

LA VOIE RADICALE DE LA LINGUISTIQUE APPLIQUÉE À ÉDIMBOURG

John E. Joseph
Université d'Édimbourg

En linguistique appliquée, comme en linguistique générale, il y a toujours eu une divergence d'opinion quant à la fonction principale du langage. Pour certains, une langue existe d'abord pour *représenter* le monde dans notre esprit ; pour d'autres, c'est plutôt pour satisfaire aux besoins de la *communication*. Pendant la quasi-totalité de l'histoire, c'est la représentation qui a dominé comme la « vraie » fonction, la seule qui importait. La représentation mentale était inséparable du savoir, et le savoir était divin. En revanche, la communication n'a à voir qu'avec les affaires quotidiennes. Jusqu'aux temps modernes, il n'était pas même évident que ce qu'on entendait de la bouche des paysans ou des gens de la rue était une « langue » proprement dite. Dans le *Cratyle* de Platon, Socrate reconnaît deux fonctions à la langue : « Le nom est donc un instrument d'enseignement, et qui sert à démêler les choses » (388b–c). En disant cela il met la représentation en premier lieu, car c'est elle qui rend possible les distinctions entre les choses, et ce sont ces distinctions qu'on communique en enseignant.

La modernité du linguiste américain William Dwight Whitney (1827–1894) tient notamment au fait qu'il a élevé la communication à un niveau égal, sinon supérieur, à celui de la représentation, dans ses batailles contre Friedrich Max Müller (1823–1900). Pour Müller, le lien entre la langue et la pensée était primordial. L'influence de Whitney sur Ferdinand de Saussure (1857–1913) est évidente dans son insistance sur le côté « social » du langage, sur la force de l'« intercourse » dans la diversification des langues — et surtout, peut-être, dans son style même, où il a tant souffert, brouillon après brouillon, pour trouver l'état le plus clair et communicable de ce qu'il voulait dire sur la langue, là où une formulation technique aurait facilité sa représentation personnelle. Mais la sémiologie saussurienne semble souligner la fonction représentative, et la communication ne figure que rarement dans les lectures et les notes de Saussure, qui avait en plus une foi inébranlable dans la systématisme totale de la langue.

Cette foi s'est vite répandue avec le structuralisme, dès les années 1920 — sauf en Grande-Bretagne. John Rupert Firth (1890–1960), le plus important linguiste britannique du vingtième siècle, a écrit que « De Saussure was first in many things » (Firth 1935, p. 50). Mais Firth a rejeté plusieurs aspects de la linguistique saussurienne, y compris la possibilité d'étudier la langue comme un phénomène psychique ou mental (voir Koerner 2000, p. 123–124). Le premier recueil d'articles de Firth a été publié en 1957 — la même année que *Syntactic Structures* de Chomsky, qui allait entraîner la consolidation de la linguistique précisément comme une étude mentale. C'était aussi l'année de la fondation de la School of Applied Linguistics à l'Université d'Édimbourg, sous la direction de John Catford (1917–2009). En 1958–59, Firth, ayant pris sa retraite de l'Université de Londres, où il avait occupé la chaire de linguistique depuis 1944, est allé à Édimbourg pour collaborer au cours de linguistique appliquée, aux côtés de Catford, de Michael Halliday, et de Stephen Pit Corder (1926–1990).

Parmi les trois, Halliday, qui se considérait et se considère toujours l'héritier intellectuel de Firth, était la figure dominante. En 1964, une nouvelle chaire de linguistique générale était créée, destinée à être occupée par Halliday ; mais pour des raisons qui restent mystérieuses, le choix est tombé plutôt sur John Lyons. Halliday a

quitté Édimbourg, au moment où Catford est parti pour l'Université du Michigan, où il était l'un de mes premiers professeurs de linguistique il y a 35 ans. Corder, maître de conférences, est devenu directeur d'un département qui comprenait aussi John Sinclair (1933-2007), pionnier de la *corpus linguistics*, et des « linguistes appliqués » tels que Ronald Mackin (1916–1992), Julian Dakin (1939–1971), A. P. R. Howatt et Henry Widdowson, qui développaient une pédagogie pour l'anglais informée par la linguistique. Il y avait aussi Gillian Brown, spécialiste de l'analyse du discours, et Alan Davies, qui se spécialisait dans l'étude du *language testing*. Quant à Corder, ses intérêts se situaient à l'intersection de ces divers champs ; mais il était de moins en moins satisfait par une soi-disant linguistique appliquée qui ne consistait qu'en morceaux de théories choisis selon les circonstances (Davies 2004) — ou pire encore, de morceaux de terminologie, appliqués à tel ou tel problème sans un « grand récit » pour leur conférer de la cohérence et du sens.

Pour vous donner une idée de l'état de la linguistique appliquée à Édimbourg à l'époque, voici certaines questions de l'examen pour le diplôme de *post-graduate* de juin 1964 :

Compare the principles on which vowels are classified with those on which consonants are classified. (Comparer les principes de la classification des voyelles avec ceux de la classification des consonnes.)

Discuss ways in which the general linguistic scales of rank, exponence and delicacy are relevant to language teaching. (Comment les échelles linguistiques générales de rang, d'*exponence* et de finesse peuvent-elles contribuer à la pédagogie des langues ?)

Discuss bilingualism in relation to languages, dialects, registers and styles. (Le bilinguisme mis en rapport avec les langues, les dialectes, les registres et les styles.)

Outline the various processes involved in the preparation of L2 teaching material. (Esquisser les démarches à suivre dans la préparation des matériaux pour l'enseignement d'une langue étrangère.)

Give the learning principles underlying respectively linear and branching programming, and show under what conditions either technique would be suitable for L2 teaching. (Spécifier les principes de l'apprentissage sous-jacents à la programmation linéaire et ramifiée et montrer sous quelles conditions l'une ou l'autre technique se prêterait à l'enseignement d'une langue étrangère.)

Discuss the relationship between transfer of learning and errors in L2 teaching. (Quelle relation y-a-t-il entre le transfert d'apprentissage et les erreurs dans l'enseignement d'une langue étrangère ?)

La dernière question est certainement la contribution de Corder. C'est surtout Jean Piaget (1896-1980) qui avait changé l'attitude des psychopédagogues envers les erreurs. Traditionnellement, on regardait la logique « enfantine » — par exemple la non-permanence des objets, le phénomène qui se déroule quand un enfant croit que quelque chose qu'il ne voit pas pour l'instant a cessé d'exister — comme une version fautive de la vraie logique adulte, donc un problème à surmonter. Piaget a convaincu non seulement les psychologues mais *l'establishment* pédagogique mondial de l'importance de la logique des enfants, qui encadre les stades naturels de leur développement cognitif. Ces erreurs — si l'on peut continuer à les appeler ainsi — ouvrent une fenêtre dans ce processus qu'il faut comprendre si nous voulons mettre l'enseignement en harmonie avec le développement naturel de l'enfant.

Il ne faut pas oublier qu'en général les « linguistes appliqués » de l'époque ne prêtaient pas attention aux théories pédagogiques. Dans les premières années du cours de linguistique appliquée à Édimbourg, il y avait un cours de « psychologie pédagogique » donné par John Pilley, le beau-père d'I. A. Richards, auteur avec C. K.

Ogden du *Meaning of Meaning*. Ce n'est pas une coïncidence : Catford, le directeur du programme, avait été l'assistant de recherche d'Ogden dans les années 1930. Halliday aussi s'intéressait fort aux théories psychosociales de son ami Basil Bernstein (1924-2000). Mais, ces rapports personnels mis à part, les linguistes tendaient à considérer leur science comme supérieure à celle des *educationalists* (didacticiens). Et même Corder n'a pas puisé son inspiration directement chez Piaget, mais plutôt chez Chomsky et ses extensions du sens du mot *grammaire*, et, par analogie, du mot *langue*. C'est du moins Chomsky, et non Piaget, que Corder cite, surtout pour des raisons de politique académique, car les deux noms avaient des implications bien différentes. Pour les « linguistes appliqués », l'important était de pouvoir réfuter les accusations, implicites ou explicites, de leurs collègues théoriciens, selon lesquelles ce qu'ils faisaient n'était pas de la linguistique. Donc : Chomsky oui, Piaget non.

Mais la première étape de l'approche de Corder était piagétienne : reconnaître la valeur positive des « erreurs » faites par les étudiants d'une deuxième langue. Cesser de les regarder comme des problèmes qu'un bon étudiant évitera tout à fait, et les envisager plutôt comme des éléments normaux et attendus dans le développement cognitif que représente l'apprentissage d'une langue étrangère. C'est en comprenant ces éléments et la raison pour laquelle on les trouve si régulièrement qu'on peut ajuster l'enseignement des langues pour lui permettre de répondre plus directement et avec plus de succès aux processus mentaux qui se déroulent normalement dans l'acquisition d'une langue.

La régularité de ces « erreurs » a une importance centrale parce que c'est elle qui a permis la deuxième étape de l'approche de Corder : l'étape chomskyenne, ou pseudo-chomskyenne, qui commence par accepter que chacun de nous possède une grammaire mentale de notre langue maternelle, dans un sens non-métaphorique mais physique du terme ; puis, par extension, que l'acquisition d'une nouvelle langue comporte la création d'une nouvelle grammaire mentale. Cela impliquait alors que l'étudiant d'une langue développe sa grammaire, qui commence à fonctionner bien avant d'être perfectionnée, tout comme la grammaire d'un enfant qui apprend sa langue maternelle. La syntaxe mentale, selon Chomsky dans les années 1960, était une collection de règles pour la collocation des éléments du lexique mental, et pour leur interprétation phonologique et sémantique. L'hypothèse de Corder était que, quand on parle une deuxième langue qu'on est encore en train d'apprendre à maîtriser, on met en œuvre cette grammaire embryonnaire. Elle emprunte des structures de la grammaire de la langue maternelle, mais moins souvent qu'on le croyait — car à cette époque la linguistique appliquée était dominée par « l'analyse contrastive », une approche motivée par la théorie selon laquelle les « erreurs » produites par l'étudiant étaient le simple résultat des différences entre la grammaire de la langue maternelle et celle de la langue cible. S'inspirant encore une fois de Chomsky, Corder a proposé l'idée que la structure de cette nouvelle grammaire réfléchissait surtout la grammaire universelle innée. Il n'a pas exclu absolument l'influence de la grammaire particulière de la langue maternelle, mais lui a accordé une place secondaire, voire mineure.

Il y avait à Édimbourg à cette époque un doctorant appelé Larry Selinker, et c'est à lui qu'on doit le terme et le concept d'*interlanguage*, que Selinker a été le premier à inclure dans une publication (Selinker 1972). Mais Selinker lui-même a toujours insisté sur le fait que l'interlangue est intellectuellement la création de Corder, son professeur, avec qui il a travaillé pendant des années pour perfectionner cet article qui a fait la réputation de Selinker. Corder n'était pas homme à contester des droits de priorité, surtout contre l'un de ses meilleurs étudiants. Il en est résulté un mirage historique, selon lequel Selinker a inventé l'interlangue, et Corder n'a fait que le commenter bien plus tard, dans un livre de 1981. Il est vrai que c'est Selinker qui avait popularisé cette notion — et qu'en le laissant faire ainsi, on ne peut pas déterminer avec certitude si

Corder montrait sa générosité, ou sa peur de risquer sa propre réputation et celle de la linguistique appliquée à Édimbourg sur une idée tellement radicale.

L'emploi du terme *interlangue*, pour remplacer « erreurs » ou « mauvais anglais », ou « franglais », « Chinglish » etc., fait lui-même partie de ce programme pour changer la pensée des enseignants et des étudiants envers les fautes de langue. Et avec la pensée, changer aussi le comportement : car, si le professeur regarde les fautes comme des péchés, les étudiants feront de leur mieux pour les éviter. Le moyen le plus efficace pour éviter de faire des erreurs linguistiques est très simple: *garder le silence*. Mais on sait que pour bien apprendre une langue il faut l'employer, surtout dans des situations spontanées — précisément les situations où les « fautes » ont la plus grande probabilité d'être produites. Les fautes sont donc un *bon signe* : elles montrent que l'étudiant essaie d'employer la langue d'une façon « naturelle », c'est-à-dire pour communiquer. Il s'ensuit qu'on devrait *encourager* la production des « fautes », plutôt que de les supprimer — car c'est la production courante, à des fins communicatives, qui contribue au progrès de la grammaire de l'interlangue vers un état comparable à la grammaire possédée par un *native speaker*.

Même aujourd'hui, quarante ans plus tard, il n'est pas difficile d'imaginer l'effet que cette idée a produit chez les professeurs de langue. Pour eux, cela équivalait à la destruction de tout ce qui leur donnait une distinction professionnelle. De plus, la nouvelle doctrine cordérienne montrait une ignorance totale de l'un de leurs dogmes les plus solides, fondé sur les principes behavioristes : qu'il faut protéger les étudiants d'une exposition à des fautes de langue, de peur qu'ils n'en soient « infectés ». C'est la théorie de la *fossilisation* — chacune des occurrences entendues, et surtout produites, d'un élément linguistique le fixe dans l'usage de l'apprenant. Mais suivant Chomsky plutôt que Skinner, Corder pouvait avoir recours au principe de la *pauvreté du stimulus*, invoqué par Chomsky comme preuve de la grammaire universelle innée. Bien que la plupart des phrases entendues par les enfants soient imparfaites, inachevées, ils développent tout de même une grammaire adulte parfaite et complète. L'« organe langagier » est programmé biologiquement pour se développer selon un certain plan, quelles que soient les conditions ambiantes, exactement comme les ailes d'un oiseau nouvellement éclos. Les éléments linguistiques qu'on entend n'affectent l'acquisition du langage que lorsqu'on comprend ce qui est dit.

Dans l'acquisition d'une deuxième langue aussi, les éléments linguistiques que l'on entend n'ont pas tous le même effet. Ceux qui apparaissent dans une situation de communication réelle contribuent au développement de l'interlangue. Autrement dit, les erreurs n'ont pas d'effet sur la grammaire mentale. Mais dans une situation de communication réelle, les erreurs qui font obstacle à la communication ne sont pas tolérées : ou quelqu'un les remarque et leur prête attention, ou le résultat de la non-communication est évident, par exemple si un libraire me dit que le prix d'un certain livre est de *fifty* dollars, et que je lui en tends *fifteen*. L'erreur devient insignifiante au moment où le libraire refuse de me donner le livre : car ces situations de communication sont auto-correctives. Si je me sens un peu gêné, les chances que je répète l'erreur sont faibles.

Le principe de Corder est que la fossilisation est limitée à ces aspects de l'interlangue où *la communication n'est pas compromise*. Les enseignants qui essaient de corriger les éléments fossilisés dans l'interlangue — l'accent par exemple — devraient être sensibles au risque que ces corrections posent à la « compétence communicative » de ces étudiants, pour emprunter le concept de Dell Hymes (1927-2009). Mieux vaut les laisser parler couramment, s'ils réussissent à communiquer, que de les forcer à ralentir pour éviter des erreurs qui n'empêchent pas la communication, par peur d'une fossilisation anodine. C'était, selon Corder, le meilleur moyen d'encourager le développement de l'interlangue.

Comme on l'a dit, la régularité des éléments de l'interlangue produite par les apprenants est la preuve que, tout comme chez les enfants maîtrisant leur langue maternelle, ils suivent un système de règles qu'ils ont déduit eux-mêmes, individuellement, guidés par la structure immanente de la grammaire universelle. Il ne s'agit pas de règles de la langue cible mal appliquées, d'une façon hasardeuse. Ce système de règles qu'est l'interlangue se maintient à un état d'équilibre jusqu'à la transition au prochain état, qui est plus proche du système de règles d'un *native speaker*. Donc, les interlangues ont leurs propres normes, ce que Corder (1981, p. 73) appelle la « grammaire personnelle » de l'apprenant individu. Cependant, quelques-unes de ces normes se trouveront aussi chez d'autres apprenants de la même langue étrangère — *même si leur langue maternelle n'est pas la même*. Voilà la raison du rejet de la grammaire contrastive d'une linguistique appliquée à la pédagogie langagière.

Le radicalisme de Corder consiste donc en ces propositions:

1. Que les « erreurs » qu'on fait en parlant une langue étrangère sont productives, et ne sont pas chose à éviter
2. Que les apprenants d'une langue étrangère ne possèdent pas une version imparfaite de la grammaire d'un *native speaker*
3. Que leur « interlangue » est systématique — en fait, une sorte de langue de plein droit
4. Que la source de cette interlangue n'est pas exclusivement, ni même principalement, l'« interférence » de la langue maternelle, mais les processus cognitifs qui font partie de l'apprentissage, et qui sont universels
5. Que la « fossilisation » est un faux problème — car les déviations qui empêchent la communication s'arrangeront d'elles-mêmes, sans l'intervention du professeur.

Cette idée chomskyenne de processus universels doit une partie au moins de son inspiration à Roman Jakobson (1896-1982) et à sa hiérarchie d'éléments, où les premiers qu'on acquiert dans l'enfance sont les derniers qu'on perd dans les cas d'aphasie. De son côté, Corder (1981, p. 72) a proposé l'idée que l'acquisition d'une nouvelle langue suit une séquence « naturelle » : par exemple, l'acquisition du temps présent précède celle du passé, qui précède celle du futur, etc. Les différences entre les individus résident non pas dans l'ordre d'acquisition, mais dans la vitesse avec laquelle ils avancent dans cette hiérarchie. Jusqu'à un certain point, l'enseignement traditionnel suivait cet ordre naturel, mais, presque sans exception, à une vitesse impossible, de telle façon que l'étudiant était censé maîtriser le passé en une semaine, et qu'on ne vérifiait pas s'il avait une véritable maîtrise de l'élément dans sa production communicative. Il suffisait qu'il produise la forme écrite correcte dans un contexte qui demandait le passé — autrement dit, qu'il montre l'*accomplissement* (*achievement*) de l'apprentissage d'une matière scolaire plutôt que la *compétence* (*proficiency*) à communiquer effectivement avec un élément linguistique.

Le résultat en était un changement radical du rôle du professeur, et c'est à Édimbourg que Henry Widdowson, parmi d'autres, a commencé à promouvoir le *communicative language teaching*, dont le but était de préparer les étudiants à communiquer dans des situations « authentiques », sans trop se soucier de leur précision phonologique ou grammaticale (voir Widdowson 1978). Le but n'était plus de rendre l'étudiant aussi difficile à distinguer que possible d'un *native speaker* ; dès lors, on voyait un tel but comme autodestructeur, car il rendait la plupart des étudiants incapables de communiquer, tant ils avaient peur d'échouer devant cet idéal de perfection linguistique que le *native speaker* représentait. Jusqu'au début des années 1980, on jugeait le succès d'un étudiant d'une langue en mesurant la distance entre sa production grammaticale et phonologique — ou plutôt orthographique, car les examens

comportant une épreuve orale étaient exceptionnels — et celle d'un *native speaker*. Et les professeurs tendaient naturellement à préparer les étudiants à réussir à ces examens. À la lumière de la théorie de l'interlangue, cette pratique paraissait absurde, parce que la capacité de communiquer dans la langue étrangère n'était mesurée qu'indirectement, et même par la négative dans le cas des étudiants qui se souciaient tellement de ne pas faire d'erreurs qu'ils évitaient toute occasion d'employer la langue dans une situation de communication authentique.

Ce dont les linguistes appliqués ne se rendaient pas compte à l'époque — et Widdowson me l'a confirmé personnellement — c'est que les principes du *communicative language teaching* allaient à contre-sens de ceux de la linguistique appliquée sous sa forme classique, fondée sur l'assomption que l'analyse détaillée de la langue cible, surtout de sa phonologie et de sa grammaire, était le moyen scientifique pour améliorer son enseignement. Rétrospectivement, cela semble évident ; mais la condition d'un changement radical est précisément l'existence d'une assomption fondatrice qui paraît inattaquable, et qui se trouve si soudainement sujette à un assaut que ses défenseurs ne sont pas préparés à la défendre sérieusement. Ils cherchent plutôt à ridiculiser le nouveau point de vue, avec pour conséquence inévitable qu'ils se marginalisent comme *the old guard*, l'ancien régime, incapable d'échapper à une idéologie dépassée et d'apprécier la nouvelle vague.

L'idée fondamentale du *communicative language teaching* n'était pas du tout nouvelle. Déjà, dans les années 1880, la « méthode directe » de Berlitz, avec ses nombreux imitateurs, a eu un grand succès, et elle a inspiré le développement en Grande-Bretagne du mouvement pour la réforme de l'enseignement des langues, surtout dans les lycées. Cette méthode a offert une place plus large aux dialogues et à la production active, en réduisant la prédominance de la grammaire et de la traduction (voir Howatt 2004). Mais l'enseignement des langues modernes dans les lycées et les universités était lui-même radical à l'époque, et afin d'être pris au sérieux, il était nécessaire de le lier étroitement à la littérature et la culture. Déjà en 1890 le linguiste américain C. H. Grandgent (1862-1939) lançait cet appel :

The chief object of our modern language courses is, as has been said, the ability to read French and German; but to do this reading intelligently, the student must know more than the definitions of the words he sees; he must be able to imagine the phrases coming from the lips of a Frenchman or a German — he must know how they sound to a native hearer, and how they put themselves together in the mind of a native speaker. (Grandgent 1890, p. 59)

[L'objet principal de nos cours de langues modernes est, comme je l'ai dit ci-dessus, la capacité de lire le français et l'allemand ; mais pour faire cette lecture d'une façon intelligente, l'étudiant doit savoir plus que la définition des mots qu'il voit ; il doit pouvoir imaginer les phrases sortant des lèvres d'un Français ou d'un Allemand — il doit savoir comment un *native hearer* perçoit leur son, et comment ils se construisent ensemble dans l'esprit d'un *native speaker*.]

Il est à remarquer que ce que Grandgent propose en invoquant le *native speaker* et *hearer* est néanmoins une contribution des linguistes à la capacité de lire la langue étrangère.

Parmi les premiers programmes universitaires à s'écarter de ces préjugés visuels, il y avait le Séminaire de français moderne de l'Université de Genève, dont l'un des enseignants était Saussure ; mais même lui enseignait la versification dans la poésie française classique. Soixante-dix ans plus tard, Corder, Widdowson et leurs collègues d'Édimbourg contribuaient à l'abandon quasi-total de l'analyse linguistique et même de l'enseignement d'une langue, en montrant que l'acquisition réelle d'une deuxième langue est un processus naturel, auquel la contribution du professeur consiste à créer des situations de communication authentiques et de fournir un modèle, ou simplement une source, de mots et de phrases pour atteindre les objectifs de la communication. Dans la deuxième moitié des années 1980, le *communicative language teaching* est

devenu de rigueur à travers le monde, et on a vu l'essor d'une industrie destinée à la rééducation des enseignants de langue, un peu comme la révolution culturelle chinoise. Le rejet presque total de la grammaire que cette rééducation a entraîné était excessif, mais il n'a fallu que deux ou trois ans pour que les « linguistes appliqués » trouvent un moyen de redresser la balance, en réintroduisant la grammaire et la phonologie sous couvert de *focus on form*. Mais le mot de *grammaire* est resté tabou.

La citation de Grandgent contient l'une des premières occurrences du terme *native speaker* dans son sens actuel (voir Joseph 2003). C'est un concept moderne, et on voit chez Grandgent comment ce concept est entré dans l'enseignement des langues modernes : comme correctif du réductionnisme d'une méthode où la simple mémorisation suffisait. *Pour bien lire*, il faut, selon Grandgent, une compréhension organique de la langue que seul le *native speaker* possède dans une forme parfaite. Cela n'a pas changé avec la théorie de l'interlangue ; au contraire, la place du *native speaker* est devenue plus importante, en tant qu'il fournit des situations de communication et d'*input* authentiques, au fur et à mesure que la place de l'enseignant s'est réduite. De plus, la réorientation de la linguistique théorique effectuée par Chomsky, qui a placé au centre la grammaire possédée par un « locuteur-auditeur idéal, dans une communauté linguistique parfaitement homogène, qui sait parfaitement la langue de cette communauté » (Chomsky 1965, p. 3), a renforcé l'importance du *native speaker* pour une linguistique appliquée qui voulait s'écarter le moins possible de la théorie la plus puissante du moment — d'autant plus que la compétence du *native speaker* comme cible de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, au lieu de la maîtrise de la littérature, s'accorde bien avec l'idéologie anti-élitiste de la pédagogie des années 1960.

Mais qui est *native speaker* d'une langue post-coloniale comme l'anglais ou le français ? Pour l'Américain Chomsky, c'est toute personne qui parle cette langue depuis l'enfance. Mais pour les « linguistes appliqués » à Édimbourg, ce n'était pas évident. Encore une fois, il s'agissait d'une assomption fondamentale, qu'il aurait semblé ridicule de mettre en question : que l'anglais est évidemment la langue des Anglais, et aussi des Écossais d'Édimbourg, sous sa forme « éduquée », ce qui excluait tout dialecte du Nord et de l'Ouest de l'Angleterre. En effet, c'était l'anglais des universités d'Oxford, de Cambridge et de Bloomsbury à Londres, mais surtout l'anglais de l'Université d'Édimbourg, qui était le plus clair et le moins marqué par des distinctions de classe sociale, l'Écosse étant beaucoup plus égalitariste à cause de son héritage calviniste. Ce sont là des préjugés qu'on entendait exprimer tous les jours jusqu'à il y a dix ans à peu près — au moment où presque tous ceux qui ont commencé leur carrière universitaire dans les années 1960 sont partis à la retraite.

Corder est parti à la retraite un peu avant, en 1983. Son successeur comme chef du programme, Alan Davies, vient, comme Corder, d'une famille quaker, mais Davies, comme son nom l'indique, est gallois. Sa famille était anglophone, et son anglais est celui d'Oxford, là où il a étudié ; mais je me demande si le fait d'être d'origine « étrangère » a joué un rôle dans les questions qu'il a posées sur le statut du *native speaker* en linguistique appliquée. De toute façon, l'important pour lui a toujours été l'injustice que ce concept si limité de *native speaker* — même si on l'étend aux Gallois, aux Irlandais, aux Américains, aux Australiens, aux Sud-Africains *et al.* — entraîne pour les habitants des pays asiatiques et africains où l'anglais demeure la langue officielle, parfois la langue exclusive de l'éducation formelle, mais où la population est divisée entre une élite qui le parle sous une forme standard, et la masse dont la forme de langue est tellement locale qu'on ne peut pas les compter comme *native speakers*, bien qu'ils parlent l'anglais depuis la prime enfance.

Pour Davies (1991, 2003), le *native speaker* est un mythe avec des conséquences dangereuses et destructrices pour l'enseignement des langues et surtout pour les examens. Il est mythique parce qu'en réalité il n'y a aucune frontière claire entre le

native et le *non-native speaker*. Il y des gens qui, même après l'enfance, apprennent une langue à un tel niveau de compétence qu'on ne peut pas les distinguer d'un *native speaker* — ma collègue Antonella Sorace insiste sur le fait qu'il y a toujours de fines différences dans les jugements de grammaticalité, mais de tels jugements appartiennent au laboratoire de recherche, et non pas à la vie quotidienne. Selon Davies, ce mythe est destructeur parce qu'il transmet le message aux apprenants qu'ils ne peuvent jamais atteindre le but ultime du processus de l'apprentissage d'une deuxième langue, malgré leur motivation et leurs efforts, en vertu de leur naissance et d'autres conditions hors de leur contrôle. C'est donc une forme d'exclusion sociale qu'on ne peut pas justifier, et la linguistique appliquée devrait combattre ce mythe plutôt que de le renforcer.

Dans un certain sens, la critique que fait Davies du concept du *native speaker* est une extension naturelle du concept d'interlangue de Corder. Celui-ci a reconnu la valeur positive de la grammaire possédée par l'étudiant, au lieu de la réduire à une forme inférieure de la grammaire du *native speaker*. Davies a étendu cette valorisation en effaçant la distinction entre l'idéal que le *native speaker* était censé représenter, et la réalité, non seulement de la quasi-totalité des étudiants mais même de la majorité des gens qui parlent la langue-cible couramment depuis l'enfance, mais pas sous une forme « légitimée ». Pour la pédagogie, l'effet de la critique de Davies était non moins radical que celui de la critique de Corder : l'un et l'autre ont remis en question une pierre angulaire du sens commun de la linguistique appliquée. Il se peut même que la théorie de Davies ait été plus difficile à réaliser pour les « linguistes appliqués ». Le *native speaker* — bien qu'idéalisé — semblait définir un but objectif à atteindre pour l'étudiant d'une deuxième langue. Qu'est-ce qui pourrait le remplacer comme cible objective et universelle ?

La réponse à cette question est très simple : rien ne pouvait le remplacer. Ainsi, il en est résulté une sorte de rupture. D'un côté, une linguistique appliquée orientée vers la méthodologie pédagogique a continué à opérer avec une version de la compétence du *native speaker* comme but ultime de l'étude d'une langue. D'un autre côté, une linguistique appliquée orientée vers la compréhension des contextes dans lesquels l'enseignement des langues a lieu a commencé à explorer les aspects *fonctionnels, sociaux et politiques* des interlangues — conçues maintenant non pas comme un état d'équilibre de l'individu progressant vers la compétence *native* ou *native-like*, mais comme des *World Englishes*, l'anglais indien, singapourien, nigérien et ainsi de suite.

Disons que nous acceptons avec Davies l'idée que le concept du *native speaker* n'est ni bien défini ni souhaitable éthiquement. Pourquoi semble-t-il néanmoins que les *native speakers* soient différents des *non-natives* la plupart du temps ? C'est une question qui paraît remettre en cause la théorie de Davies — mais c'est en même temps une question que sa théorie a rendu possible, même nécessaire. Avant de formuler une réponse, il faut se rappeler que l'acquisition de notre langue maternelle a été un long apprentissage, qui occupait presque tous nos moments de veille pendant les trois ou quatre premières années de notre vie, et qui a continué après. Avec la langue on nous a transmis le contenu de notre « culture » ; on peut dire que la langue est le texte primaire par lequel une culture est transmise. Au cours de cet apprentissage enfantin, les connaissances qu'on acquiert font partie non seulement de notre mémoire, mais de tout notre système nerveux — notre *extended mind* (esprit étendu), ou *cognition distribuée* si vous préférez — c'est-à-dire de notre corps (voir Clark 2008). Ma première langue ne limite pas ce que je suis désormais capable de penser ou de faire, mais elle rend certaines choses plus faciles, certaines inclinations plus naturelles, pendant que d'autres demandent plus d'effort. C'est évidemment une réponse qui puise son inspiration chez Merleau-Ponty, puis chez Bourdieu. Être *native speaker* est un fait historique relatif à la formation de l'*habitus*, à l'ensemble des dispositions, schèmes d'action ou de perception que l'individu acquiert et incorpore à travers son expérience sociale (Bourdieu 1982). Ces dispositions, qui nous sont inculquées dès la première

enfance, produisent des pratiques qui sont régulières sans être gouvernées par aucune « règle ».

Ainsi on peut redéfinir le *native speaker* sans avoir recours à sa compétence linguistique. La compétence est un sous-produit de l'*habitus*. On peut, avec difficulté, atteindre une compétence impossible à distinguer de celle d'un *native speaker* plus tard dans la vie, sans tout l'apprentissage qui produit l'*habitus* du *native speaker*. Mais tant que l'apprenant d'une deuxième langue ne montre pas l'*habitus* entier qu'on attend comme accompagnement de la compétence native, on demeure simplement *native-like* dans le jugement des autres.

Notre travail actuel à Édimbourg continue à poursuivre ce programme. Suivant le principe de Corder selon lequel l'interlangue de l'apprenant est réelle, et celui de Davies selon lequel cette réalité est plus importante que celle d'un *native speaker* idéalisé et mythique, nous explorons comment l'interlangue fonctionne pour signifier qui est la personne qui la produit ; comment elle indexe l'origine du *speaker*, comment il se situe culturellement, émotionnellement, mentalement ; comment on *crée* son identité dans sa performance langagière. En même temps, on essaie de comprendre comment ces concepts puissants que sont ceux de *native speaker*, de *langue standard*, et surtout de *langue* tout court, se reproduisent et se renforcent, institutionnellement et intersubjectivement. La *résistance* contre les normes linguistiques et l'*appropriation* des langues puissantes dans les pays qui n'appartiennent pas à ce que Braj Kachru (1985) nomme l'*inner circle*, sont d'autres sujets de recherche dans ce contexte. L'*appropriation*, au contraire de l'*acquisition*, implique le changement de forme qui est la signature identitaire des gens qui « naturalisent » cette langue et l'adaptent à leurs propres fins.

Il faut avouer que les concepts d'*erreur* et de *native speaker* sont profondément enracinés dans notre discours quotidien, à un degré tel que la pédagogie des langues a été relativement lente à s'adapter aux changements de perspective en linguistique appliquée représentée par la « Radical Road » d'Édimbourg. Mais quelqu'un qui prétend enseigner ou apprendre l'anglais ou le français comme un simple « outil » ou une simple « ressource » pour la communication se limite à une approche appauvrie du langage. Vos langues constituent une partie fondamentale de qui vous êtes — pas seulement votre langue maternelle, mais toutes vos langues, même celles dont vous n'avez qu'une connaissance très limitée. Et vous faites partie de ces langues, en vertu de ce que vous dites et même de ce que vous interprétez.

Ces idées ont toujours beaucoup à offrir à la pédagogie linguistique, mais aussi à nos collègues théoriciens, qui sont toujours sous l'emprise d'un point de vue culturel puissant selon lequel la langue est un simple système, bien défini, qu'on possède pleinement si on le parle depuis l'enfance. Ce serait une faculté purement mentale, et sans conséquences politiques. Pour la linguistique théorique, le vingtième siècle était une période de simplification, de réduction de l'objet de notre étude jusqu'au minimum. C'est surtout dans la linguistique appliquée actuelle qu'on examine les fonctions du langage et les autres grandes questions épistémologiques et méthodologiques. Grâce aux avancées faites par Corder, Davies et bien d'autres savants, la linguistique appliquée actuelle offre une approche plus riche, où les aspects de l'identité, de la politique et de la cognition distribuée permettent une vision plus large de la langue qui, après tout, est ce qu'il y a de plus important dans l'expérience humaine.

BIBLIOGRAPHIE

- BOURDIEU, Pierre (1982). *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.
- CHOMSKY, Noam (1957). *Syntactic Structures*, The Hague, Mouton.
- CHOMSKY, Noam (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Mass., MIT Press.

- CLARK, Andy (2008). *Supersizing the Mind : Embodiment, Action, and Cognitive Extension*, Oxford & New York, Oxford University Press.
- CORDER, Stephen. P. (1981). « The Study of Interlanguage », *Error Analysis and Interlanguage*, chap. 7, London & New York, Oxford University Press, 65–78.
- DAVIES, Alan (1991). *The Native Speaker in Applied Linguistics*, Edinburgh, Edinburgh University Press.
- DAVIES, Alan (2003). *The Native Speaker : Myth and Reality*, Clevedon, Multilingual Matters.
- DAVIES, Alan (2004). « Stephen Pit Corder », *Oxford Dictionary of National Biography*, t. 10. Oxford, Oxford University Press.
- FIRTH, John R. (1935). « The Technique of Semantics », *Transactions of the Philological Society* 34, 36–73.
- FIRTH, John R. (1957). *Papers in Linguistics, 1934–1951*, London, Oxford University Press.
- HOWATT, Anthony P. R. (2004). *A History of English Language Teaching*, 2^e éd. Oxford, Oxford University Press.
- JOSEPH, John E. (2003). « Native Speaker », *Bulletin of the Henry Sweet Society for the History of Linguistic Ideas*, n° 40 (May), 5–9.
- KACHRU, Braj. (1985). « Standards, Codification and Sociolinguistic Realism : The English Language in the Outer Circle », Randolph QUIRK & Henry G. WIDDOWSON (éd.), *English in the World : Teaching and Learning the Language and Literatures*, Cambridge, Cambridge University Press, 11–30).
- KOERNER, E. F. Konrad (2000). « J. R. Firth and the Cours de linguistique générale : A Historiographical Sketch », Olga MIŠEKA TOMIĆ & Milorad RADOVANOVIĆ (éd.), *History and Perspectives of Language Study : Papers in Honour of Ranko Bugarski*, Amsterdam & Philadelphia, John Benjamins, 115–130.
- SELINKER, Larry (1972). « Interlanguage », *International Review of Applied Linguistics* 10, 209–231.
- WIDDOWSON, Henry (1978). *Teaching Language as Communication*, Oxford, Oxford University Press.

The Radical Road, Salisbury Crags, Edinburgh

