



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

# Apprendre l'anglais en France : un devoir, un besoin et un défi

**Margaret Siebens**

Diplômée des Universités de Wellesley College (États-Unis)

et Jean Monnet de Saint-Etienne (France)

msiebens@wellesley.edu

Reçu le 03-10-2015 / Évalué le 25-01-2016 / Accepté le 21-03-2016

## Résumé

L'anglais est le premier choix de langue vivante en France et les enjeux de l'enseignement-apprentissage de l'anglais sont particulièrement polémiques. Dans le cadre de mon travail de formatrice d'anglais dans le secteur privé, je constate une demande importante de la part des apprenants adultes dont un certain nombre est de niveau débutant, souvent malgré des années d'études de l'anglais. Quels sont les exigences officielles et les besoins réels concernant l'apprentissage de l'anglais en France ? Quelles sont les difficultés propres aux adultes débutants dans l'acquisition de l'anglais ? Je vais tenter de répondre à ces questions tout au long de cet exposé.

Mots-clés : enseignement, apprentissage, anglais, langue, débutant

## Learning English in France: an Obligation, a Necessity, and a Challenge

### Abstract

English is the first choice of foreign language in France, and the issues associated with the teaching and learning of English are particularly controversial. As an English teacher in the private sector, I can see a strong demand on the part of adult learners, many of whom are beginners, often in spite of years of studying English. What are the official requirements and the real needs concerning English language learning in France? What specific difficulties do adults beginners face in English acquisition? I will attempt to answer these questions in the text that follows.

**Keywords:** teaching, learning, English, language, beginner

L'apprentissage des langues vivantes a une importance incontestable pour les écoliers, comme pour les étudiants et les professionnels en France. De ce fait, l'enseignement des langues, et tout particulièrement de l'anglais est un sujet de discussion fréquent et parfois polémique. Il existe même un courant de pensée qui promeut l'enseignement obligatoire de l'anglais dans les écoles françaises. Le

rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École présidée par Claude Thélot, publié en 2004, soutient cette idée :

*Le système éducatif doit préparer les élèves à se mouvoir dans l'espace politique et économique européen. Sans négliger l'intérêt de connaître plusieurs langues étrangères, notamment européennes, la Commission constate cependant l'existence d'une dynamique majeure dont il lui paraît impossible de ne pas tenir compte : la langue qui permet la communication entre les citoyens européens de nationalités différentes est celle pour laquelle la connaissance minimale de tous est la meilleure, à savoir l'anglais<sup>1</sup>.*

Voilà un propos qui défend l'enseignement-apprentissage de l'anglais au nom de son importance pour la communication au sein de la communauté européenne. Cette citation évoque deux aspects majeurs de la problématique de l'anglais en France. Le premier est la notion de devoir de la part du gouvernement d'assurer un système d'enseignement public adapté aux besoins réels des citoyens. Le second est la nature pratique incontestable (même si l'on ressent une certaine réticence à l'admettre) de cette langue, appelée par cette même commission l'«anglais de communication internationale<sup>2</sup>», qui permet notamment aux membres de la communauté européenne de communiquer entre eux.

Compte tenu de ces deux notions de devoir gouvernemental et de besoin de la part des Français, je présenterai dans un premier temps les bases de la formation en anglais dans le cadre scolaire. Dans un deuxième temps, je soulignerai des exemples d'adultes ayant la volonté et/ou la nécessité d'apprendre et d'utiliser l'anglais, selon mon expérience de formatrice d'anglais dans un centre de formation privé. Enfin, nous étudierons quelques défis de cet enseignement-apprentissage que j'observe depuis un certain nombre d'années en tant qu'enseignante, ex-étudiante en Français Langue Étrangère (FLE) et expatriée américaine en France.

## **I. L'anglais scolaire**

### **A. Les exigences officielles**

Dans le cadre scolaire, l'enseignement-apprentissage des langues vivantes est obligatoire en France. En effet, les textes officiels du Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, tels que *Le Cadre Européen Commun de Référence des Langues* (CECRL) et Le socle commun de connaissances et de compétences, dictent les exigences gouvernementales précises concernant l'enseignement des langues vivantes. Ces textes prévoient notamment la pratique obligatoire d'une première langue vivante (LV1), d'une deuxième langue

vivante (LV2) et parfois l'option d'étudier une troisième langue (LV3)<sup>3</sup>. Depuis 2007, les enfants dans le primaire ont obligatoirement 54 heures d'enseignement par an (2 séances de 45 minutes par semaine) à partir de la seconde année du Cours Élémentaire (CE2). De plus, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de la République du 8 juillet 2013 a rendu l'enseignement d'une langue vivante obligatoire à partir du début de la scolarité, soit le Cours Préparatoire (CP)<sup>4</sup>. Dans le cas d'une école qui enseigne une langue autre que l'anglais à l'école maternelle ou primaire, la plupart des élèves commencent à étudier l'anglais à partir de la classe de 6<sup>e</sup>.

Concernant les objectifs linguistiques, le tableau suivant (Tableau 1) résume le niveau de compétences ciblé à la fin de chaque niveau scolaire d'après *Les Programmes d'Enseignement de Langues Vivantes Étrangères*<sup>5</sup>, selon les grilles de compétences A1 à C2 du CECRL<sup>6</sup>. Par exemple, ce document définit le niveau A1 comme un *niveau de découverte* caractérisé par la capacité d'un locuteur à prendre part à une conversation :

*Je peux communiquer de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à telles questions.* (Rosen, Reinhardt, 2010 : 53)

Dans le cas des élèves qui commencent l'anglais à l'école élémentaire, il est prévu que les élèves valident le niveau A1 avant la fin de la deuxième année du Cours Moyen (CM2) à l'aide d'évaluations fournies et parfois effectuées directement par des représentants de l'Inspection Académique départementale.

Niveau scolaire	Fin de l'école élémentaire	Palier 1 du Collège		Palier 2 du Collège		Fin de l'enseignement secondaire
Classe	CM2	6 <sup>e</sup>	5 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	Terminale
Âge	10-11 ans	11-12 ans	12-13 ans	13-14 ans	14-15 ans	17-18 ans
Anglais commencé à l'école primaire	Niveau A1 validé	A1 à A2 (cours de soutien possibles)		A2 à B1 Certification A2 à la fin de la 3 <sup>e</sup>		B2
Anglais commencé en 6 <sup>ème</sup>	x	A1	A1 à A2	A2 à B1		B2

Tableau 1 : Objectifs linguistiques dans le cadre scolaire par niveau scolaire selon les textes officiels

Afin de permettre une acquisition progressive des objectifs communicatifs prévus par le programme scolaire (publié dans les *Bulletins Officiels*) et le CECRL, il existe un système de validation de compétences afin d'assurer une certaine maîtrise linguistique des langues étudiées dès le collège, voire dès l'école primaire. En effet, un document appelé le *Portfolio Européen des Langues*<sup>7</sup> est attribué à chaque élève du système scolaire français et permet aux enseignants de tenir un registre des compétences acquises et validées par l'élève, et de suivre son évolution d'une année à l'autre.

De plus, il existe de nombreux programmes pour enrichir l'enseignement des langues vivantes dans les établissements scolaires de tout niveau. Par exemple, le Ministère de l'Éducation Nationale recrute chaque année des locuteurs natifs pour faciliter la pratique linguistique et apporter des éléments culturels « authentiques » dans les cours de langues. Dans certains lycées, il existe également des sections spécialisées appelées les Sections européennes et de langues orientales qui donnent aux élèves la possibilité d'obtenir une mention « européenne » à l'épreuve du Baccalauréat<sup>8</sup>. Ces classes sélectives bénéficient de deux heures supplémentaires de cours de langue et d'une heure par semaine d'une « Discipline Non-Linguistique » (DNL) enseignée dans la langue cible. En outre, ces classes sont rattachées à des classes partenaires à l'étranger afin de faciliter la communication et l'apprentissage interculturel.

## **B. Le choix de l'anglais**

Le choix de langues vivantes peut dépendre des langues proposées, de l'enseignement d'une langue régionale, de la préférence des parents ou encore des ambitions ou centres d'intérêts de l'élève. Ceci dit, la grande majorité des élèves en France étudie l'anglais pendant sa scolarité, soit une estimation de 98%, que ce soit en LV1, LV2 ou LV3 ou en « option découverte » dans le secondaire<sup>9</sup>. De plus, selon les taux d'inscription nationaux dans les cours de langues vivantes, près de 94% des élèves choisissent l'anglais en LV1, suivi de l'allemand et de l'espagnol<sup>10</sup>.

D'un point de vue officiel, aucun règlement à ma connaissance ne désigne explicitement l'apprentissage de l'anglais comme étant obligatoire en France. Or, en pratique, le cas de l'élève qui n'étudierait jamais l'anglais tout au long de sa scolarité semble presque inexistant. En 2015, la Ministre de l'Éducation nationale a publié un décret pour une réforme du collège qui permet d'illustrer le discours actuel concernant l'enseignement-apprentissage de l'anglais dans le secondaire. L'article 8 de l'*Arrêté du 19 mai 2015 relatif à l'organisation des enseignements dans les classes de collège* précise : « Les élèves qui ont bénéficié de l'enseignement

d'une langue vivante étrangère autre que l'anglais à l'école élémentaire peuvent se voir proposer de poursuivre l'apprentissage de cette langue en même temps que l'enseignement de l'anglais dès la classe de sixième... »<sup>11</sup>.

Selon cet article, l'anglais serait prioritaire, que ce soit en LV1 ou LV2, même si l'on parle de proposer et non d'obliger. Afin de préciser les conséquences de cette réforme, il existe un article de questions-réponses qui fournit l'explication suivante au sujet de l'avenir des classes bilingues au collège : « La diversité linguistique sera préservée. Concrètement, un élève qui a appris l'espagnol à l'école pourra apprendre l'espagnol et l'anglais en classe de 6e. Un élève qui a appris l'allemand à l'école pourra apprendre l'allemand et l'anglais en classe de 6e. »<sup>12</sup>. Encore une fois, l'exemple éventuel de l'élève qui ne souhaite pas étudier l'anglais n'est même pas évoqué. Un jour, j'ai demandé à un groupe de lycéens s'ils avaient pu échapper à l'étude de l'anglais, par exemple en choisissant allemand en LV1 et espagnol en LV2. Après réflexion, pour eux, c'était inconcevable, d'autant que leurs parents n'auraient jamais été d'accord. En réponse à ma question, l'un d'entre eux m'a tout simplement dit, « Il y a forcément de l'anglais quelque part ».

## II. L'anglais après le Baccalauréat

Dans le domaine du FLE, le terme *langue véhiculaire* désigne une langue commune utilisée pour faciliter la communication entre interlocuteurs de langues maternelles différentes. En français, le terme *lingua franca* signifie également aujourd'hui une « langue auxiliaire de relation utilisée par des groupes ayant des langues maternelles différentes<sup>13</sup> ». Selon la Commission du débat national sur l'avenir de l'École citée ci-dessus et selon les témoignages de mes élèves, ce terme englobe parfaitement l'usage de la langue anglaise en Europe. Par conséquent, les Français que je rencontre ressentent une pression croissante pour maîtriser l'anglais afin de réaliser leurs projets professionnels et personnels.

Malgré le système scolaire qui permet théoriquement à chaque élève d'accéder à une découverte linguistique et culturelle à travers des cours de langues, des voyages et des échanges scolaires, il existe souvent un écart entre la théorie et la pratique concernant le niveau d'acquisition. En effet, une étude de 2011 montre un décalage de niveau de compréhension orale en anglais acquis entre les Français âgés de 14 à 16 ans et leurs camarades d'autres pays européens. Selon cette étude, il y a seulement 26 % de « jeunes Français qui maîtrisent au moins le niveau A2 (élèves débutants) en compréhension de l'oral pour l'anglais<sup>14</sup> » comparé à presque 48 % des jeunes évalués dans l'ensemble des autres pays européens<sup>15</sup>. Étant donné que le niveau A2 devrait officiellement être validé par tous à la fin de la classe de

5<sup>e</sup>, ces statistiques ne sont pas très flatteuses. De plus, ces étudiants peuvent être amenés à poursuivre des études supérieures et par conséquent seront soumis à de nouvelles exigences qui ne correspondront pas forcément à leurs niveaux réels d'acquisition linguistique.

### **A. Les étudiants**

Dans le cadre des études supérieures, les universités françaises exigent souvent l'étude de l'anglais quelle que soit la filière. Certains étudiants passent des examens reconnus pour valider leur niveau selon le CECRL, tel que le Cambridge First Certificate in English (FCE)<sup>16</sup>. Par ailleurs, dans les grandes écoles ou certaines écoles d'ingénierie ou de commerce, le règlement peut être bien plus strict à propos du niveau d'anglais demandé. A cause de ce niveau d'exigence, je rencontre un certain nombre de stagiaires qui préparent une évaluation standardisée de compréhension orale et écrite en anglais appelée le Test of English for International Communication (TOEIC). Certains ont même terminé leurs études, mais l'école ne délivre le diplôme que si le candidat valide un niveau seuil de compétence en anglais grâce à une évaluation reconnue<sup>17</sup>. Cet examen est un exemple parmi d'autres évaluations qui limitent les possibilités d'études ou d'emploi pour certains étudiants.

Les personnes qui subissent ce genre de contrainte ressentent forcément une forte pression pour préparer et passer l'examen jusqu'à ce qu'elles obtiennent le score qu'ils visent. Par conséquent, on pourrait croire que cette politique encourage les étudiants à se concentrer sur l'apprentissage de l'anglais tout au long de leurs études. Or, selon mon expérience, cette exigence n'entraîne pas forcément un intérêt réel pour l'acquisition ou la communication. Certains étudiants s'inscrivent pour une formation intensive en dernière année d'études afin de préparer l'examen par obligation et semblent s'intéresser uniquement aux stratégies, aux règles et aux mots clés qui peuvent leur permettre de gagner des points à l'évaluation. Il faut espérer qu'au cours de leur carrière, ils auront une expérience ou un projet qui les motivera à utiliser l'anglais à des fins communicatives et non strictement pour valider une exigence administrative.

### **B. Les professionnels et les particuliers adultes**

Bien après la fin des études, l'anglais est considéré comme étant une langue véhiculaire dans de nombreux domaines tels que le commerce, la recherche, l'informatique, l'hôtellerie et le tourisme. En dehors de ces secteurs d'activité,

j'ai eu de nombreux stagiaires en formation qui utilisent l'anglais dans leur cadre professionnel : un artiste ayant besoin de traductions en anglais pour présenter ses œuvres, un homme politique qui donnait des présentations en anglais, un entraîneur sportif qui recrutait à l'étranger, un professeur de droit qui devait enseigner en anglais et un agent de sécurité qui passait un entretien d'embauche. Dans les domaines de la production ou du commerce, les adultes en formation d'anglais cherchent souvent à améliorer leur capacité à communiquer avec des collègues, des collaborateurs, des fournisseurs ou des clients anglophones. Parfois, ils travaillent pour la filiale française d'une entreprise américaine ou britannique. Dans d'autres cas, la société appartient à un groupe international dont la langue officielle est l'anglais.

Parmi les particuliers, de nombreux adultes reprennent l'étude de l'anglais simplement pour le plaisir. Beaucoup d'entre eux souhaitent être plus à l'aise lors de leurs voyages à l'étranger. D'autres apprennent l'anglais car un membre de leur famille vit à l'étranger ou a un conjoint anglophone. J'ai eu plusieurs stagiaires dont l'objectif était de pouvoir mieux communiquer avec leur beau-fils ou belle-fille et leurs petits-enfants. La famille moderne risque de voir de plus en plus de couples multinationaux, donc cette catégorie d'apprenants est pour moi très importante.

### **III. Les défis de l'apprentissage de l'anglais à l'âge adulte**

Étant donné ces besoins réels de communiquer en anglais, un certain nombre d'apprenants adultes ont beaucoup de progrès à faire afin d'être opérationnels, car ils débutent leur formation à un niveau débutant. Je précise que ce que j'appelle *un apprenant débutant* s'applique ici aux apprenants ne validant pas le niveau A1, ce qui est le cas d'un certain nombre de stagiaires avec qui je travaille, même si la plupart a eu au moins une initiation à l'anglais dans le cadre scolaire. Les Français que je rencontre possèdent généralement des connaissances de base en anglais mais ont parfois de grandes lacunes et des difficultés importantes pour progresser. Par conséquent, je m'intéresse aux facteurs qui peuvent créer des difficultés d'acquisition chez les apprenants débutants, notamment à l'oral.

#### **A. Les caractéristiques de l'apprenant**

*L'âge* : Ce facteur peut être important en préparant une formation pour un adulte de niveau débutant. Dans une étude comparant les apprenants de différents âges, « Les sujets âgés d'une vingtaine d'années atteignent un meilleur niveau - surtout en compréhension orale et en expression orale - que celui des apprenants plus

âgés (40 ans ou plus) » (Cornaire, Germain, 1998 : 86). Une autre étude « permet aussi d'observer des corrélations négatives entre l'âge et la performance : plus l'apprenant est âgé, plus il aura de difficulté à faire face aux exigences de situations de compréhension et à améliorer sa compétence. » (Cornaire, Germain, 1998 : 88). J'enseigne régulièrement à des débutants d'une cinquantaine d'années voire plus, et j'ai également remarqué qu'ils font souvent des commentaires concernant leur âge en début de formation, comme s'ils devaient justifier leur niveau de difficulté.

*Le profil linguistique* : Les difficultés des apprenants peuvent largement dépendre des caractéristiques phonétiques ou morphosyntaxiques de leur(s) langue(s) maternelle(s) ainsi que de leur culture familiale ou de leur pays/région d'origine. Il est donc important de connaître la biographie langagière des stagiaires afin d'adapter l'enseignement au mieux car cela peut permettre à l'enseignant d'anticiper les notions qui seront difficiles à appréhender dans la langue cible.

*L'état d'esprit* : Étant donné les objectifs qui conduisent les stagiaires à poursuivre une formation, et l'investissement que cela représente, on peut s'attendre pour la plupart à un certain niveau de motivation. Or, beaucoup de stagiaires adultes débutent leur formation avec une méfiance parfois paralysante envers l'anglais. Dans le cadre de mes études de Master, j'ai effectué un sondage auprès des stagiaires de niveau débutant afin de mieux comprendre les besoins et les expériences de chacun. Durant cette enquête, un stagiaire m'a décrit son expérience en cours d'anglais à l'école :

*En France, on ne peut pas améliorer notre niveau d'anglais. On peut avoir des meilleures notes en vocabulaire, mais notre niveau ne va pas augmenter en cours... Pour moi, il y avait quelque chose qui m'a déconnecté. Je me suis intéressé en 6<sup>ème</sup>, puis au bout d'un moment je me suis dit « ça sert à quoi »... Je me suis battu pour les verbes pour avoir de bonnes notes<sup>18</sup>.*

J'entends dans ces propos une attitude défaitiste. On a l'impression que l'apprenant s'attend à l'échec et se résigne à faire le minimum pour valider ces évaluations.

Ces souvenirs négatifs de l'anglais scolaire sont, malgré tout, figés dans la perspective d'un enfant ou d'un adolescent. Forcément, un adolescent n'a pas la même attitude envers l'apprentissage d'une langue lorsqu'il ne voit pas concrètement ce à quoi cela peut lui servir. Heureusement, la plupart des participants à mon enquête avait des commentaires positifs par rapport à leur formation dans le cadre privé. À mon avis, la plus grande différence réside dans l'absence d'un système rigide de notation, mais cela reste à explorer dans une étude future. Lorsque j'ai demandé l'avis des stagiaires sur leur formation professionnelle, voici



le genre de réponses que j'ai obtenues : « Pas de notes, pas de sanction. On évolue à son rythme et c'est le principal : avancer dans l'apprentissage en prenant du plaisir. » « Je trouve que la formation de [ce centre de formation] est plutôt bien conçue. C'est à la fois ludique et pédagogique. On ne s'ennuie pas. » « Vous faites des rappels en permanence. Je suis obligé de me rappeler. À l'école, on ne revient pas au début. On passe à autre chose, on ne revient pas, et on oublie. »

D'après ces réponses des stagiaires, entre autre, le cadre privé semble favoriser la volonté de progresser, car les stagiaires se sentent en quelque sorte rassurés et encouragés par une approche non-scolaire en petit groupe ou en cours individuels. Comme ils progressent dans les niveaux à condition que le contenu de chaque unité soit validé et acquis, ils ont peut-être moins peur de l'échec qu'à l'école dans le système de notation sévère dont ils se souviennent. Il faut également souligner que le fait de sortir d'un environnement scolaire peut changer énormément la perception de l'enseignement.

*Le degré d'attention* : Dans une tâche de compréhension orale, les débutants se fatiguent et se déconcentrent plus facilement, ce qui peut provoquer un blocage au niveau de l'écoute. D'après Cornaire et Germain :

L'attention, ou plutôt le manque d'attention, pose des problèmes particuliers en compréhension orale. O'Malley et al. (1989) ont noté dans leur étude sur les stratégies, que les bons auditeurs sont conscients de leurs distractions lorsqu'elles se produisent, et ils font alors en sorte de réorienter leur attention sur la tâche à accomplir. Les auditeurs peu habiles, par contre, ne s'aperçoivent pas que leur niveau de concentration baisse et, en cas de difficulté, s'ils butent sur un mot inconnu, ils cessent tout simplement d'écouter. (1998 : 83)

Dans mes cours d'anglais, j'essaie de rester, par conséquent, attentive aux réactions des stagiaires pour pouvoir diversifier les activités et accorder des pauses si besoin.

## **B. Les défis linguistiques et méthodologiques**

*La phonétique* : La *maîtrise du système phonologique* est précisée dans le CECRL comme l'une des compétences cibles. Cette maîtrise implique une perception des sons auxquels l'apprenant n'est pas habitué et une capacité à s'exprimer à l'oral dans la langue cible de manière compréhensible. Selon Cornaire et Germain, « ...[L]es apprenants, surtout au niveau débutant, distinguent mal les sons différents ou similaires, car ils ignorent les règles phonologiques qui provoquent des changements de sons dans certains environnements (par exemple : les enfants, le/livres). » (p.

80). En effet, ces règles semblent souvent aléatoires pour un apprenant débutant et la phonologie de l'anglais ne correspond pas systématiquement à celle du français. En anglais, l'accent tonique peut se trouver dans n'importe quelle syllabe et change d'un mot à l'autre, ce qui ne semble pas logique pour un francophone. De plus, certains phonèmes en anglais tels que le [h] de *happy* ou le [θ] de *thing* sont inexistant dans le répertoire phonétique français, ce qui les rend difficiles à prononcer et à percevoir pour un apprenant qui n'a pas été souvent exposé à l'anglais. Avec du temps, de l'exposition et de la pratique, ces phénomènes phonétiques deviennent naturels, mais ils nécessitent un temps d'adaptation.

*Le débit d'élocution du locuteur* : Il n'est pas toujours facile face à un locuteur natif d'admettre qu'on ne comprend pas. Souvent, l'incompréhension vient simplement d'un débit trop rapide qui n'est pas encore compréhensible pour un apprenant débutant. D'après une étude, « des débits de cinq syllabes par seconde et de 10 à 12 syllabes par seconde pourraient être des vitesses normales d'écoute pour des apprenants respectivement débutants et avancés. » (Cornaire, Germain, 1998 : 104). Par conséquent, même si l'interlocuteur emploie des mots et des structures connus par l'apprenant, un débit d'élocution trop rapide peut provoquer une incompréhension.

*Le lexique* : Malgré les origines germaniques de la langue anglaise, une grande partie du lexique a des origines françaises et latines. Depuis la victoire de Guillaume de Normandie dans la conquête de l'Angleterre en 1066, beaucoup de mots français ou des variantes très proches (par exemple, *mansion* pour une grande maison, ou *beef* au lieu de bœuf) sont utilisés en anglais. De plus, le latin utilisé dans le cadre religieux de l'église en Angleterre eut une influence importante sur le lexique de l'anglais, surtout à partir de 1500 (Farrell E, Farrell F., 1996 : 6). Par conséquent, il existe de nombreux *mots apparentés* ou *transparents* entre le français et l'anglais, c'est à dire des mots ressemblants qui ont le même sens dans les deux langues. Cela peut être particulièrement utile pour permettre à un apprenant francophone débutant en anglais de déduire ou deviner le sens d'un mot inconnu.

Néanmoins, certaines ressemblances lexicales peuvent être trompeuses. Il faut donc se méfier des faux amis, deux mots vraisemblablement d'origine ou de sens identique qui en réalité ont des significations différentes dans les deux langues. Parfois, même des mots français empruntés par les anglophones ou des mots anglais empruntés par des francophones peuvent induire un débutant en erreur. En effet, les connotations et les significations dans la langue d'origine ne sont pas toujours complètement conservées dans l'usage par les emprunteurs. Par exemple, le mot *speed* s'emploie comme adjectif en français: « J'ai eu une semaine très speed. ». En revanche, le terme *speed* en anglais est soit un nom signifiant *la vitesse* soit un

verbe qui se traduit par *faire un excès de vitesse* ou *avancer à toute allure*. Les faux amis et les anglicismes de ce genre peuvent facilement être une source de malentendus et donc de frustration lorsqu'un apprenant éprouve des difficultés à se faire comprendre avec des mots qu'il pense connaître.

*La pédagogie* : Souvent, les stagiaires m'expliquent qu'ils n'ont jamais appris à parler car la méthode ou l'approche didactique de leur époque scolaire était centrée sur l'écrit, la grammaire et la traduction. J'ai déjà entendu ce même discours de la part d'un retraité de 82 ans et d'une étudiante de 18 ans, donc ceci reste un enjeu actuel malgré la priorité que met le programme officiel sur l'expression orale. De ce fait, certaines personnes expriment une réticence à reprendre l'apprentissage de l'anglais et se sentent incapables de progresser. Par ailleurs, à cause des difficultés initiales à comprendre et à s'exprimer à l'oral, un apprenant débutant peut rapidement se décourager et se croire incapable d'apprendre. Certains sont plus ou moins réceptifs selon le style d'enseignement ou l'approche pédagogique, ne serait ce que par leur caractère. Par exemple, certains peuvent vouloir absolument une expérience d'immersion linguistique, tandis que d'autres se sentent mal à l'aise ou même angoissés dans une situation d'apprentissage qui se fait entièrement dans la langue cible.

Concernant la didactique des langues, selon Philippe Blanchet, il existe une contradiction dans les recherches sur les approches à utiliser face aux apprenants débutants. Certains chercheurs constatent que l'étude des structures linguistiques précède l'acquisition : « Chez Bentolila comme chez Gauthier, on tient pour acquis que les apprentis débutants ont besoin d'étudier la mécanique de phénomènes soigneusement disséqués et expliqués pour les leur rendre progressivement accessibles (par exemple la grammaire pour utiliser la langue, le solfège pour jouer de la musique, etc.) » (Blanchet, 2008 : 19). Or, Blanchet considère que l'acquisition des structures peut se faire en grande partie de manière spontanée et que de toute manière, le langage dans une situation didactique est adapté à l'apprenant. Selon lui : « Du reste, les pédagogies expérientielles ne sont pas des pédagogies immersives totales (au sens « nage ou noie-toi ! »), car les situations sociales authentiques y sont pédagogisées en situations vraisemblables mises à la portée progressive des apprenants. C'est le sens même des opérations didactiques fondamentales : choisir, adapter, programmer. » (p. 19). Effectivement, il est impossible de créer une méthode universelle qui convienne à tous, d'où l'avantage du public captif dans le cadre scolaire par rapport au cadre privé.

En conclusion, le débat pour et contre l'enseignement universel de l'anglais est extrêmement polémique. C'est un débat qui touche à de nombreux sujets délicats tels que l'égalité des chances, les réformes scolaires et le rôle économique

et politique de la France. Chez certains, il provoque de l'inquiétude au sujet de l'avenir de la langue française et du ressentiment envers les anglophones. Chez d'autres, il évoque des propos généralisants et critiques sur la capacité des Français d'apprendre des langues et les défauts du système scolaire. Sans vouloir faire des généralités moi-même, il me semble que le discours négatif et l'auto-dénigrement permanent de la part des Français vis à vis de leur niveau d'anglais provoquent une sorte de prophétie autoréalisatrice qui décourage ceux qui cherchent à apprendre l'anglais, que ce soit par choix ou non. Certes, le système scolaire n'est pas parfait, mais il faut se donner les moyens de progresser : se croire capable d'apprendre, être réceptif et réactif en cours, utiliser les outils à disposition (à commencer par la médiathèque et l'Internet) et profiter de chaque occasion de communiquer en anglais et de s'imprégner de cette langue. Mes stagiaires retraités vous le diraient : il n'est jamais trop tard.

## Bibliographie

### *Ouvrages de référence*

- Blanchet, P. 2008. « Méthodes d'enseignement et objectifs d'apprentissage entre débat scientifique et débat politique : Quelle place pour les pratiques sociales en didactique des langues « maternelles » ou étrangères » ? » *Babylonia* 3/2008. [http://babylonia.ch/fileadmin/user\\_upload/documents/2008-3/baby3\\_08\\_blanchet\\_01.pdf](http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2008-3/baby3_08_blanchet_01.pdf) [Consulté le 31/8/15].
- Cornaire, C, Germain, C. *La compréhension orale*. Paris: Clé International, 1998.
- Cuq, J-P. , Gruca, I. 2002. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires De Grenoble.
- Farrell, E., Farrell, F. 1996. *Side by Side French and English Grammar*. Lincolnwood (Chicago): Passport.
- Pougeoise, M. 1996. *Dictionnaire didactique de la langue française : grammaire, linguistique, rhétorique, narratologie, expression et stylistique*. Paris: Armand Colin.
- Rosen, E., Reinhardt, C. 2010. *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Clé International.

### *Textes officiels*

- Conseil de l'Europe.2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier. [www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr). [Consulté le 28/7/15].
- Conseil de l'Europe. 2006. *Portfolio européen des langues*. CRDP de Basse-Normandie.
- Direction générale de l'enseignement scolaire. 2006. *Le socle commun des connaissances et des compétences*. Décret du 11 juillet 2006.<http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html> ou <http://eduscol.education.fr> [Consultés le 31/7/15].
- Langues vivantes au lycée d'enseignement général et technologique*. 2010. Circulaire n° 2010-008. 29 janvier 2010. <http://www.education.gouv.fr/cid50475/mene1002838c.html> [Consulté le 31/7/15].
- Mise en place de sections européennes dans les établissements du second degré*. 1992. Circulaire n° 92-234. 19 août 1992. <http://www.education.gouv.fr/cid2497/les-sections-europeennes-et-de-langues-orientales.html> [Consulté le 7/9/14].
- Programmes de l'enseignement de langues vivantes étrangères au collège, préambule commun. 2007. *Bulletin Officiel* N°7. 26 avril 2007, Hors-Série. <http://www.education.gouv.fr/pid285/le-bulletin-officiel.html> [Consulté le 28/07/15]

### Sitographie

« Évaluation et statistiques: Les compétences en langues des élèves en fin de scolarité obligatoire. Note d'information - N° 12.11 ». Juin 2012. <http://www.education.gouv.fr/cid60712/les-competences-en-langues-des-eleves-en-fin-de-scolarite-obligatoire.html> [Consulté 25/7/15].

« Le système éducatif, de la maternelle au baccalauréat : Les langues vivantes étrangères ». [www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etrangees.html](http://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etrangees.html) [Consulté le 31/7/15].

« L'enseignement des langues vivantes ». FranceTVEducation. Mis à jour le 21/11/2012.

<http://education.francetv.fr/dossier/l-enseignement-des-langues-vivantes-o25336> [Consulté 31/7/15].

### Notes

1. « Pour la réussite de tous les élèves : rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École présidée par Claude Thélot ». <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/044000483.pdf>. p. 22. [Consulté le 24/7/15].

2. Ibid.

3. « Le système éducatif, de la maternelle au baccalauréat : Les langues vivantes étrangères ». [www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etrangees.html](http://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etrangees.html) [Consulté le 28/7/15].

4. Ibid.

5. Bulletin Officiel N° 7 du 26 avril 2007.

6. Conseil de l'Europe (2001)

7. Conseil de l'Europe. Portfolio européen des langues. CRDP de Basse-Normandie : 2006.

8. « Mise en place de sections européennes dans les établissements du second degré. » *Circulaire n° 92-234*. 19 août 1992. <http://www.education.gouv.fr/cid2497/les-sections-europeennes-et-de-langues-orientales.html> [Consulté le 30/07/15].

9. « L'enseignement des langues vivantes ». <http://education.francetv.fr/dossier/l-enseignement-des-langues-vivantes-o25336-une-place-dominante-a-l-ecole-922>. [Consulté 28/8/15].

10. Ibid.

11. « Arrêté du 19 mai 2015 relatif à l'organisation des enseignements dans les classes de collège ». <http://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2015/5/19/MENE1511223A/jo/texte> [Consulté 24/7/15].

12. « Le collège 2016 : questions/réponses sur la nouvelle organisation du collège ». <http://eduscol.education.fr/cid87584/le-college-2016-questions-reponses.html> [Consulté 24/7/15].

13. « Lingua franca ». Larousse [en ligne]. [http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/lingua\\_franca/47264?q=lingua+franca#47194](http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/lingua_franca/47264?q=lingua+franca#47194). [Consulté le 24/07/15].

14. « Évaluation et statistiques: Les compétences en langues des élèves en fin de scolarité obligatoire. Note d'information - N° 12.11 - juin 2012 ». <http://www.education.gouv.fr/cid60712/les-competences-en-langues-des-eleves-en-fin-de-scolarite-obligatoire.html> [Consulté 25/7/15].

15. Ibid.

16. <http://www.cambridgeenglish.org/exams/first> [Consulté 25/7/15].

17. <http://www.mines-stetienne.fr/fr/content/1235-anglais> [Consulté 26/7/15].

18. Réponse d'un stagiaire adulte anonyme lors d'un entretien effectué en mars 2014.