



Les attitudes linguistiques : un état des lieux

David Lasagabaster

DANS **ÉLA. ÉTUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE** 2006/4 (N° 144), PAGES 393 À 406

ÉDITIONS **KLINCKSIECK**

ISSN 0071-190X

ISBN 9782252035498

DOI 10.3917/ela.144.0393

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://www.cairn.info/revue-ela-2006-4-page-393.htm>



CAIRN.INFO
MATIÈRES À RÉFLEXION

Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...

Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Klincksieck.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

LES ATTITUDES LINGUISTIQUES : UN ÉTAT DES LIEUX

Résumé : Les attitudes linguistiques se sont progressivement constituées en éléments clés des modèles explicatifs de l'apprentissage d'une L2. Dans ce texte, après les avoir définies, nous analyserons les variables qui ont le plus d'influence dans leur formation. Nous nous intéresserons de manière spéciale au rôle des attitudes concernant la langue minoritaire et/ou étrangère et à leurs effets dans l'appropriation linguistique.

REMARQUES LIMINAIRES

Puisque dans cet article nous nous proposons de produire une série de réflexions sur les attitudes linguistiques, il devient incontournable de commencer par les définir. Même si du point de vue étymologique le terme *attitude* désigne originellement la posture ou la pose, aujourd'hui l'orientation psychologique s'est imposée sur le sens purement physique. Parmi les nombreuses définitions existantes, l'une des plus consensuelles et aussi des plus citées est celle proposée par Ajzen (1988 : 4), remarquable par sa brièveté et sa clarté : « disposition à répondre de manière favorable ou défavorable au regard d'un objet, d'une personne, d'une institution, d'un événement ».

Le concept d'attitude est très populaire et il est utilisé de manière récurrente dans des champs d'étude très divers, ce qui, d'après Oskamp (1991 : 3), trouve son explication dans six raisons fondamentales :

- 1) Il s'agit d'un terme *sténographique* : une attitude toute simple (par exemple le désir d'apprendre le français) peut résumer des comportements très différents (s'inscrire à un cours, lire de la littérature et de la presse française, consulter des pages Web en cette langue, etc.).
- 2) Une attitude peut être considérée comme la *cause* du comportement d'une personne à l'égard d'une autre personne ou d'un objet.
- 3) C'est un concept qui aide à expliquer la *consistance* dans le comportement d'une personne, car une seule attitude peut aider à expliquer beaucoup d'actions différentes.
- 4) Les attitudes sont *importantes en elles-mêmes*, indépendamment de leur relation avec le comportement d'une personne. Les attitudes qu'un indi-

vidu montre à l'égard des autres individus, des institutions et des questions sociales reflètent la manière dont il perçoit le monde qui l'entoure, ce qui en fait des objets dignes d'étude.

- 5) Il s'agit d'un concept qui est relativement *neutre* et *acceptable* pour un grand nombre d'écoles théoriques de pensée.
- 6) Il s'agit d'un concept *interdisciplinaire*, qui constitue un objet d'étude pour de nombreux et variés champs de recherche, tels que la sociologie, la sociolinguistique, la psychologie sociale, l'anthropologie, l'acquisition des langues étrangères, l'éducation bilingue, et même la politique.

L'un des obstacles les plus importants auxquels on est confronté quand on étudie les attitudes concerne le fait que nous sommes en face d'un concept socio-psychologique qui, à la différence par exemple du poids, échappe à la mesure et à l'observation directe et objective (Baker, 1992) ; en fait, souvent il n'est qu'une inférence résultante de l'observation. Il est indubitable que les attitudes sont directement influencées par des facteurs aussi puissants que la famille, le travail, la religion, les amis ou l'éducation, au point que les personnes ont tendance à ajuster leurs attitudes pour qu'elles coïncident avec celles qui sont caractéristiques du groupe social auquel elles appartiennent.

De manière plus concrète, et par rapport au domaine qui est ici le nôtre, voici la définition proposée par Richards, Platt et Platt (1997 : 6) :

Attitudes que les locuteurs de différentes langues ou de variétés linguistiques différentes ont à l'égard des langues des autres ou de leurs propres langues. L'expression de sentiments positifs ou négatifs concernant une langue peut être le reflet d'impressions sur la difficulté ou la simplicité linguistique, la facilité ou difficulté de l'apprentissage, le degré d'importance, l'élégance, le statut social, etc. Les attitudes à l'égard d'une langue peuvent aussi refléter ce que les gens pensent des locuteurs de cette langue

Bref, et même si une certaine controverse existe par rapport à certains aspects concrets du concept attitude (par exemple, concernant ses composantes), nous sommes là en face d'un concept largement accepté et très utile dans le domaine de la recherche.

L'ORIGINE DES ATTITUDES LINGUISTIQUES

Les attitudes s'apprennent, c'est pourquoi les parents et les éducateurs jouent un rôle très important dans leur formation, au point que les attitudes constituées sous leur empire sont spécialement résistantes. D'autres facteurs sociaux qui interviennent ce sont les amis, les camarades et les médias, notamment la télévision. Pour faire montre d'une attitude envers un objet il est indispensable d'avoir une certaine expérience et information concernant l'objet en question. Naturellement, l'expérience personnelle directe est le facteur le plus significatif dans la formation d'attitudes. McGuire (1999) affirme que les études réalisées au sujet d'expériences traumatiques dans l'enfance, le fanatisme politique ou les conversions religieuses suggèrent qu'une seule expérience significative peut être critique et définitive pour expliquer l'origine d'une attitude concrète. Même plus, un seul événement (par exemple, celui de septembre 2001 à New York ou les discussions qui ont

eu lieu après les attentats de Londres du 7 juillet 2005 concernant l'idée de multiculturalisme dans la société britannique) peut déclencher un changement d'attitude massif dans une société. C'est pourquoi nous pouvons affirmer que l'origine et le changement d'attitudes sont un domaine très sensible qui peut être influencé par des agents divers, parmi lesquels en premier lieu les institutions, car le développement de chaque personne a lieu dans un cadre social où les attitudes prolifèrent.

Dans le contexte d'apprentissage, il y a fondamentalement quatre facteurs qui peuvent influencer de manière radicale l'origine et la transformation des attitudes : les parents, les professeurs, les camarades et l'école (Dörnyei, 2000). D'une manière générale, il faut dire que le rôle des parents dans la formation des attitudes des enfants est très important, puisque dans le processus qui est connu sous le nom de *conditionnement classique*, c'est-à-dire, dans l'apprentissage fondé sur l'association, leur influence est indiscutable. Même si les parents ne sont pas directement en rapport avec la scène scolaire, ou plutôt, malgré qu'ils ne soient pas directement présents à l'école, leur influence dans ce contexte est certaine, c'est pourquoi les attitudes familiales jouent un rôle médiateur important. C'est dans ce sens que Gardner (1985 : 109) jugea l'influence des parents fondamentale dans sa théorie socio-psychologique, puisqu'il les voyait comme étant les médiateurs principaux entre le milieu culturel et l'étudiant. Des études plus récentes (Gardner *et al.*, 1999) confirment que l'influence parentale est directement en rapport avec les attitudes à l'égard de l'apprentissage des étudiants et le degré d'effort par eux investi.

Les professeurs aussi jouent un rôle de figure auréolée d'autorité, un rôle très complexe par rapport aux attitudes des élèves. Ceci dit, la recherche jusqu'à présent s'est surtout concentrée sur les caractéristiques qui différencient l'enseignant efficace de celui qui l'est moins. Les résultats ne sont pas concluants, car leur effectivité est déterminée par l'interaction de multiples facteurs (personnalité, compétence professionnelle, passion et conduite de la classe) qui, différemment combinés, peuvent produire le résultat attendu. Tous coïncident pourtant pour signaler leur rôle de socialisation et par là leur influence dans la création ou la transformation des attitudes. De fait, Clark et Trafford (1995) soulignent que professeurs et élèves sont d'accord pour estimer que la relation élève-professeur est la variable qui exerce la plus grande influence dans les attitudes des élèves à l'égard de l'apprentissage d'une L2.

Il faut aussi analyser l'influence des camarades en tant que collectif et leur influence en tant qu'unité sociale au lieu d'analyser l'élève uniquement d'un point de vue individuel (Swezey *et al.*, 1994). Dans certaines circonstances, des élèves brillants, par peur d'être isolés ou refusés par leurs camarades, affichent clairement un manque de motivation, évitant ainsi d'être taxés de *bûcheurs* ou de *savantasses*, ce qui amène des résultats scolaires médiocres. Un même élève, montrera une attitude bien différente selon le groupe-classe auquel il appartiendra : son attitude sera positive si le groupe se caractérise par son désir d'apprendre et le contraire si le groupe se définit par son intérêt pour d'autres questions que la réussite académique.

L'école, de son côté, peut exercer une influence évidente dans le développement des attitudes. L'énorme quantité d'heures passées par les enfants et les adolescents (et aujourd'hui aussi par les jeunes dans les universités ou dans la formation professionnelle) dans les établissements scolaires explique en grande partie le poids de cette influence. Les établissements scolaires diffèrent les uns des autres par leur atmosphère d'apprentissage et leur politique éducative et cette différence influence aussi bien les enseignants que les apprenants. Anderman et Maehr (1994) ont montré que l'effet de l'école dans l'explication de la variable motivation passait de 7 % chez des élèves de neuf ans à 21 % chez des élèves de quinze ans. Il faut cependant reconnaître que l'étude des effets de l'école en tant qu'institution dans les attitudes et la motivation des élèves est une orientation de recherche très peu fréquentée. Pourtant, Dörney (2001) considère que ce genre de recherche peut être très utile, car à travers l'étude des caractéristiques de chaque école il serait possible de découvrir quels sont les facteurs qui déterminent l'existence de meilleurs résultats dans un établissement que dans un autre, dès lors que, apparemment, ni les professeurs, ni la méthodologie, ni les matériaux varient sensiblement.

Aux quatre facteurs précédents, toujours cités dans la littérature spécialisée comme étant ceux qui jouent le rôle essentiel dans l'origine et l'évolution des attitudes, il nous semble nécessaire d'ajouter un cinquième dont la présence dans notre vie quotidienne est de plus en plus importante : la télévision. Ce média est devenu un important médiateur culturel dans nos sociétés et, par là, « une source d'apprentissage aussi bien de réalités désirables qu'indésirables » (Vila, 1998 : 90). Ajoutons à cela le fait, facilement constatable, de sa notable influence dans la création de stéréotypes et d'attitudes.

Concernant le changement d'attitudes, il faut souligner que, même s'il existe aujourd'hui un grand nombre de théories dont la finalité est d'expliquer comment et pourquoi les gens changent leurs attitudes, il n'y en a aucune capable d'éclairer ou d'interpréter de manière satisfaisante la riche palette de phénomènes attitudinaux que nous pouvons rencontrer (Petty et Cacioppo, 1996). Souvent, l'individu fait preuve d'une grande résistance à un changement d'attitude ; dans d'autres cas ce changement surprend par sa rapidité. Ce que les différentes théories prétendent est de définir les conditions dans lesquelles le changement se produit et la manière dont il se produit, mais malgré les progrès réalisés jusque-là, les explications restent partielles.

Avant de conclure, disons que les attitudes linguistiques ne sont jamais statiques, au contraire, elles varient influencées par les personnes, les expériences et les contextes. Les attitudes linguistiques peuvent changer comme résultat de la présence d'une récompense, par exemple dans le contexte scolaire grâce à un encouragement de la part du professeur ou à une plus grande interaction avec lui. S'il s'agit d'une langue minoritaire, la récompense peut se concrétiser en une plus grande présence et un statut social plus important. Naturellement, le contraire, une punition, par exemple, peut aussi être à l'origine d'un changement d'attitude. L'interdiction des langues minoritaires pendant la dictature franquiste en Espagne eut un double effet : d'un côté elle

stimula, dans certains milieux sociaux, une attitude déjà positive à l'égard des langues en danger; de l'autre, elle encouragea les attitudes négatives d'autres collectifs. Les attitudes, de même que toutes les variables affectives et que tout processus d'apprentissage de plusieurs langues (Herdina et Jesner, 2002), se caractérisent par leur caractère dynamique, à la différence d'autres variables individuelles qui ont un caractère plus statique (par exemple l'intelligence ou l'aptitude linguistique).

ATTITUDES À L'ÉGARD DES LANGUES MINORITAIRES

Dans (presque) tous les contextes, la présence des langues minoritaires devient un problème épineux, source inévitable de controverse et de confrontation, même si dans certains cas on cherche à éviter le conflit en essayant de le déguiser ou de le contourner. Contre cette volonté échappatoire de certains, Coulmas (1984) défend la nécessité de rendre justice aux minorités linguistiques qui ont été, un peu partout dans le monde, asservies et dont le patrimoine culturel et linguistique a été pillé par le plus grand nombre. Coulmas suggère que la société devrait se préoccuper beaucoup moins des coûts économiques que la défense de ce patrimoine pourrait impliquer et montrer, par contre, une conscience plus claire de ce que la perte de ces langues signifie, une telle position correspondant au paradigme de l'écologie des langues proposé par Skutnabb-Kangas (2000). D'après Coulmas, si l'on valorise la diversité culturelle et linguistique positivement, et l'on reconnaît que la disparition d'une langue est en général le résultat d'un processus historique dont l'origine se situe du côté de décisions politiques bien précises et non point de celui de tendances naturelles, alors le maintien et la promotion du bilinguisme ou du multiculturalisme deviennent des tâches simples à réaliser dans des sociétés culturellement plurielles

Ada et Baker (2001) distinguent trois types d'attitudes face aux langues minoritaires. Il y aurait tout d'abord celle qu'ils appellent l'attitude évolutionniste, qui doit être interprétée dans le cadre des théories de Darwin, dans ce sens que seules les langues les plus fortes survivent. Dans cette perspective, les langues minoritaires qui veulent survivre sont obligées de le faire dans une économie de marché où leur futur ne sera assuré que si elles montrent leur utilité dans le marché mondial. Les partisans de cette vision linguistique privilégient la compétitivité et la souveraineté des plus puissants. La deuxième attitude est le conservatisme, dont les partisans considèrent que certaines langues doivent être protégées dans des territoires déterminés. C'est, par exemple, le cas de l'Irlande où certaines aires ou *Gaeltachta* ont été désignées des réserves pour la conservation de l'irlandais. La troisième attitude est appelée « préservationniste », et elle se différencie de la précédente parce que son intérêt est de maintenir le statut plus que de développer la langue : « La préoccupation de ceux qui soutiennent cette posture est que tous les changements, et pas seulement ceux d'ordre linguistique, puissent menacer la survie de l'idiome. Ces groupes ne sont pas modernes mais traditionalistes » (Ada et Baker, 2001 : 182).

Certains auteurs sont aussi critiques à l'égard de la communauté des locuteurs de la langue minoritaire elle-même. C'est le cas de V. Cluver (2000), pour qui l'image négative de certaines langues minoritaires n'est pas seulement le fait de facteurs externes, mais elle trouve aussi son origine dans des facteurs internes, ce qui explique que les attitudes linguistiques sont un processus qui se situe sur le long terme et qui devient de plus en plus spécifique à travers plusieurs générations.

Ceci dit, dans la plus grande partie des cas, l'attitude contraire à la langue minoritaire vient du dehors de la communauté des locuteurs. Un exemple paradigmatique de la complexité du problème est celui représenté par la situation surprenante vécue il y a quelques années aux États-Unis, dans l'État de la Californie, d'autant plus étonnante qu'il est l'un des États pionniers dans l'instauration de programmes bilingues et qu'une partie des locuteurs des langues minoritaires eux-mêmes ont contesté ce type d'éducation bilingue. Pendant les vingt dernières années, la politique linguistique des États Unis s'est radicalement durcie, fondamentalement par quatre raisons (Crawford, 2000) : l'augmentation de l'immigration, le recul de la lutte pour les droits civils, le mouvement contraire au bilinguisme au nom de l'unité nationale et l'exploitation, de la part de certains représentants politiques, de la question linguistique à des fins partisans. C'est le bouillon de culture dans lequel certains groupes, tels que celui appelé *English-only*, ont réussi à avoir une importante présence sociale, et c'est aussi dans ce même trouble paysage que ce que Zentella (1997) appelle *hispanophobie* s'est progressivement installée.

Les tenants de ce courant sont pour le bilinguisme, mais seulement au niveau individuel, jugeant que les minorités ont le droit de parler leurs L1 respectives dans les contextes privés, mais pas dans la sphère publique. C'est dans ce contexte que la Californie approuva la proposition 227 du 2 juin 1998 (61 % de voix positives), proposition dont le texte refusait l'éducation bilingue et entérinait l'obligation d'utiliser uniquement l'anglais en tant que langue véhiculaire.

La France aussi fait preuve de cette attitude réticente. Tout au long du XX^e siècle, tous les gouvernements français ont surprotégé la langue française. Tous les programmes de planification linguistique se sont caractérisés par leur volonté de renforcer un état français monolingue par l'intermédiaire de lois contraires aux langues ne formant pas partie du dialecte standard de l'Île de France (Bourhis, 1997). C'est pourquoi, les minorités linguistiques basque, catalane, bretonne, corse, alsacienne, occitane et flamande ont traditionnellement manqué de soutien de la part du gouvernement central, même si ces derniers temps la situation semble évoluer vers une attitude un peu plus ouverte dans ce domaine. Traditionnellement, la France a associé sa construction comme état-nation à la promotion coûte qui coûte de l'unité linguistique (Safran, 1999), ce qui explique que le français soit la seule langue officielle. Il est vrai que, dans le domaine de l'éducation, des réglementations de protection des langues régionales existent. Quoiqu'il en soit, cette attitude restrictive générale à l'égard des langues minoritaires, explique sans doute

que le nombre de travaux concernant les attitudes linguistiques soit très limité en France.

Ici nous allons faire référence à l'une de ces études, celle réalisée en Bretagne par Hoare (2000), dont le public était constitué par 470 élèves d'entre 8 et 18 ans. La conclusion principale à laquelle Hoare aboutit est que les attitudes, les usages linguistiques et les différents aspects associés à l'identité tissent un réseau de relations très complexe qui influence de manière décisive le futur du breton et la perception de l'identité bretonne. L'étude montrait que si, en général, les données qualitatives indiquaient l'existence chez les sujets d'un intérêt pour cette langue et pour l'amélioration de leur compétence et la fréquence de son utilisation comme symbole d'identité, le résultat des analyses des entretiens indiquait que la grande majorité des participants jugeait l'apprentissage de l'anglais préférable à celui du breton et considérait que les cours de breton ne devaient pas être obligatoires. Ces résultats conduisent l'auteur à faire la différence entre attitudes *actives* (beaucoup de gens expriment leurs attitudes positives à l'égard du breton et sa survie) et *passives* (ces mêmes gens ne s'engagent pas personnellement dans la réalisation de cet objectif).

En ce qui concerne la situation de la langue basque, les effets de la politique d'unité linguistique qui a été celle de la France depuis 1789 ont eu des conséquences évidentes sur l'évolution à la baisse des effectifs des locuteurs. Le pays basque français, *Iparralde*, est constitué par trois provinces, Lapurdi, la Basse Navarre et Zuberoa, qui font partie du département des Pyrénées Atlantiques. Des trois unités politiques du Pays Basque (Communauté Autonome Basque, Navarre et Iparralde) c'est la dernière qui se trouve dans la situation la plus défavorable car la langue basque n'y est pas officiellement reconnue. L'*euskera* a le statut de langue secondaire et on estime qu'environ 56 200 personnes, c'est-à-dire 26,45 % de la population, parlent cette langue en Iparralde; d'autres sources élèvent le pourcentage à 32 % (Stuijt, 1998). Si ce chiffre est relativement important, et pourrait donc porter à l'optimisme, il est trompeur car la plupart des locuteurs ont plus de 50 ans et habitent la campagne, tandis que la langue dépérit chez les jeunes et dans les villes, avec ce que cela représente de négatif pour son futur. Une donnée qui ajoute de la préoccupation à cela est le fait que, entre 1991 et 1996, 13 000 personnes cessèrent de parler *euskera* et seulement 2 000 l'apprirent dans la même période. Le processus de recul de la langue basque est donc évident.

Quant au système éducatif, il faut préciser que même si depuis les années 1970 l'*euskera* est enseigné dans les établissements scolaires pendant trois heures hebdomadaires, l'objectif n'est point la promotion du bilinguisme mais tout simplement une sensibilisation des élèves à la langue minoritaire. L'exception à cette règle ce sont les *ikastolas*, où l'enseignement est imparté intégralement en basque, le français ne commençant à être introduit qu'à partir de l'âge de sept, d'abord pendant trois heures par semaine, l'horaire augmentant progressivement jusqu'à neuf heures à la fin du Primaire. L'objectif de ce type d'établissements est la formation de sujets bilingues équilibrés, mais ils ont de problèmes de reconnaissance officielle. À l'heure

actuelle, il y aurait une quinzaine d'ikastolas, ainsi qu'une trentaine d'écoles publiques ayant de sections bilingues.

Pour revenir aux attitudes linguistiques des sujets, une étude du Gouvernement Basque en Iparralde, datant de 1996 (1300 entretiens domiciliaires), montra que 49 % des sujets avaient des attitudes positives envers l'euskera, 39 % n'avaient pas d'opinion tranchée et 13 % étaient défavorables. Les résultats montrent que, de manière surprenante, les attitudes à l'égard de l'esukera en Iparralde sont le plus positives de l'ensemble du Pays Basque. Cependant la présence réelle de la langue dans la rue ne dépasse la barre de 5 % (EKB, 1998) et elle est en baisse progressive (4,9 % en 1993, contre 4,6 % en 1997, par exemple).

ATTITUDES À L'ÉGARD DES LANGUES ÉTRANGÈRES

On n'a pas besoin d'avoir une sensibilité linguistique spéciale pour prendre conscience du fait que l'anglais est devenu la *lingua franca* universelle. Le prestige international de cette langue et la popularité acquise par la culture des EEUU explique que l'anglo-américain soit associé à l'idée de statut supérieur et de pouvoir. Parler anglais est un signe extérieur de distinction et souvent certains de ses mots ou expressions sont habituellement utilisés en d'autres langues de prestige comme le français ou l'allemand. Un exemple – qui pourrait sembler anecdotique, mais qui est loin de l'être – de la position hégémonique de cette langue est le fait qu'au festival Eurovision de la chanson il y a chaque année de plus en plus de participants qui chantent en anglais : en 2002 14 sur un total de 24 chanteurs, appartenant à un nombre égal de pays, utilisèrent cette langue.

L'emprise de l'anglais atteint aussi le domaine éducatif, puisqu'il est étudié en tant que première, deuxième ou troisième langue par 90 % des élèves et étudiants européens (Eurydice, 2005). Pendant son dernier mandat à la tête de la présidence de l'Union Européenne, la France proposa (et réussit à faire admettre) l'introduction d'une deuxième langue étrangère dans l'enseignement secondaire avec la volonté de faire obstacle à l'envolée de l'anglais en tant que *lingua franca* planétaire et de favoriser l'utilisation et l'apprentissage d'autres langues, telles que le français. Le protectionnisme outré auquel nous nous étions référés dans la section précédente est bien visible dans le premier projet de Loi pour l'emploi de la Langue Française ou Loi Toubon (à l'époque ministre de la culture) de 1994, où l'on proposait toute une série de mesures pour éviter l'usage indu des langues étrangères dans l'administration et le commerce, les médias et la publicité. Si une partie des dispositions prévues n'aboutirent point, la peine de prison et l'amende de 50.000 francs furent approuvées.

On voit bien que le protectionnisme affecte négativement aussi bien les langues minoritaires que les langues internationales. De fait, dans le cas des grandes entreprises de l'hexagone, la langue française fait partie de la marque du produit ; la France est aussi le pays européen où le pourcentage de films américains projetés dans les salles est le moins important. Ce qui n'em-

pêche que 85 % des élèves aient l'anglais comme première langue étrangère et que son enseignement – de même que dans le reste de l'Europe – commence à des âges de plus en plus précoces. Truchot (1997) souligne que, même si les attitudes de la société française à l'égard de l'anglais ont évolué le long des trente dernières années (depuis l'époque où l'opposition à cette langue était féroce), les réticences n'ont pas disparu. De l'avis de cet auteur, les questions qui se rapportent aux attitudes des Français à l'égard de l'anglais ne peuvent pas être encore répondues puisqu'aucune étude scientifique les concernant existe. C'est pourquoi il soutient la nécessité d'encourager ce type de recherche qu'il considère d'une grande utilité pour ceux qui ont à charge de définir les politiques linguistiques. L'auteur rappelle aussi que l'une des caractéristiques de la France est le fait que l'identité nationale se structure fondamentalement autour des valeurs culturelles, parmi lesquelles la langue qui a été essentielle dans la construction de l'État français.

Nous l'avons vu, dans la grande majorité des pays européens la présence de la langue étrangère se réduit dans la pratique à l'anglais, privilégié dans les différents systèmes éducatifs (Lasagabaster, 2005), ce qui explique que les attitudes à l'égard de cette langue sont en général positives. Cependant, dans certains contextes bilingues où une langue minoritaire est parlée – c'est le cas, par exemple du Pays Basque et de l'Irlande – des attitudes de défense de cette langue minoritaire devant l'emprise de deux langues internationales, la langue majoritaire et la langue étrangère, sont visibles (Lasagabaster, 2003).

ATTITUDES ET RÉUSSITE DANS L'APPRENTISSAGE DE LA L2

La plus grande partie des études concernant les attitudes se sont focalisées sur la relation existante entre celles-ci et le niveau de réussite dans l'apprentissage de la L2, et ceci depuis que dans les années 40 l'on commença à étudier ce genre de relation, les résultats de ces études montrant une corrélation significative. Les travaux réalisés pendant les décades postérieures dans des contextes divers vinrent conforter ces résultats.

Les données dont nous disposons permettent de conclure que, *mutatis mutandis*, les attitudes positives facilitent en général le processus d'apprentissage d'une L2, même si un nombre restreint d'études conteste ce que la grande majorité démontre. Morgan (1993) affirme que les attitudes des élèves à l'égard de la langue étrangère et sa culture jouent un rôle essentiel dans le succès de cette entreprise, mais aussi que l'effet contraire peut également se produire, c'est-à-dire, que le fait de s'être construit une compétence importante en L2 est à l'origine d'une attitude positive envers celle-ci. Cet avis est loin d'être partagé par Sánchez et Rodríguez (1986) qui énoncent trois types d'évidences pour soutenir que l'attitude est une variable qui joue un rôle fondamental dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue, sans que l'inverse puisse être affirmé :

- (i) Indépendamment de l'intelligence et des aptitudes des élèves, les attitudes montrent leur influence dans le degré de compétence linguistique acquis ;

- (ii) Une relation évidente existe entre les attitudes linguistiques des parents et celles de leurs enfants, ce qui voudrait dire, de l'avis de ces auteurs, que les attitudes se construisent souvent au foyer avant le commencement de l'âge scolaire ;
- (iii) Des travaux ont été effectués dont les résultats montrent que les attitudes linguistiques mesurées avant et après l'apprentissage scolaire n'ont guère subi de modification, ce qui semble indiquer que les attitudes ne sont pas étroitement liées à une plus grande compétence en L2.

On ne doit pas ignorer le rôle que les attitudes négatives peuvent jouer dans le manque de motivation chez les élèves. Dörnyei (2001) rend compte d'une étude réalisée à Budapest dont le public était composé d'élèves considérés comme démotivés par leurs professeurs ou leurs camarades. Ils étudiaient l'anglais ou l'allemand en tant que langue étrangère et l'objectif de la recherche était d'identifier les facteurs démotivants les plus significatifs, par le biais de longs entretiens structurés. Parmi les neuf facteurs qui furent signalés comme les plus démotivants, trois avaient une relation directe avec les attitudes des étudiants. Voici l'ordre de ces facteurs, du plus au moins important : le professeur, des infrastructures éducatives inadéquates, le manque de confiance, l'attitude négative à l'égard de la L2, le caractère obligatoire de l'étude de la L2, l'interférence d'une autre langue étrangère, l'attitude négative envers la communauté de la L2, les attitudes du groupe et le manuel. Le facteur de démotivation identifié comme le plus important fut donc le professeur, avec 40 % de choix de la part du public d'élèves. Soulignons aussi le poids significatif des réponses concernant les attitudes à l'égard de la L2, sa communauté et celles du groupe. Ceci dit, et de l'avis même de Dörnyei, la démotivation est une question d'une grande complexité qui a encore besoin d'un nombre significatif d'études poussées avant qu'on ne puisse arriver à des conclusions représentatives.

Il est important d'observer que les attitudes du sujet envers la langue jouent un rôle important non seulement pour le niveau de compétence acquise mais aussi pour la conservation de ce niveau. C'est pourquoi, après avoir réussi un examen grâce à une attitude clairement instrumentale, une orientation intégrative est nécessaire (ou même le maintien de l'attitude instrumentale) pour la conservation ou le développement de la compétence linguistique acquise. Les résultats de la majorité des recherches penchent pour l'importance des effets de l'orientation intégrative : les relations personnelles, concrétisées par exemple dans le souhait de maintenir des liens avec la communauté des locuteurs de la L2, ont un effet plus durable que le besoin de réussir un examen ou de trouver un poste de travail. Cependant, dans des pays où les conditions économiques sont moins satisfaisantes, l'orientation instrumentale peut arriver à exercer une influence plus importante que l'orientation intégrative. Naturellement, des cas existent où les deux orientations se superposent dans un même sujet.

DERNIÈRES REMARQUES

Le concept d'attitude jouit d'une grande popularité dans la société actuelle, c'est la raison pour laquelle il est utilisé dans des domaines très différents. Il est important de rappeler que les attitudes ne sont pas innées, mais qu'elles s'acquièrent : elles s'apprennent, se transforment et mûrissent, bref, elles sont éducatives. Les attitudes sont fondamentalement sociales, nous les acquérons dans l'interaction sociale qui peut être directe ou indirecte. À travers le comportement nous pouvons inférer les attitudes des autres, en même temps que les autres infèrent les nôtres, même s'il est aussi possible d'essayer de les cacher (ou bien de les rendre publiques de manière explicite). Le contexte social est fondamental quand nous analysons le phénomène des attitudes.

L'étude des croyances (ce que nous savons au sujet de quelque chose) s'est traditionnellement réalisée par l'intermédiaire de l'analyse des attitudes (ce que nous ressentons à l'égard de quelque chose), car les attitudes sont d'une grande utilité quand nous devons déterminer le comportement (comment nous agissons devant quelque chose). Il faut aussi considérer que « les nombreuses études sur les attitudes réalisées jusqu'à nos jours ont confirmé leur puissance explicative quand il est question de rendre compte d'un certain nombre de processus, aussi bien dans la dimension strictement linguistique que sur le plan sociolinguistique » (Almeida, 1999 : 113).

Tout cela nous amène à conclure que les attitudes sont un facteur clé dans la sociolinguistique et dans l'apprentissage des langues. Cependant, comme Baker (1992) l'a souligné, tandis que, dans le champ disciplinaire de l'apprentissage des langues secondes, on s'est intéressé aux excellences de différents modèles de motivation, la composante attitudinale a été délaissée. Les attitudes, avec la personnalité, la motivation, les attentes, l'expérience socio-culturelle ou l'anxiété font partie des variables affectives de l'apprentissage. La motivation de l'étudiant a besoin d'une base affective pour se maintenir, et il semble que cette fonction est accomplie par les attitudes (Gardner et MacIntyre, 1993), au point que l'on peut affirmer que tous les modèles explicatifs du niveau de réussite des processus d'apprentissage d'une L2 octroient un rôle fondamental aux attitudes.

Gardner (1985) affirme que les études réalisées depuis les années 70 indiquent, sans l'ombre d'un doute, que les attitudes et la motivation envers l'apprentissage de la L2 sont des ingrédients fondamentaux dans cet apprentissage. L'on peut posséder une aptitude spéciale pour l'apprentissage des langues, mais si celle-ci n'est pas accompagnée des attitudes et de la motivation adéquates, la réussite sera moins importante que celle qu'on serait en droit d'attendre. Il est assez habituel de trouver dans les salles de classe des élèves très capotés qui manquent d'attitude et de motivation pour rentabiliser ces capacités, en même temps que d'autres élèves en principe moins doués ont des réussites bien supérieures grâce à des attitudes positives et à une motivation importante.

Quoi qu'il en soit, nous manquons cruellement d'études longitudinales qui permettent d'examiner le rôle causal des attitudes en profondeur. Malheureusement, ces travaux sont habituellement le moins fréquents dans le domaine des attitudes linguistiques et dans celui de l'apprentissage des langues secondes en général. Car ils ont besoin de plus de moyens humains et économiques, et bien sûr de beaucoup plus de temps, pour arriver à des résultats, que les études transversales.

Quand au cas concret de l'État français, trois facteurs peuvent résumer la situation linguistique actuelle : (i) Un retour en douceur de l'intérêt pour les langues minoritaires ; (ii) L'intégration croissante dans l'Union Européenne ainsi que la globalisation du marché, de la technologie et de la culture dominées par la langue anglaise ; (iii) Le nombre croissant d'immigrants installés en France depuis les années 50 (disons entre parenthèses que l'analyse des attitudes linguistiques de ce secteur de la population serait d'une grande utilité et il est pour cela absolument nécessaire). L'ensemble de ces facteurs représente un pari pour la langue française qui devrait encourager et multiplier les recherches sur les attitudes linguistiques en France.

Avant de conclure, nous voudrions souligner l'importance de l'étude des attitudes dans des contextes multilingues, des contextes qui sont de plus en plus habituels comme résultat autant de l'internationalisation des sociétés que du désir de beaucoup de communautés de sauvegarder les langues minoritaires. Baker (1992), qui souligne cette réalité, affirme que vouloir changer l'usage et la présence d'une langue par les moyens ordinaires de la planification linguistique, la politique linguistique et la multiplication de moyens humains et matériels ne sera possible que si tous ces efforts sont accompagnés par des attitudes positives à l'égard du changement recherché. C'est là que le système éducatif est appelé à jouer un rôle fondamental, notamment en ce qui concerne la génération d'attitudes qui rendent possible « une meilleure intégration sociale dans un monde de plus en plus complexe et culturellement divers » (Huguet et González Riaño, 2004). Le succès ou l'échec de toute planification linguistique dépend des attitudes de la communauté. L'étude et l'analyse de celles-ci sont donc indispensables.

David LASAGABASTER
Université du Pays Basque

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ADA, A. F. et BAKER, C. 2001. *Guía para padres y maestros de niños bilingües*. Clevedon, Multilingual Matters.
- AJZEN, I. 1988. *Attitudes, Personality and Behaviour*. Milton Keynes, Open University Press.
- ALMEIDA, M. 1999. *Sociolingüística*. Santa Cruz de Tenerife, Universidad de la Laguna.
- ANDERMAN, E. et MAEHR, M. 1994. « Motivation and schooling in the middle grades », *Review of Educational Research* 64, 287-309.

- BAKER, C. 1992. *Attitudes and Language*. Clevedon, Multilingual Matters.
- BOURHIS, R. Y. 1997. Language policies and language attitudes : Le monde de la francophonie, in N. Coupland et A. Jaworski, *Sociolinguistics : A Reader and a Coursebook*. Houndmills, Macmillan.
- CLARK, A. et TRAFFORD, J. 1995. « Boys into modern languages : An investigation of the discrepancy in attitudes and performance between boys and girls in modern languages », *Gender and Education* 7, 315-325.
- COULMAS, F. 1984. *Linguistic Minorities and Literacy*. Berlin, Mouton de Gruyter.
- CRAWFORD, J. 2000. *At War with Diversity : US Language Policy in an Age of Anxiety*. Clevedon, Multilingual Matters.
- De V. CLUVER, A. D. 2000. « Changing language attitudes : The stigmatisation of Khoekhoegowap in Namibia », *Language Problems and Language Planning* 24, 77-100.
- DÖRNYEI, Z. 2001. *Teaching and Researching Motivation*. Harlow, Longman.
- EKB, EUSKAL KULTURAREN BATZARREA 1998. « Euskararen kale erabilpena Euskal Herrian », *Bat Soziolinguistika Aldizkaria* 28.
- EURYDICE. 2001. Key Data on Teaching Languages at School in Europe. *Internet* : <http://www.eurydice.org>.
- GARDNER, R. C. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning : the Role of Attitudes and Motivation*. Londres, Edward Arnold.
- GARDNER, R. C. et MACINTYRE, P. D. 1993. « A student's contributions to second-language learning. Part II : Affective variables », *Language Teaching* 26, 1-11.
- GARDNER, R. C., MASGORET, A.-M. et TREMBLAY, P. F. 1999. « Home background characteristics and second language learning », *Journal of Language and Social Psychology* 18, 419-437.
- GOBIERNO VASCO 1996. *Euskararen Jarraipena II*. Vitoria-Gasteiz, Gobierno Vasco.
- HERDINA, P. et JESSNER, U. 2002. *A Dynamic Model of Multilingualism : Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon, Multilingual Matters.
- HOARE, R. 2000. « Linguistic competence and regional identity in Brittany : Attitudes and perceptions of identity », *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 21, 324-346.
- HUGUET, Á. et GONZÁLEZ RIAÑO, X. A. 2004 *Actitudes lingüísticas, lengua familiar y enseñanza de la lengua minoritaria*. Barcelona, Horsori.
- LASAGABASTER, D. 2003. *Trilingüismo en la enseñanza. Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*. Milenio, Educación.
- . 2004. « Attitude », in U. AMMON, N. DITTMAR, K. J. MATTHEIER et P. TRUDGILL, *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society*. Berlín/New York, Walter de Gruyter.
- . 2005. « Attitudes towards Basque, Spanish and English : An analysis of the most influential variables », *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 26, 296-316.
- MCGUIRE, W. J. 1999. *Constructing Social Psychology. Creative and Critical Processes*. Cambridge, Cambridge University Press.
- MORGAN, C. 1993. « Attitude change and foreign language culture learning », *Language Teaching* 26, 63-75.
- OSKAMP, S. 1991. *Attitudes and Opinions*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- PETTY, R. E. et CACIOPPO, J. T. 1996. *Attitudes and Persuasion : Classic and Contemporary Approaches*. Boulder, Colorado, Westview Press.
- RICHARDS, J. C., PLATT, J. et PLATT, H. 1997. *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Barcelona, Ariel.

- SAFRAN, W. 1999. « Politics and language in contemporary France : Facing supranational and infranational challenges », *International Journal of the Sociology of Language* 137, 39-66.
- SÁNCHEZ, M. P. et RODRÍGUEZ, R. 1986. « La educación bilingüe y el aprendizaje de una segunda lengua : sus características y principios fundamentales », *Infancia y Aprendizaje* 33, 3-26.
- SKUTNABB-KANGAS, T. 2000. *Linguistic Genocide in Education or Worldwide Diversity and Human Rights?* Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- STUIJT, M. 1998. *Basque : The Basque Language in Education in France*. Leeuwarden, Mercator-Education.
- SWEZEY, R. W., MELTZER, A. L. et SALAS, E. 1994. « Some issues involved in motivating teams », in H. F. O'NEILL et M. DRILLINGS, *Motivation : Theory and Research*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.
- TRUCHOT, C. 1997. « The spread of English : From France to a more general perspective », *World Englishes* 16, 65-76.
- VILA, I. 1998. *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona, ICE/Horsori.
- ZENTELLA, A. C. 1997. « Spanish in New York », in O. GARCÍA et J. A. FISHMAN, *The Multilingual Apple : Languages in New York City*. Berlin/New York, Mouton de Gruyter.