L'anglais obligatoire sans les moyens en personnel enseignant nécessaire a conduit à diminuer les heures de contact. Quand on a 24, 18 ou même 9 heures de cours en présentiel, on ne peut rien construire. Quand on est 36 dans un groupe non plus, sans même parler des cours de langues en amphithéâtre. Pour assurer ces enseignements, on a développé les cours en ligne, les Moocs, le travail en laboratoire multimédia, toutes choses qui cloisonnent les individus, les renvoient à une machine et non à un être humain, bien que certain·e·s disent que c'est possible (théoriquement). Les ordinateurs, le numérique, ont perdu l'aspect novateur qu'ils pouvaient avoir il y a vingt ans. Ils renvoient les individus, *in fine*, à la solitude. Apprendre une langue en solitaire peut se comparer à un tour du monde en voilier : très peu y arrivent, et avec quelles difficultés !

Références bibliographiques

ALRABADI, Elie Issa, « Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/ apprentissage de l'oral ? », *Didáctica. Lengua y Literatura* n°23, 2011, p. 15-34.

ANDRÉ, Jacques, *Éduquer à la motivation. Cette force qui fait réussir*. Paris, L'Harmattan, 2005.

BANGE, Pierre, « Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère », *Les carnets du Cediscor* n°4, 1996, p. 189-202.

BROUGÈRE, Gilles & Hélène Bézille, « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation », *Revue française de pédagogie* n°158, 2007, p. 117-160.

BRUNETTE, Louise, « Insécurité linguistique et traduction », [en ligne] *www.eila.univ-paris-diderot.fr/_media/enseignement/lea/master/insecling.ppt?id,* 2010.

CALVET, Louis-Jean, *La sociolinguistique*, Presses Universitaires de France, Coll. Que sais-je ? n°2731, 2009.

COUNCIL OF EUROPE. *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

DAGUES, Véronique, Besoins et motivation en questions, *Revue TDFLE* n°70 [en ligne], 2017.

DÉCURÉ, Nicole & Elisabeth Crosnier, « Parler ou ne rien dire : La prise de parole en classe d'anglais Lansad », *Recherches en didactique des langues et des cultures - Les Cahiers de l'ACEDLE,* 15(2), 2018.

DELORME, Véronique & Laura NICOLAS, « Représentations stéréotypées dans le discours des futurs enseignants : modes d'occurrence et de négociation », *Études en didactique des langues* n°28, 2017, p. 151-162.

DÖRNYEY, Zoltán. *Teaching and researching motivation*. Harlow (Essex), Pearson, 2001.

DÖRNYEY, Zoltán. & Kata CSIZÉR, « Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study », *Language Teaching Research* n°2, 1998, p. 203-229.

FILLOUX, Janine, *Du contrat pédagogique ou comment faire aimer les mathématiques à une jeune fille qui aime l'ail*, Paris, Dunod, 1974.

HARTWELL, Laura, « Notions of utility: Construction of the B2-foreign language level of competence in Europe and France », dans Baillé, J. et al. (Dirs), *Du mot au concept : Utilité,* Grenoble, PUG, 2010, p. 138-155.

LUZZATI, Daniel, « Enseigner l'oral spontané? », dans Jean-Claude Beacco (dir.), *Éthique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité*, Paris, Didier, 2013, p. 186-207.

MASLOW, Abraham H., « A theory of human motivation », *Psychological Review*, 50, 1943, p. 370-396.

MAURER, Bruno & Jean-Marie PRIEUR (dirs.), *Revue de Didactique du Français Langue*

Étrangère, n°70 – La pensée CECR, 2017.

MOLINIÉ, Muriel, « Autobiographie et réflexivité », dans Muriel Molinié & Marie-Françoise Bishop (dir.), *Autobiographie et réflexivité*. Amiens, *Encrage-Les Belles Lettres*, 2006.

NARCY-COMBES, Marie-Françoise, Jean-Paul NARCY-COMBES, Julie McALLISTER, Malory LECLÉRE & Grégory MIRAS. *Language Learning and Teaching in a Multilingual World*, Bristol, Multilingual Matters, 2019.

PEYVEL, Mégane, « Les Français sont-ils si mauvais en langues étrangères ? Veille CFTTR ». 2016. https://www.sites.univ-rennes2.fr/lea/cfttr/veille/2016/05/22/les-francais-sont-ils-si-mauvais-en-langues-etrangeres/

POGRANOVA, Slavka, Béatrice BRAUCHLI & Daniel ELMIGER, « Représentations sociales de la réussite d'une leçon de langue », *Études en didactique des langues*, 28, 2017, p. 97-112.

PRIEUR, Jean-Marie, « L'empire des mots morts. Lisons le CECR comme un cauchemar », *Revue TDFLE*, n°70 [en ligne], 2017.

ROUSSI Maria, *L'insécurité linguistique des professeurs de langues étrangères non natifs : le cas des professeurs grecs de français*. Thèse de doctorat, Université de la Sorbonne nouvelle – Paris 3, 2009.

TARDIEU, Claire & Emily EELLS (coord.), *Livre Blanc de la formation en études anglophones,* Paris, Société des anglicistes de l'enseignement supérieur, 2018.

VIDAL, Frédérique, « Arrêté du 30 juillet 2018 relatif au diplôme national de licence », *Journal officiel de la République Française, n°0180 du 7 août 2018, texte n° 39.*

VION, Robert, « L'analyse des interactions verbales », *Les carnets du Cediscor* 4, 1996, p. 19-32.

---

[1] Favoriser la motivation des apprenant·e·s, c'est créer ou maintenir un environnement favorable, répondre à leurs besoins, stimuler leur comportement, leur engagement et leurs méthodes, tout en les soutenant. (Notre traduction).

[2] Mathématiques pour le professorat d'enseignement secondaire.

[3] Institut universitaire professionnalisé – Statistiques et informatique décisionnelle.

[4] Institut universitaire professionnalisé – Ingénierie des systèmes informatiques.

[5] Les passages entre crochets ont été édités et corrigés pour rendre le texte compréhensible.