



HAL
open science

L'image de la langue française dans une université américaine : enquête sur les idéologies langagières et propositions pédagogiques pour une plus grande diversité dans l'enseignement

Romain Bleunven

► To cite this version:

Romain Bleunven. L'image de la langue française dans une université américaine : enquête sur les idéologies langagières et propositions pédagogiques pour une plus grande diversité dans l'enseignement. Sciences de l'Homme et Société. 2019. dumas-02302194

HAL Id: dumas-02302194

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02302194>

Submitted on 1 Oct 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**L'image de la langue française dans une université
américaine : enquête sur les idéologies langagières
et propositions pédagogiques pour une plus
grande diversité dans l'enseignement**

BLEUNVEN

Romain

Sous la direction de Mme Marinette MATTHEY

UFR LLASIC

Département Sciences du langage et Français langue étrangère (FLE)

Section Didactique du Français langue étrangère (FLE)

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues — 30 crédits

Parcours : Recherche

Année universitaire 2018-2019



**L'image de la langue française dans une université
américaine : enquête sur les idéologies langagières
et propositions pédagogiques pour**

BLEUNVEN

Romain

Sous la direction de Mme Marinette MATTHEY

UFR LLASIC

Département Sciences du langage et Français langue étrangère (FLE)

Section Didactique du Français langue étrangère (FLE)

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues — 30 crédits

Parcours : Recherche

Année universitaire 2018-2019

DÉCLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

BLEUNVEN

NOM :

ROMAIN

PRENOM :

Lc 7 / 09 / 2019

DATE :

RÉSUMÉ

Ce mémoire analyse l'image de la langue française dans une université nord-américaine.

Dans un premier temps, nous examinons les représentations linguistiques d'apprenant·e·s et d'enseignant·e·s d'une université du Massachusetts.

À partir de ces analyses, nous proposons un vademécum pour les enseignant·e·s de FLE : ce document permet de mieux prendre en compte la diversité linguistique dans l'enseignement. Ensuite, des activités pédagogiques sont proposées. Ces activités permettent aux apprenant·e·s d'exercer leur sens critique sur la question des représentations linguistiques et des stéréotypes de langues.

Mots-clés : idéologies langagières, stéréotypes, représentations, normes, standard, langue française.

SOMMAIRE

Résumé	4
Sommaire	5
Introduction	8
PARTIE 1	10
Remarques introductives	11
Chapitre 1. Problématique	12
Chapitre 2. Cadrage théorique	13
1. Considérations générales	13
2. Idéologies linguistiques et idéologies langagières	14
3. Représentations linguistiques, représentations sociales, stéréotypes et attitudes	15
4. La norme, le standard et l'insécurité linguistique	17
5. Le « marché linguistique », le prestige et la distinction	19
6. Iconisation, récursivité, effacement	20
7. Le français au pluriel. La diversité dans l'enseignement	21
PARTIE 2	25
Remarques introductives	26
Chapitre 4. Les sondé·e·s	30
1. Williams College	30
2. Les enseignant·e·s	31
3. Les apprenants	33
Chapitre 5. Une enquête sous forme de questionnaire	36
1. Google Form	36
2. Deux questionnaires, envoyés de manière différée	36
3. Considérations pratiques et juridiques	37
4. Les questions	38
5. Les problèmes liés au questionnaire	39
Chapitre 6. Méthode d'analyse et ingénierie	42
1. L'analyse et l'interprétation du questionnaire : la méthode	42
2. Création d'une aide à la préparation des cours	42
PARTIE 3	44

Remarques introductives	45
Chapitre 7. La langue française : test d'association d'idées	46
1. Les résultats sous forme de nuages de mots	46
2. Le QA	46
3. QE	48
4. Hypothèses	50
Chapitre 8. Motifs et motivation pour l'apprentissage du français	53
1. Les apprenant·e·s	53
2. Les enseignant·e·s.	59
Chapitre 9. La France comme pôle d'attraction privilégié de l'aire francophone	60
1. Les apprenant·e·s, la France et les pays francophones : entre discours et réalité	60
2. Les enseignant·e·s : des destinations plus diverses.	65
1. « TOUT LE MONDE a un accent ». Entre standard, normes et variétés	66
1.1. Les enseignant·e·s	66
1.2. Les apprenant·e·s	67
2. La diversité dans la classe	70
PARTIE IV	73
Remarques introductives	74
Chapitre 11. Vadémécum	75
Chapitre 12. Propositions pédagogiques	77
Remarques conclusives	86
Conclusion	87
Bibliographie	88
Sitographie	91
Sigles et abréviations utilisées	92
Tableau des illustrations	93
Tableau des annexes	94
Annexes	95

INTRODUCTION

C'est en décembre 2018, dans l'une des salles de l'hôtel Marriott Marquis de Washington D.C., que j'ai trouvé le thème de mon mémoire de Master 2 en Didactique des langues, spécialité Français Langue Étrangère, à finalité Recherche : j'allais travailler sur les idéologies langagières. Je participais alors à la conférence de mi-année du programme Fulbright FLTA. J'étais assis à une table avec trois Argentin·e·s, deux Russes et un Colombien, pour un atelier intitulé « Language Stereotypes ». Notre conférencière venait de passer une vingtaine de minutes à nous sensibiliser au thème des stéréotypes de langue, des dialectes, patois, langues et accents. L'une de mes collègues de France a alors pris le micro pour s'exprimer : « « En France, on n'a pas de dialectes, de patois ou de langues régionales. On n'a que des accents. Moi, par exemple, je viens de Paris donc je n'ai pas d'accent. Par contre en France on a un truc qui s'appelle le verlan. » Les participant·e·s assis à ma table m'ont regardé avec une stupéfaction légèrement ironique. Si ces réflexions trahissaient un manque de connaissances, elles n'étaient que le fruit de la suprématie politique, culturelle et linguistique de Paris en France et dans l'aire francophone en général. Mon sujet de mémoire part donc d'une réflexion tout à fait personnelle et d'une situation vécue : en une phrase, cette collègue avait réussi à nier l'existence d'une partie de mon identité. Au-delà de la question de l'accent, je viens d'une région où l'on *fait l'essence*, où les routes de campagne sont des *ribins* et où les tâches de rousseur s'appellent des *pikoù-panez*. En Bretagne, plus de 200 000 personnes parlent le breton ; presque autant parlent le gallo — et c'est sans compter les autres langues, patois et créoles parlé·e·s dans l'Hexagone et dans les territoires ultra-marins. Dès lors, j'avais formulé ma première question : comment ce phénomène d'effacement de variétés linguistiques fonctionne-t-il ?

Par ailleurs, tout au long de mon année aux États-Unis, j'avais été très souvent associé à quelqu'un de *fancy* et *sophisticated* dès lors que l'on savait que je venais de France ou que le français était ma langue maternelle, et souvent avant même que j'aie pu dire un mot. À l'étranger, on devient non seulement le représentant d'une culture mais aussi son archétype. C'était la première fois que j'étais assigné à une identité de manière si tranchée. Bien sûr, j'ai conscience d'être moi-même porteur d'idéologies. Comme l'écrivent Irvine et Gal (2000 : 36), « il n'y a pas de *point de vue zéro*, pas d'observation qui ne soit pas une prise de position ». Nul n'échappe à la facilité des catégorisations (elles sont d'ailleurs essentielles à

l'être humain, les catégories étant l'expression même de la pensée). J'ai toutefois été interloqué, et c'est ce qui m'a amené à me poser ma deuxième question : quels sont les stéréotypes associés à la langue française ? Ces stéréotypes — images construites, fixes et verrouillées — sont-ils partie prenante du phénomène d'effacement décrit plus haut ? En tant qu'enseignant de français et en tant qu'étudiant en Didactique des langues, ces deux questions m'ont amené à travailler sur la question de la représentation de la diversité linguistique et culturelle dans la classe de langue. Notre travail, qui s'inscrit dans le champ de la sociolinguistique, est une recherche-action. Notre but est d'étudier les représentations linguistiques d'un groupe précis : 33 apprenant·e·s et 7 enseignant·e·s de français de Williams College, un collège d'arts libéraux de Nouvelle-Angleterre, aux États-Unis.

Notre mémoire suit une progression en quatre parties : d'abord, nous développons notre problématique et notre cadrage théorique. Ensuite, nous définissons l'approche méthodologique qui guidera notre troisième partie, consacrée à l'analyse d'un questionnaire. Enfin, nous livrons des propositions pédagogiques à destination des enseignant·e·s pour les sensibiliser à la question de la diversité linguistique et culturelle dans la classe et leur proposer des activités concrètes.

PARTIE 1

-

PROBLÉMATIQUE ET CADRAGE THÉORIQUE

Remarques introductives

Dans cette partie, nous présentons tout d'abord notre problématique. Elle s'inspire de questions simples que nous nous sommes posées au fil des derniers mois. Elle est ainsi intimement liée à nos expériences personnelles. Bien sûr, notre problématique s'inscrit aujourd'hui dans un raisonnement scientifique. Toutefois, nos intuitions ont guidé nos recherches, et notre questionnement est le fruit de notre curiosité.

Ensuite, nous définissons le cadrage théorique : les idéologies langagières. Ce champ particulier d'études vient de l'anthropologie sociale américaine. Il regroupe différentes notions, qui ont toutes à voir avec la façon dont le langage fonctionne dans la société. Nous proposons tout d'abord des considérations générales : il s'agit avant tout de replacer les idéologies langagières dans leur contexte épistémologique et scientifique. Ensuite, nous définissons différents points, concepts et outils qui nous serviront dans notre travail d'analyse. Nous précisons également quelques points terminologiques, en définissant notamment les notions de représentation, stéréotype et attitude (ces notions renvoient aux idéologies langagières et sont des termes plus anciens). Les notions d'insécurité linguistique, de norme et de standard font également l'objet d'un travail de définition. Par ailleurs, nous proposons un compte-rendu sur la question du « marché linguistique », du prestige et de la distinction. De plus, nous expliquons deux concepts clés pour notre analyse : l'iconisation et l'effacement, processus sémiotiques à l'œuvre dans la perception de liens entre les langues et ceux·lles qui la parlent. Enfin, nous développons plusieurs points sur l'enseignement de la langue française, sur la place des variétés linguistiques dans la discipline du FLE et sur la question de la Francophonie.

Chapitre 1. Problématique

Comme nous l'avons présenté en introduction, notre questionnement part d'un constat : le français occupe une place de choix dans l'écosystème des langues. À ce titre, nous nous sommes intéressé à l'approche écolinguistique telle qu'elle est définie par Abdallah-Preteuille : cette approche consiste à « étudie[r] les rapports entre les langues et leur milieu, c'est-à-dire d'abord les rapports entre les langues elles-mêmes, puis entre ces langues et la société. » (2006 : 17). Il nous a semblé que la langue française était systématiquement survalorisée par la communauté de Williams College. Notre travail de recherche voudrait contribuer à mieux comprendre cette survalorisation : d'où vient-elle ? Comment l'expliquer ? Quelles conséquences cela a-t-il sur l'enseignement du français ? Quelles sont, aussi, les motivations qui poussent les apprenant·e·s à choisir le français comme langue vivante ?

Par ailleurs, nous avons fait un deuxième constat : la culture française, elle aussi, est très valorisée dans le contexte universitaire dans lequel nous avons évolué par rapport à d'autres cultures de pays francophones. Notre intuition est que la survalorisation de la langue française est liée à la surcote de la culture française — si tant est que l'on puisse parler d'*une* culture française — en tout cas dans le contexte universitaire de Williams. On se demandera donc quelle place la ou les culture·s française·s occupent dans l'enseignement du FLE — on cherchera à savoir pourquoi. On se demandera notamment si cela influence l'apprentissage de la langue ou le choix du français comme langue vivante. Par ailleurs, on cherchera à savoir si la diversité linguistique et culturelle est enseignée dans les classes de FLE de Williams College. Nous lierons cette réflexion à la question de la Francophonie : cette notion perpétue-t-elle dans une certaine mesure les structures coloniales ou sert-elle au contraire à briser les hiérarchies entre les cultures francophones ?

En outre, nous nous demanderons quels stéréotypes les apprenant·e·s formulent à l'égard du français. Sont-ce des stéréotypes que l'on peut dire positifs ? Tous les peuples francophones jouissent-ils du même crédit ? Notre travail consiste à mettre au jour le métadiscours sur la langue française et à tenter de le modifier à notre échelle pour faire évoluer les représentations stéréotypées des apprenant·e·s et leur donner ainsi une idée plus complexe, plus précise, plus affinée de ce que cela signifie de *parler français*.

Chapitre 2. Cadrage théorique

1. *Considérations générales*

Il existe une vaste littérature concernant les idéologies langagières. Au départ, le champ s'est développé contre ce que Bourdieu a appelé « la philosophie intellectualiste » (Bourdieu, [1982] 2001 : 59-60), c'est-à-dire principalement la linguistique structurale. En effet, la sociolinguistique — influencée par le post-structuralisme et la philosophie post-moderne — reproche à la linguistique structurale d'avoir détaché le langage de la société et de la culture qui le produisent. Selon Bourdieu, l'écueil à éviter est de voir dans le langage « un objet d'intellection plutôt qu'un instrument d'action et de pouvoir » — dans le cadre de ce mémoire, on s'intéressera à la dimension coercitive du langage sans ignorer toutefois qu'il est avant tout pensée. Par ailleurs, on n'oubliera pas non plus que les stéréotypes sont également un élément essentiel de la pensée humaine. Enfin, en ce qui concerne le français, les stéréotypes de langue peuvent avoir un impact positif sur la motivation des apprenant·e·s, qu'il s'agisse de la motivation première pour apprendre la langue ou de la motivation qui se développe au fil de l'apprentissage.

S'intéresser aux idéologies langagières, c'est au contraire étudier les langues en discours, et s'intéresser au contexte de production, ainsi qu'aux données sociolinguistiques qui accompagnent tout énoncé de discours. La sociolinguistique étudie les liens entre la langue et celles et ceux qui la parlent, en essayant de mettre au jour les influences réciproques entre structures sociales et formes de discours, et en mettant l'accent sur les dimensions pragmatiques du langage — elles ont notamment été étudiées par Austin (1962) et Goffman (1956). Le point de départ commun à tou·te·s les sociolinguistes dans le domaine des idéologies langagières est la critique de l'universalisme en linguistique. Il s'agit en effet d'étudier les langues dans un contexte de production qui soit à la fois matériel et historique, et donc contingent. On remarquera la récupération terminologique de concepts marxistes et le déplacement de la linguistique dans le domaine de la sociologie.

Si les idéologies langagières constituent notre cadre théorique, c'est parce qu'elles permettent de s'intéresser aux représentations linguistiques (RL), aux représentations sociales (RS), aux stéréotypes, à la question de la norme, de l'écart, du standard — et plus

généralement aux variations linguistiques et à leurs implications sociales, politiques, économiques. On gardera à l'esprit que le stéréotype est aussi l'indice de ce que la langue et la pensée ne sont pas dissociables, et on n'oubliera pas qu'il peut être positif et avoir des implications positives. Notre travail, d'ailleurs, montre bien que la langue française est perçue positivement. Par ailleurs, dans le cadre de notre travail sur les représentations du français à Williams, il était essentiel de travailler dans l'horizon des idéologies langagières : c'est un cadre idéal pour comprendre pourquoi et comment les stéréotypes de langue se perpétuent. Dans ce champ particulier, la sociolinguistique nous apporte des idées et des concepts essentiels pour étudier le traitement particulier qui est fait du français.

2. *Idéologies linguistiques et idéologies langagières*

Il nous faut tout d'abord éclairer un choix terminologique. Nous avons fait le choix d'utiliser l'adjectif *langagières* plutôt que *linguistiques* pour qualifier le substantif *idéologies*. On rencontre les deux groupes nominaux, sans réelle distinction faite de la part des auteur·e·s. Tout d'abord, étant donné que nous avons rencontré plus souvent *language ideologies* dans la littérature anglophone, il nous a semblé plus intuitif de traduire par *idéologies langagières*. Toutefois, le français offre une distinction entre *langue* et *langage*, et langagière est l'adjectif qui renvoie au langage, et non à la langue. Cependant, si le terme *langagier* ne renvoie pas directement à la langue mais au langage, l'adjectif *linguistique* oriente plutôt les lecteur·rice·s vers la discipline scientifique. Les idéologies langagières sont présentes dans la langue, car ses différents usages sont codifiés. Cela fait partie des variations sociolinguistiques : variations diaphasiques, diastratique, diatopiques et même diachroniques. Le discours lexicographique classe les différents registres ; le discours pragmatique classe les usages en interaction. La langue est donc le support de l'idéologie en même temps qu'elle peut être l'objet du discours idéologique (c'est le cas lorsque l'on formule des stéréotypes de langue). C'est pour cette raison qu'il nous a semblé juste de conserver *idéologies langagières* pour décrire ce champ de recherche particulier de la sociolinguistique.

On pourrait donc penser que l'idéologie est contenue dans la société et dans la langue et est véhiculée par elles. Toutefois, l'idéologie langagière est aussi le fruit de la diplomatie

d'influence, mais aussi de l'Histoire, de l'évolution des mentalités... Elles sont des construits sociaux, en même temps qu'elles contribuent à donner forme à la société.

3. Représentations linguistiques, représentations sociales, stéréotypes et attitudes

Contrairement au terme *idéologies langagières*, nous avons fait le choix de garder le groupe nominal *représentations linguistiques* dans la mesure où nous n'avons pas trouvé d'occurrence pour *représentations langagières*. La notion de représentations linguistiques est souvent concurrente (ou synonyme) de celle d'idéologies langagières. Dans sa thèse de doctorat intitulée *Diatopie et représentations linguistiques des enseignants de langue étrangère : regards croisés sur les enseignants de français en Italie et au Tessin et les enseignants d'italien en Belgique francophone, France et Suisse romande*, Jonathan-Olivier Merlo définit, avec Jodelet (1989), les représentations sociales comme : « [...] Une forme de connaissance socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. » (Merlo, 2017 : 53) C'est donc un savoir socialement construit, qui participe d'une réalité elle-même construite. Les représentations linguistiques (RL), qui peuvent être considérées comme un type de représentations sociales (RS), vont de pair avec elles : elles se conditionnent et s'influencent d'ailleurs mutuellement. Comme l'écrit Dalila Morsly, complétant une affirmation de Morteza Mahmoudian (1983 : 174) : « “La conscience linguistique est structurée” en même temps qu'elle est *structurante*. » (Morsly, 1990 : 77) Le mouvement est donc double : D'un côté, l'idée que l'on se fait d'une langue est influencée par l'image que l'on a des locuteur·rice·s de cette langue. D'un autre côté, on infère en partie l'identité d'un groupe social par l'image que l'on se fait de sa (ses) langue(s). Dans le cadre de ce mémoire, nous nous intéressons particulièrement à ces deux notions dans la mesure où les représentations liées à la langue française sont très souvent associées à celles liées aux Français·es.

La question des représentations sociales nous intéresse particulièrement dans la mesure où ce sont des construits sociaux susceptibles d'évoluer. En l'occurrence, l'apprentissage d'une langue étrangère par les apprenant·e·s est censé modifier les RL qu'ils·elles ont de cette langue, et par là-même faire évoluer leurs RS. C'est dans cette

perspective en tout cas qu'œuvre le Conseil de l'Europe. On peut d'ailleurs lire dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* que « [...] tout processus d'apprentissage facilitera le développement ou la transformation de ces représentations internes [...]. » (CECR, 2018 : 18) Enfin, si l'on se réfère à la psychologie sociale, on distinguera entre attitudes, comportements et représentations. L'attitude est première et elle tient du réflexe. Baggioni et Moreau (1997) prennent l'exemple de l'attitude de rejet dont font preuve les Québécois face à l'anglais et aux anglicismes. Le comportement est plus facile à modifier que l'attitude. Les représentations articulent attitudes et comportements dans le discours. On pourrait évoquer également l'attitude des Français·es par rapport à ces mêmes anglicismes ou l'attitude des Japonais·es par rapport au français : l'usage de l'anglais chez les premier·es et du français chez les second·e·s est extrêmement valorisé dans le domaine du marketing. Enfin, Moscovici sépare attitude et RS dans son travail sur la psychanalyse. Selon lui, l'attitude est première dans l'élaboration des représentations. Pour modifier les RS et les RL des apprenant·e·s, plutôt que de créer un discours sur les représentations, il vaut mieux les mettre dans des situations qui les amèneront à adapter leur comportement. Enfin, la dernière notion que nous souhaitons examiner est celle de stéréotype.

Abdallah-Preteuille (1985) le définit ainsi :

Les caractéristiques du stéréotype sont la réduction, la fixation et la généralisation. [...] Le stéréotype consiste, justement, en une extrapolation, une généralisation à partir d'un cas particulier.

Le stéréotype est une construction figée faite à partir d'un trait culturel ou identitaire. Plus encore, il impose des catégories :

L'attribution d'une identité culturelle objective, c'est-à-dire conçue hors de la médiation du sujet, implique nécessairement la négation des différences et la normalisation des comportements, tout au moins pour les individus appartenant à la même catégorie.

Autrement dit, les individus à qui l'on attribue une catégorie identitaire sont perçus comme semblables à tous les autres individus de cette même catégorie. Le stéréotype agit donc à un double niveau : d'abord, il force la séparation et la catégorisation des personnes (opération nécessitée par le principe même du stéréotype, qui doit s'exercer sur des catégories fixes) ; ensuite, il agit sur ces catégories en imposant des principes définitoires : pour appartenir à

telle ou telle catégorie, il faut répondre à des critères précis (par exemple, être romantique ou guindé pour être un·e *vrai·e* Français·e).

Enfin, l'auteure évoque la rigidité comme « autre caractéristique de la pensée stéréotypée » :

Définie à partir de critères dits objectifs, dénombrables et observables, l'identité culturelle est alors assimilée à une étiquette : une identité de type mécanique que l'individu endosse et subit, définition qui nie toute évolution, aussi bien au niveau individuel qu'au niveau collectif. [...] Le stéréotype est donc la forme dégradée de l'identité.

Pour Adballah-Preteceille, le stéréotype va à l'encontre de sa vision de l'identité. Elle définit l'identité dans un autre ouvrage intitulé *Les Métamorphoses de l'identité* dans lequel elle veut « penser l'homme dans un continuum selon le répertoire de la variation » (2006 : 2). L'identité présente selon elle des caractéristiques dynamiques. Au contraire, le stéréotype impose des formes fixes. Toutefois, ils sont essentiels : sans ces formes fixes, il est impossible de penser la réalité.

4. La norme, le standard et l'insécurité linguistique

Moreau et Baggioni (1997) ont travaillé sur la notion de norme en linguistique. Les auteur·e·s distinguent entre cinq types de normes : les normes objectives, les normes descriptives, les normes prescriptives, les normes subjectives et enfin les normes fantasmées. De ces différents types de normes proposés, on retiendra plusieurs idées. D'abord, il n'existe pas une norme mais *des* normes. En effet, une communauté linguistique partage un certain nombre de normes, qui peuvent différer d'autres normes en vigueur dans d'autres communautés linguistiques. Ensuite, les normes prescriptives — qui imposent des usages corrects de la langue — et les normes subjectives — qui classent, discriminent et hiérarchisent ces usages — structurent le champ linguistique, lui donnent forme. Par ailleurs, alors que les normes sont des produits de groupe, les standards sont produits par un pouvoir et implique la notion d'aménagement, ou de grammatisation (Aurox, 1995 : 5).

Grammatisation désigne le processus par lequel une langue se trouve « outillée », notamment à l'aide de grammaires et de dictionnaires. Ce processus a pour préalable la construction d'une représentation graphique de

la langue. Cette façon de voir l'histoire des sciences du langage a pour conséquence que grammaires et dictionnaires ne sont pas envisagés comme de simples représentations d'une langue qui préexisterait, uniformément distribuée dans la compétence de chacun de ses locuteurs. Ce sont également des outils linguistiques externes aux sujets parlants qui modifient les espaces de communication (standardisation et stabilisation).

Dans le cas du français, l'Académie française, les médias hexagonaux et les universitaires jouent un rôle clé dans cette standardisation du français. La question du standard est absolument fondamentale dans notre travail. En effet, la standardisation d'une langue passe notamment par l'École. L'institution scolaire dispose d'un fort pouvoir de légitimation. En contrepartie, elle dispose également de la capacité d'exclure certaines normes linguistiques. De là naissent les sentiments de sécurité et d'insécurité linguistique.

Labov (1966) a montré qu'il existe des correspondances statistiquement significatives entre variations linguistiques d'une part et stratification sociale d'autre part. Une de ses études les plus célèbres concernent l'usage du (r) dans la ville de New-York : il a postulé et démontré que « si deux sous-groupes de locuteur·rice·s de la ville de New-York sont classés sur une échelle de stratification sociale, alors ils seront classés dans le même ordre en fonction de leur différent usage du (r). » (Labov, 1966 : 169) Cette démonstration s'inscrit dans le courant du structuralisme variationniste et est a priori peu utile à notre étude. Cependant, à partir de cette étude, il propose un « indice d'insécurité linguistique » (IIL), qui devrait quantifier le sentiment d'insécurité d'un·e locuteur·rice face à la variété linguistique qu'il/elle parle et au décalage entre celle-ci et la variété perçue comme standard. Si nous ne souhaitons pas mesurer le degré d'insécurité linguistique des enseignant·e·s de notre institution d'accueil, il est néanmoins intéressant de garder à l'esprit la notion d'insécurité linguistique et de voir dans quelle mesure elle influe sur l'enseignement et l'apprentissage.

Toutefois, la démonstration de Labov sur les variations linguistiques de l'anglais à New-York ont permis de démontrer que l'insécurité linguistique de la petite bourgeoisie participe à la diffusion de la norme linguistique dans l'espace social. Les RL ont donc un rôle important à jouer dans le façonnement des normes et dans le processus de standardisation d'une variété linguistique.

On peut convoquer par ailleurs la théorie sociale de Henri Tajfel (1981). Il a notamment travaillé sur la question des comportements individuels et sociaux. Il postule une différenciation entre le groupe social d'un individu (endogroupe) et le groupe social de l'Autre

(exogroupe). Il est possible pour un individu de passer d'un groupe à l'autre (c'est la mobilité sociale), voire pour un groupe de modifier ses comportements sociaux (c'est le changement social). Ces changements sont suscités par la comparaison à laquelle se livrent les individus et les groupes. En effet, la différenciation entre les groupes entraîne la possibilité pour eux de se mesurer. Par exemple, il est possible pour un individu de voir son identité sociale insatisfaite. Dans ce cas, il essaiera sans doute de mettre une distance entre son identité personnelle et l'identité du groupe. Cela nous intéresse particulièrement dans le cadre de notre travail. En effet, la comparaison n'est possible que s'il existe une conscience d'appartenir à un groupe social. Pour que cette conscience existe, il faut que le groupe puisse s'identifier comme tel à partir de représentations et d'attitudes qui deviennent caractéristiques essentielles du groupe. Or, les RL sont une composante essentielle des RS : appartenir ou vouloir appartenir à des groupes sociaux, c'est aussi essayer d'adopter effectivement les comportements langagiers particuliers à ces groupes.

5. Le « marché linguistique », le prestige et la distinction

On retrouve ces idées notamment chez Bourdieu (1982). Dans *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*, le sociologue s'est intéressé aux structures de pouvoir et de domination dans la société. Dans l'ouvrage cité, il démontre l'existence d'un marché linguistique sur lequel s'affrontent différentes variétés ou styles de langue : une variété linguistique peut alors acquérir une valeur extrinsèque, conférée par le marché, et qui correspond à des structures de pouvoir au sein de la société. Il y développe notamment l'idée du « champ, » conçu comme un champ magnétique dans lequel s'opposent différentes forces. Les variétés linguistiques sont des produits culturels et sociaux : elles obéissent en cela aux règles de l'écosystème et sont sujettes à la valorisation, à la légitimation ou au contraire à la domination, à la sujétion, à l'oblitération. Lorsqu'elle est valorisée, la variété linguistique d'un groupe social se distingue des autres : ce procédé, que Bourdieu appelle précisément « la distinction », est liée à l'idéologie du standard. Dans cet ouvrage, en effet, Bourdieu pose les jalons d'une recherche sur la question du prestige linguistique, qui nous intéresse particulièrement dans le cadre de notre travail. Il théorise l'importance des institutions dans l'attribution du pouvoir symbolique (par exemple l'importance du diplôme comme dispositif

de distinction sociale). Bourdieu pointe notamment le pouvoir des rites d'institution — qu'il appelle « la magie sociale » — dans la gestion et l'assignation des identités.

Irvine (1989), dans son article intitulé « *When Talk Isn't Cheap: Language and Political Economy*, étudie les langues et le discours dans l'horizon des échanges économiques et symboliques, et s'inscrit en ce sens dans une perspective bourdieusienne. Elle cherche à renverser l'idée selon laquelle les variations linguistiques seraient une manifestation de la structure sociale : « Les formes de discours ne sont pas toujours seulement un indice d'une différenciation sociale créée indépendamment mais pourraient en effet être à l'origine même de la différenciation sociale » (p. 255; notre traduction). En d'autres termes, le discours peut être employé pour pérenniser les structures sociales (si la forme de mon discours est conforme au contexte) ou au contraire pour les mettre à mal (dès lors que mon discours n'est pas conforme à la situation). Prenons le cas pragmatique du tutoiement et du vouvoiement. Si je tutoie un·e enseignant·e et qu'il ne me reprend pas, je contribue à le rendre acceptable, et ainsi je modifie la relation, car cet acte de langage contribue à diminuer l'asymétrie statutaire. Mettre au jour les idéologies langagières permet ainsi d'essayer de comprendre la structure de la société et son fonctionnement du point de vue du langage et des variations sociolinguistiques. De plus — et c'est ce qui nous intéresse particulièrement pour notre travail de recherche —, Irvine et Gal (2000) ont montré que les idéologies langagières permettent non seulement de mettre au jour les structures idéologiques, mais bien aussi d'évaluer les conséquences induites par ces structures en termes de différenciation sociale, d'action publique et de politiques linguistiques.

6. *Iconisation, récursivité, effacement*

Si nous évoquons la notion de champ, c'est parce qu'elle nous a semblé importante pour comprendre les concepts de Irvine et Gal repris dans leur article paru en 2000 et intitulé « *Language Ideology and Linguistic Differentiation* ». Dans cet article, les auteures proposent trois processus sémiotiques (*semiotic processes*) : l'iconisation (*iconization*), la récursivité (*fractal recursivity*) et l'effacement (*erasure*) (Irvine et Gal, 2000 : 37). Commençons par définir les deux concepts qui nous intéressent particulièrement (iconisation et effacement) à partir de l'article que nous avons cité.

L'iconisation désigne la transformation qui consiste à faire d'un trait linguistique particulier une caractéristique essentielle voire naturelle d'un groupe social : cette particularité linguistique sert à la fois à identifier le groupe et à justifier les représentations sociales. Le trait linguistique permet donc de cristalliser et d'essentialiser le stéréotype :

This process entails the attribution of cause and immediate necessity to a connection (between linguistic features and social groups) that may be only historical, contingent, or conventional. (*id.*)

Ce processus implique l'attribution d'une cause et d'une nécessité immédiate à un lien (entre caractéristiques linguistiques et groupes sociaux) qui est sans doute historique, contingente ou conventionnelle. (notre traduction)

La récursivité est le deuxième concept de l'article. C'est l'idée selon laquelle deux traits linguistiques peuvent être mis en opposition et appartenir pour autant à un même trait linguistique quand on les situe sur une échelle plus grande. Ainsi se créent diverses oppositions à différentes échelles, sans qu'elles soient jamais contradictoires. Ces oppositions multiples permettent aux groupes sociaux de n'être jamais totalement figés. Nous n'utiliserons pas ce concept dans le cadre de notre étude.

L'effacement, enfin, renvoie aux simplifications qui sont effectuées à l'intérieur du champ sociolinguistique : dans l'écosystème des variétés du français, certaines sont effacées ou transformées sous la pression des idéologies langagières.

Because a linguistic ideology is a totalizing vision, elements that do not fit its interpretative structure—that cannot be seen to fit—must be either ignored or transformed. (*ibid.*, 38)

Dans la mesure où une idéologie linguistique est une vision totalisante, les éléments qui ne correspondent pas à sa structure interprétative, ou qu'on ne peut envisager de faire correspondre, doivent être ou ignorés ou transformés. (notre traduction)

Ce concept d'effacement est fondamental dans notre étude des représentations du français. En effet, il nous permettra de mettre en évidence les stratégies d'oblitération des variétés linguistiques du français.

7. *Le français au pluriel. La diversité dans l'enseignement*

La question de la place des variétés du français dans l'enseignement du français est problématique et suscite toujours de vifs débats (Bertucci, 2016 : 66)¹. Par ailleurs, on sait qu'à l'école le français écrit est imposé comme standard linguistique (Tirvassen, 2016 : 135). Dans le domaine du FLE, le français hexagonal — et plus précisément le français parisien — est la variété qui tient lieu de norme linguistique dans l'apprentissage du français langue étrangère.

On recense différents emplois relatifs au français normé et à ses variations (Gueunier *et al.*, 1978). On retiendra ici le *français standard*, ou *standardisé*, qui désigne une variété normative, c'est-à-dire un français qui s'imposerait comme seule norme correcte — cette notion est emprunte de l'idéologie du standard; le *français de référence*, qui renvoie à la même idée : c'est le français décrit par les grammaires et les dictionnaires. Il faut garder à l'esprit le pouvoir prescriptif de ces instruments, et ne pas y voir seulement des ouvrages descriptifs. Puis, on retiendra la notion de *français régional* : là encore, la notion opère une distinction entre les variations régionales (disons diatopiques) et une norme linguistique en vigueur, pensée comme centrale. Il existe par ailleurs une notion que nous trouvons très pertinente : il s'agit du *français zéro* (Chaudenson, 1984). Le français zéro renvoie à l'ensemble des variantes de la langue française (et non, comme on pourrait l'imaginer, à un système fixe et normé). La notion est reprise par Chaudenson, Mougeon et Beniak (1993) dans leur ouvrage qui propose une approche panlectale de la variation du français. Le *français zéro* est donc un objet abstrait qui pose comme base la variabilité de la langue.

La question principale reste liée à la place de cette variabilité dans l'enseignement. Dans un cours de FLE, quelle importance accorde-t-on aux variations du français ? On pourrait comparer la situation du français et celle de l'arabe ou de l'espagnol par exemple. On relève une situation similaire dans l'enseignement de l'arabe, bien que la situation diglossique de l'arabe rende les choses plus complexes (on observe en effet une coexistence de l'arabe standard moderne, ou arabe littéraire, et des arabes dialectaux — comme c'est le cas également en Suisse alémanique avec le cas du *Hochdeutsch* et le suisse alémanique). Si la variété d'arabe dialectal syro-libanaise est mieux représentée et mieux perçue, on n'observe pas de monopole linguistique. Dans le cas du français, au contraire, on observe une

¹ Notons que l'article se consacre plus précisément à l'apprentissage du français dans le milieu scolaire français et ne concerne donc pas le domaine du FLE.

prédominance du français de France, voire du français de Paris, perçue comme standard linguistique.

Enfin, on évoquera la différence entre France et Francophonie. Cette distinction est-elle opérante ? Ne peut-on y voir justement la trace idéologique d'une distinction, au sens bourdieusien du terme ? D'abord, la diplomatie d'influence française a placé la France et Paris au centre de l'OIF, l'Organisation internationale de la Francophonie. Son premier sommet a eu lieu du 17 au 19 février 1986 à Versailles. La distinction systématique entre France et pays francophones dans l'enseignement du FLE est problématique, car elle cristallise une différence entre les Français·es d'un côté et les autres francophones de l'autre, ces derniers subissant une sujétion linguistique par rapport aux premiers. Pöll (2001) retrace les acceptions du terme *Francophonie*. Le terme peut être envisagé d'un point de vue linguistique (la somme des locuteur·rice·s du français), géographique (la totalité des territoires où l'on parle français), communautaire (le sentiment de communauté qui anime les Francophones) et institutionnel (la réunion des institutions et organisations qui participe de la Francophonie). Provenzano (2011) propose la notion de « francodoxie ». La « francodoxie » est un ensemble de discours et de procédés rhétoriques qui construisent la Francophonie (Provenzano, 2011 : 55). La Francophonie est une construction idéologique. Parmi les procédés rhétoriques et les discours qui contribuent à bâtir l'idée de Francophonie, on retrouve les déclarations des chefs d'États francophones aux différents Sommets de la Francophonie. Emmanuel Macron, le président de la République française, s'est exprimé au XVII^e Sommet de la Francophonie à Everan, en Arménie, qui s'est déroulé les 11 et 12 octobre 2018. Dans son discours, il a affirmé que la place de la France dans la Francophonie n'est pas d'être au centre : « Entre ces quatre-vingt nations, il n'y a pas une nation ou quelques-unes qui viendraient dicter des principes d'en haut. On l'a parfois fait, on l'a trop souvent fait. » Au contraire, Emmanuel Macron a formulé des propositions concrètes pour que l'espace francophone soit un espace d'échange (en insistant sur le fait que le français est une langue qui vit dans la traduction et s'enrichit par les contacts entre les langues). Parmi ces propositions, il a évoqué l'organisation d'un congrès des écrivain·e·s de langue française, la création d'un dictionnaire des Francophones (notons qu'existe déjà la Base de données lexicographiques panfrancophone, patronné par l'Agence universitaire de la Francophonie) ou

encore le soutien pour la mise en place d'une plateforme francophone à partir de la base de TV5 Monde pour donner une place plus important au français sur Internet.

PARTIE 2

-

APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Remarques introductives

Dans cette partie, nous revenons sur notre démarche. Notre travail s'inscrit dans la perspective d'une recherche-action — nous en définirons les points-clé. Le terrain d'étude fera l'objet d'un développement : qui sont ces apprenant·e·s et ces enseignant·e·s sans qui ce travail de recherche n'aurait ni fondement, ni but ? Quelle est cette université qui nous a servi de terrain d'étude ? En outre, nous présenterons concrètement les outils que nous avons utilisés, au premier rang desquels se trouve le questionnaire. Enfin, nous présenterons successivement notre démarche pour l'analyse des résultats et pour la création de notre séquence pédagogique.

Chapitre 3. Démarche de recherche : une recherche-action

Nous avons conçu notre travail comme une recherche-action. Catroux (2002) la définit ainsi :

La recherche-action est un processus destiné à doter tous les participants de la scène éducative, qu'il s'agisse des étudiants, des enseignants ou d'autres intervenants, des moyens d'améliorer leurs pratiques grâce à leurs expériences éclairées et nourries des savoirs théoriques en cours.

Ce qui nous a semblé intéressant dans la recherche-action, c'est la possibilité d'inclure les apprenant·e·s et les enseignant·e·s dans notre étude. Le but de notre travail étant de leur permettre de faire évoluer leurs représentations sur la langue française, les inclure directement dans le processus de recherche permet d'ores-et-déjà de leur faire prendre conscience des pratiques qui peuvent être améliorées. À ce propos, certain·e·s apprenant·e·s ont fait montre d'une curiosité suivie : ils·elles nous ont régulièrement demandé de leur parler des avancées de notre recherche. Par ailleurs, nous avons testé quelques activités dans nos classes; en fin d'année, quand les apprenant·e·s nous ont donné le compte-rendu, ou *feedback*, requis par l'administration de Williams College et qui prend la forme d'un questionnaire, beaucoup ont mentionné avoir particulièrement aimé les activités sur les stéréotypes de langue.

En outre, Catroux (2002) indique que la recherche-action

contribue à faciliter l'identification d'un problème ou l'émergence d'une question saillante et la résolution de ceux-ci par la mise en place de stratégies visant à l'amélioration d'une situation insatisfaisante pour chacun des participants.

En effet, notre recherche-action a permis d'identifier un problème de représentation : la France métropolitaine est très présente dans les discours des enseignant·e·s et des étudiant·e·s et dans les ressources utilisées en classe. Par ailleurs, alors que notre question de départ concernait les stéréotypes liés au français, notre questionnaire a permis de faire évoluer nos recherches en soulevant d'autres questions, parmi lesquelles se trouve l'opposition franche entre les pays francophones d'un côté et la France de l'autre. En outre, notre projet inclut non seulement une dimension de recherche, mais il vise également à proposer des solutions pédagogiques pour traiter le problème de la sous-représentation des cultures francophones autres que françaises.

Il s'est agi en effet d'apporter une solution à ce que nous avons perçu comme un véritable problème dans l'enseignement du FLE : l'absence remarquable de la variation dans les représentations du français.

Notre recherche a permis de réfléchir sur les représentations des apprenant·e·s et des enseignant·e·s dans une université d'arts libéraux des États-Unis, Williams College. Notre travail s'est déroulé en trois temps. D'abord, nous avons récolté des données qualitatives sur ces représentations linguistiques et sociales, sur les motivations d'apprentissage et sur les choix d'enseignement. Nous développons plus loin le mode opératoire que nous avons retenu pour la collecte de données. Ensuite, il a fallu étudier ces données et les analyser en profondeur pour faire surgir les points les plus importants — et sans doute aussi les plus problématiques quant à leurs implications. L'analyse des résultats de notre enquête est développée dans la troisième partie du présent travail. Nous avons d'abord mené une analyse quantitative rapide (en premier lieu pour cibler le profil des répondant·e·s) avant de procéder, comme nous l'avons précisé, à une analyse qualitative de ces données. Enfin, à partir de ces résultats, nous avons créé une séquence pédagogique pour la communauté éducative. Cette séquence pédagogique est une réponse matérielle qui permettra de complexifier les représentations de la langue française chez les apprenant·e·s américain·e·s. Le but est de pouvoir s'interroger, en classe, sur les stéréotypes formulés et d'aider les apprenant·e·s à prendre conscience de leurs propres représentations et de mettre en mots leurs motivations. Le plus important est de mettre les apprenant·e·s dans des situations qui puisse les aider à faire évoluer leurs comportements. Cela leur permettra tout d'abord de contribuer à l'explication du choix du français comme langue vivante. Par ailleurs, les exercices sont conçus de sorte que les représentations puissent évoluer. Il est moins question de leur donner la *bonne* image du français et les *bonnes* motivations pour apprendre la langue que de les inviter à se questionner et à se positionner par rapport à leurs représentations, notamment en ce qui concerne la diversité qui définit le paysage linguistique de la langue française.

En outre, une recherche-action nécessiterait une évaluation des résultats. Or, il nous a été impossible de tester notre séquence pédagogique sur une classe de français pour évaluer l'évolution des représentations. C'est un travail qui, dans l'absolu, et pour atteindre un degré de pertinence satisfaisant, aurait demandé une étude longitudinale de plusieurs années : il aurait fallu par exemple évaluer deux classes de niveau 101 (qui correspond au tout premier

semestre de français pour les niveaux débutants) et suivre l'évolution des apprenant·e·s au fil des années. On aurait pu travailler avec une des deux classes seulement à partir de la séquence pédagogique créée. Il aurait fallu ensuite évaluer chaque année, à partir de questionnaires et d'entretiens, le degré de maturation des représentations sociales et linguistiques des apprenant·e·s. Ainsi, on aurait pu confirmer (ou au contraire infirmer) l'influence d'une telle séquence pédagogique et tirer des conclusions sur sa pertinence. Cette démarche n'était pas possible dans le cadre de ce mémoire.

Chapitre 4. Les sondé·e·s

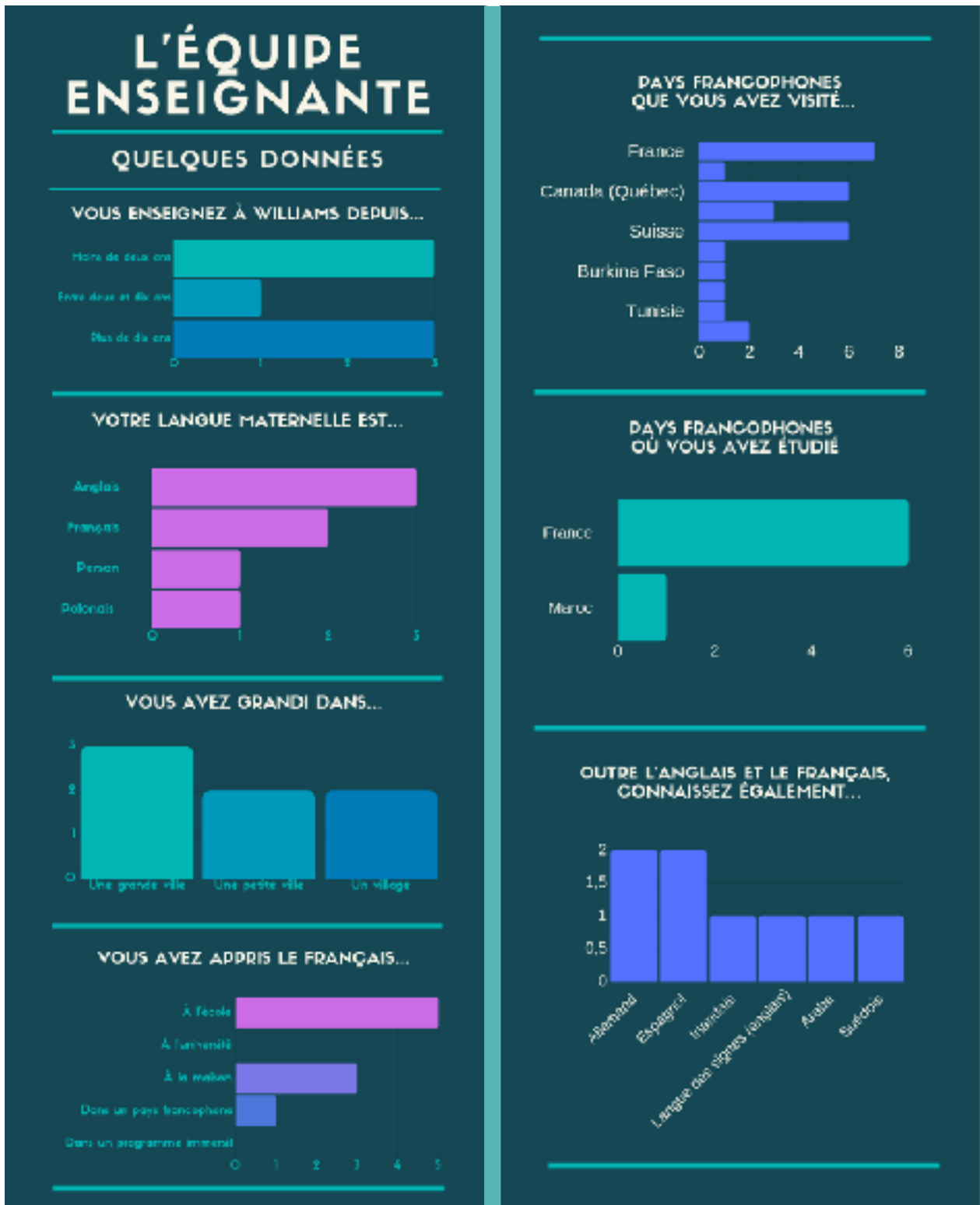
1. *Williams College*

Williams College est un collège d'arts libéraux, c'est-à-dire une université privée qui accueille des étudiant·e·s de niveau *undergraduate*, qui correspond plus ou moins à la licence dans le système LMD français. La scolarité à Williams dure quatre ans. Le système dit *des arts libéraux* permet aux étudiant·e·s de choisir des disciplines dans l'une des trois divisions. Le français, par exemple, est dans la première division. À titre d'exemple, ce principe permet à des étudiant·e·s de choisir en même temps des cours de français, d'astrophysique, de danse et de biologie. Les combinaisons sont multiples, ce qui laisse une grande liberté aux étudiant·e·s.

L'université comprend un peu plus de deux milles étudiant·e·s : à l'image des collèges d'arts libéraux, c'est donc une structure relativement petite. Le ratio enseignant·e-apprenant·e est très faible (7:1) ce qui fait de l'université l'une des meilleures du pays. En 2010 et 2011, elle a été classée première par le classement Forbes devant les universités Ivy League. C'est aussi le meilleur collège d'arts libéraux des États-Unis dans tous les classements américains. Pour cette raison, c'est un établissement très sélectif : seul 15 % des candidat·e·s sont accepté·e·s.

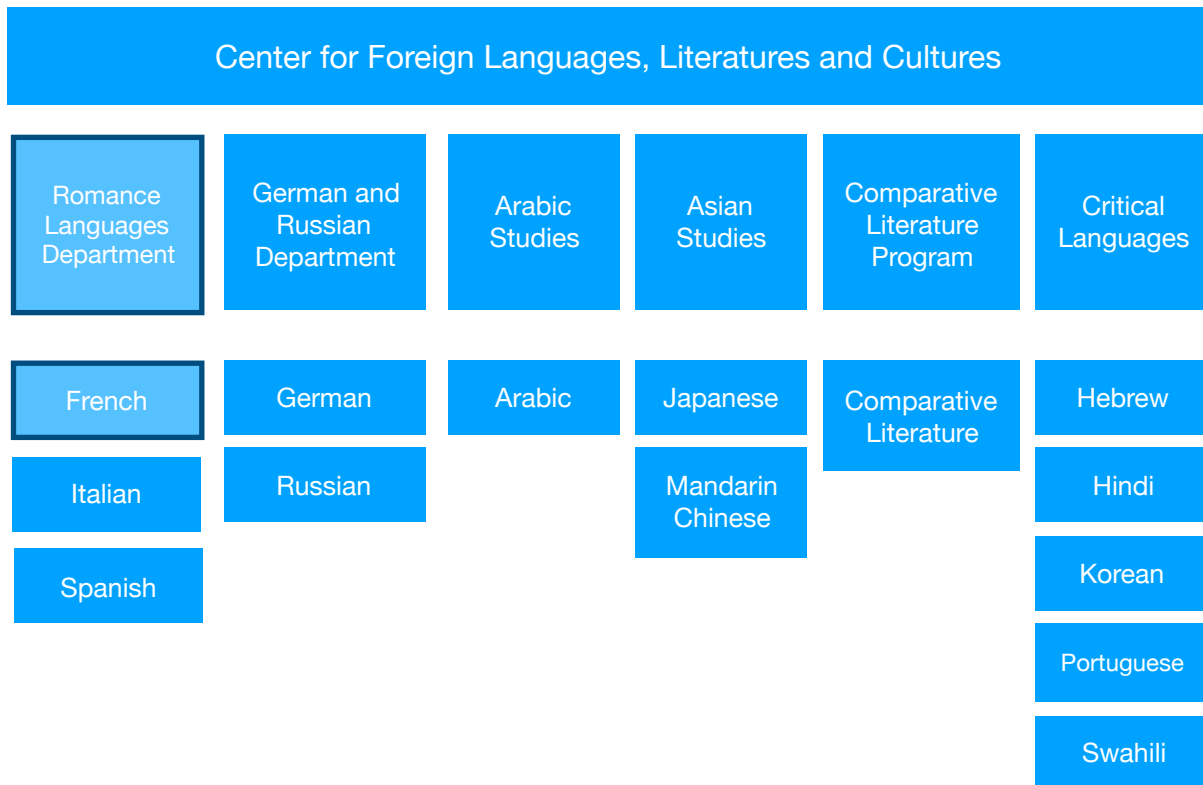
Les conditions d'études sont liées aux conditions d'enseignement : avec des budgets largement supérieurs aux universités françaises par rapport au nombre d'étudiant·e·s, les possibilités sont décuplées. Le coût d'une année à Williams est de 70.000 \$ par an ; l'université dépense chaque année environ 110.000 \$ par étudiant·e — la différence est prise en charge par les dons et les fonds d'investissement. L'effort est moins porté sur la recherche — un *college* n'est pas une université, bien que les enseignant·e·s soient tenu·e·s de poursuivre leurs activités de recherche — que sur les conditions matérielles et sur les ressources disponibles. À titre d'exemple, et concernant l'enseignement des langues, le nombre de bourses d'études allouées aux étudiant·e·s pour des programmes linguistiques estivaux est très généreux (quelques milliers de dollars pour cinq semaines à Paris, par exemple). Nombreux·ses sont les étudiant·e·s qui, chaque été, partent étudier dans le pays dont ils apprennent la langue pendant deux mois.

2. Les enseignant·e·s



Graphique 1 : Données sur les enseignant·e·s

Nous avons recueilli le témoignage de tou-te-s les enseignant-e-s rattaché-e-s au Département de français, ainsi que celui d'une enseignante y ayant été rattachée par le passé — elle exerce aujourd'hui comme professeure d'espagnol et travaille donc dans le même département. Voici comment s'organise le CFLLC, *Center for Foreign Languages, Literatures and Cultures* à *Williams College* :



Graphique 2 : Organisation du CFLLC

Comme on peut le voir sur l'organigramme, le département de français est une section du département de langues romanes. À ce titre, il occupe une place aux côtés des départements d'espagnol et d'italien. Dans les faits, les trois départements sont bien distincts, bien qu'ils soient administrativement interdépendants (notamment en termes de budget). Chacun des six départements du CFLLC est dirigé par un-e *chair*, équivalent du directeur-riche d'UFR en France.

Nous allons ensuite présenter quelques données concernant la population enseignante interrogée. Pour le QE, le nombre de répondant·e·s est de sept. Une répondante enseigne aujourd'hui l'espagnol, mais elle parle couramment le français et l'a déjà enseigné à Williams. Une autre enseignante était détachée et occupait une fonction administrative pour l'année universitaire 2018-2019 (*Associate Dean of the Faculty*). Les cinq autres enseignent le français à temps plein. Parmi les répondant·e·s, trois sont *Professors*, trois sont *Assistant Professors* (deux d'entre eux étant *Visiting Assistant Professors*) et la dernière est *Teaching Associate*. Ces informations ont été collectées via notre questionnaire.

On remarque une relative diversité dans les profils. Trois des sept enseignant·e·s sont titulaires de leur poste et enseignent à Williams depuis plus de dix ans. Une enseignante est en attente d'une titularisation (*tenure*). Parmi les trois autres, deux sont arrivé·e·s à Williams cette année sur un poste de deux ans et ne seront pas renouvelés. La dernière est une assistante de français du programme Fulbright FLTA : son contrat ne sera pas non plus renouvelé. Deux des sept enseignant·e·s ont pour langue maternelle le français. On note également le nombre important de langues connues par les enseignant·e·s du département de français : suédois, allemand, espagnol, arabe, irlandais, langue des signes (britannique). Sur le plan des études, une très large majorité des enseignant·e·s a étudié en France — six, contre un·e seul au Maroc.

3. *Les apprenants*

Nous proposons à présent des données sur les apprenant·e·s, afin de mieux comprendre qui ils·elles sont (cf. *infra*).

Tout d'abord, les apprenant·e·s sont issues de toutes les sections de français de Williams College. Ils ne sont pas répartis par âge, ni par année, mais bien par niveau.

La distinction en année des universités américaines		
Année	1	Freshman
	2	Sophomore
	3	Junior
	4	Senior

Tableau 1 : Les années universitaires américaines

Les niveaux de français à Williams			
		Equivalent CECR	Equivalent ACTFL
Niveaux	101	A1.1-A1.2	Novice High-Intermediate Low
	102	A2	Intermediate Mid
	103	A2	Intermediate Mid
	104	B1.1	Intermediate High
	105	B1.2	Advanced Low
	106	B2	Advanced Mid
	2xx	B2	Advanced Mid
	3xx	C1.1-C1.2	Advanced High-Superior
	4xx	C2	Superior

Tableau 2 : Les équivalences des classes de français à Williams avec les échelles du CECR et de l'ACTFL

On notera ensuite qu'une grande partie des sondé·e·s étudie dans les classes de niveaux débutant et intermédiaire (101, 102, 103 et 104). Cette proportion s'explique de deux façons : tout d'abord, j'ai moi-même été enseignant dans le cours de 101-102 et j'ai donc fortement incité mes apprenant·e·s à répondre au questionnaire. Par ailleurs, à Williams, et en comparaison avec les cours d'espagnol par exemple, les apprenant·e·s de français sont proportionnellement nombreux dans les premiers niveaux. En effet, comme on peut le voir sur le graphique ci-après, ils sont nombreux à avoir commencé le français à l'université (plus de la moitié).

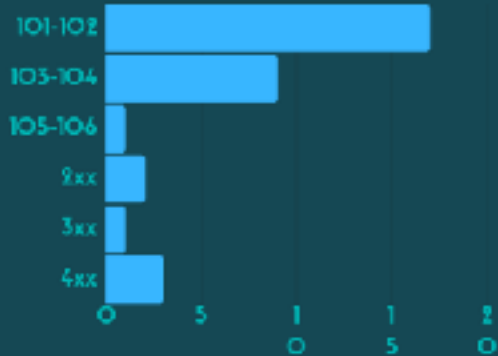
LES APPRENANT·E·S

QUELQUES DONNÉES

VOUS ÊTES...



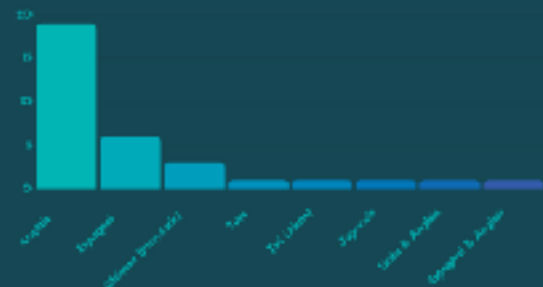
VOUS ÊTES INSCRITE EN...



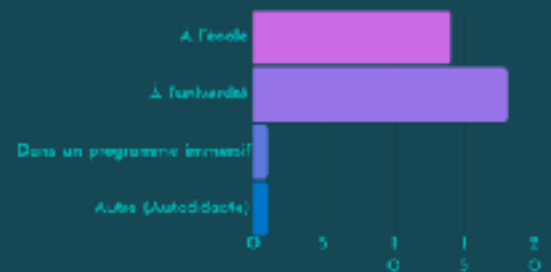
VOUS AVEZ GRANDI DANS...



VOTRE LANGUE MATERNELLE EST...



VOUS AVEZ APPRIS LE FRANÇAIS...



Graphique 3 : Données sur les apprenant·e·s

Chapitre 5. Une enquête sous forme de questionnaire

1. *Google Form*

Pour récolter des informations sur les représentations liées à la langue française, nous avons utilisé un questionnaire créé avec *Google Form*. Cet outil a un intérêt multiple : d'abord, il offre la possibilité d'imposer aux apprenant·e·s et aux enseignant·e·s de se connecter à partir de leur adresse académique — en d'autres termes, cela nous a permis de nous assurer que les réponses étaient uniquement formulées par des membres de la communauté de Williams College. En outre, sa simplicité d'utilisation et la fiabilité du service en ont fait un allié pour notre recherche. Par ailleurs, la possibilité de garantir l'anonymat des réponses ainsi que la maîtrise de l'outil par les services technologiques de l'université nous ont permis d'obtenir très rapidement l'aval des personnes concernées.

2. *Deux questionnaires, envoyés de manière différée*

Nous avons préparé deux questionnaires. Le premier était à destination des enseignant·e·s — nous l'appellerons désormais QE, pour *questionnaire enseignant·e·s*. Le second était à destination des apprenant·e·s — nous l'appellerons désormais QA pour *questionnaire apprenant·e·s*. Pourquoi faire le choix de produire deux versions différentes ? Si nous avons formulé dans les deux versions des questions similaires voire identiques, nous avons fait le choix d'orienter le premier vers des questions d'ordre pédagogique. En effet, il s'est agi d'interroger les enseignant·e·s sur leurs pratiques. Nous avons en revanche interrogé les apprenant·e·s sur leur ressenti (notamment en matière de choix pédagogiques de leurs enseignant·e·s). Dans la mesure où les enseignant·e·s allaient permettre la diffusion du questionnaire auprès des apprenant·e·s, nous avons fait le choix de soumettre d'abord le QE. De cette façon, nous évitions l'écueil de laisser les enseignant·e·s prendre connaissance des questions adressées à leurs étudiant·e·s, ce qui aurait pu orienter leurs réponses.

Par ailleurs, le questionnaire a été soumis via différents médias. En effet, si les enseignant·e·s nous ont aidé à présenter notre projet de mémoire et le questionnaire à leurs étudiant·e·s, via e-mail et en classe directement, nous avons aussi réitéré les appels à

participer sur les réseaux sociaux du club de français, Facebook et Instagram — que nous avons co-animé cette année —, et également directement par courriel.

3. *Considérations pratiques et juridiques*

En ce qui concerne les aspects pratiques et juridiques, nous avons dû obtenir l'autorisation de différent·e·s représentant·e·s. Ont dû donner leur aval la directrice administrative du Centre pour les Langues, les Littératures et les Cultures étrangères², le directeur du Département de Français, les différent·e·s enseignant·e·s référents des classes de 101-102, 103-104, 105-106, 2xx, 3xx et 4xx et, enfin, un cadre dirigeant de l'administration du *College (Senior Staff)*. Ces différentes autorisations ont été données très rapidement, par email, et sans aucune réticence. La communauté, de manière générale, a accueilli avec bienveillance notre projet.

Les apprenant·e·s, quant à eux, ainsi que les enseignant·e·s qui ont répondu au sondage, ont donné leur autorisation à la fin du questionnaire. Nous avons prévu une dernière page intitulée « Consent Form » (formulaire de consentement). Les sondé·e·s pouvaient lire la phrase suivante :

By submitting this form, I declare that I agree that my answers will be used for an academic project called “Representations of French language in a North-American University and how to bring more language diversity in the classroom”. I understand that the Williams Office of Institutional Research, a member of Senior Staff, the Administrative Director of the CFLLC and the Head of the French Department have given their approval for this study.

En soumettant ce formulaire, je déclare que j'accepte que mes réponses soient utilisées dans le cadre d'un projet universitaire intitulé « Les représentations de la langue française dans une université nord-américaine. Comment apporter plus de diversité linguistiques dans la classe ? ». J'ai compris que le Bureau des Recherches Institutionnelles de Williams, un membre du corps administratif, la directrice administrative du CFLLC et le directeur du département de français ont donné leur accord pour que soit menée cette étude.

² Center for Foreign Languages, Literatures and Cultures (CFLLC).

La plupart des apprenant·e·s ont accueilli ce sondage avec curiosité et enthousiasme et ils·elles ont été un certain nombre à y répondre (32 apprenant·e·s au total — ce qui correspond à environ un tiers des apprenant·e·s).

4. Les questions

Pour choisir les questions, nous nous sommes fondé sur notre expérience d'enseignant en nous demandant quelles seraient les questions les plus pertinentes pour mieux comprendre les stéréotypes de langue et leur perpétuation dans l'enseignement du français. En outre, nous nous sommes aussi inspiré de la thèse de Merlo (2017) et du questionnaire que l'auteur a réalisé pour son enquête sur l'enseignement du français et de l'italien respectivement en Italie et en Belgique.

Le questionnaire enseignant·e·s (QE) se divise en neuf sections.

1. Informations générales.
2. Français.
3. Que pensez-vous du français ?
4. Le français dans le monde.
5. Le français dans vos études.
6. Le français dans vos cours.
7. Les stéréotypes de langue.
8. Autre chose ?
9. Formulaire de consentement.

Chaque section s'explique ainsi : la première a pour but de mieux connaître les sondé·e·s. La deuxième permet de savoir dans quels pays francophones les enseignant·e·s ont étudié et/ou voyagé. La troisième doit faire émerger les représentations liées à la langue française. Il s'agit dans les deux sections suivantes de connaître la vision qu'ont les enseignant·e·s du français dans le monde d'une part et du français dans le monde universitaire d'autre part. Ensuite, la sixième section permet de comprendre l'approche pédagogique des enseignant·e·s en termes de diversité linguistique. Les deux dernières sections permettent

respectivement d'aborder la question des stéréotypes de langue et de donner la possibilité aux enseignant·e·s de formuler des suggestions et commentaires sur le questionnaire.

Le questionnaire apprenant·e·s (QA) compte six sections et ne comprend pas les sections 5, 6 et 8 du QE. La section 7 est remplacée par une section « Diversité linguistique », qui demande à l'apprenant·e de poser un regard critique sur les contenus des cours de français à Williams.

1. Informations générales.
2. Français.
3. Que pensez-vous du français ?
4. Le français dans le monde.
5. Diversité linguistique
6. Formulaire de consentement.

Nous avons fait le choix de mêler questions ouvertes et questions fermées. Nous avons aussi utilisé la méthode du QCM. Le choix des questions ouvertes a permis aux sondé·e·s de donner des réponses développées. Les questions fermées nous ont permis de cadrer certaines réponses pour faire des comparaisons strictes.

5. *Les problèmes liés au questionnaire*

Sans anticiper sur l'analyse des réponses, nous pouvons toutefois évoquer différents problèmes liés au questionnaire apparus à postériori. D'abord, la formulation des questions en anglais était peut-être parfois ambiguë : notre niveau de langue en anglais et la subtilité des thèmes abordés est peut-être la cause de cette ambiguïté; sans doute l'est aussi l'attitude de méfiance d'un·e locuteur·rice natif·ve à l'égard d'un·e locuteur·rice non-natif·ve. Nous avons perçu en effet, au sein du Center for Foreign Languages, Literatures and Cultures, une attitude parfois méfiante voire condescendante de la part des personnels anglophones natifs à l'égard de mes collègues non-natifs et de moi-même. Cela traduit une grande *confiance linguistique* (à l'opposé de l'*insécurité linguistique*) et se manifeste au niveau pragmatique par des corrections, des interruptions et des remarques sur le niveau de langue. C'est un peu ce que

l'on retrouve dans la remarque d'un·e enseignant·e qui a par exemple évoqué un « besoin d'éclaircissement » (voir ci-dessous).

En effet, à la fin du questionnaire, les sondé·e·s pouvaient lire ceci :

You can write anything you want to raise. Any concern, any comment, ANYTHING. You may find some questions chocking: please say it. You may feel frustration and want to write something: please do it. :-)

Vous pouvez écrire tout ce que vous voulez porter à ma connaissance. Quelque chose qui vous préoccupe, un commentaire... ce que vous voulez ! Vous avez peut-être trouvé des questions choquantes : dites-le. Vous avez peut-être ressenti une certaine frustration et vous souhaitez écrire quelque chose : n'hésitez pas. :-)

Un·e enseignant·e a profité de cette fenêtre pour mettre en évidence une zone d'ombre dans le questionnaire :

Your survey is good, but needs some clarification. For example: In your last question, what do you mean by "dialect"? Some see dialects as regional accents plus regional vocabulary, while others see dialects as distinctive language groups.

Ton sondage est bien, mais il requiert quelques éclaircissements. Par exemple, dans ta dernière question, qu'entends-tu par « *dialect* » ? Certain·e·s voient les dialectes comme des accents régionaux doublés d'un vocabulaire régional alors que d'autres y voient des groupes de langues différents.

Cette demande d'éclaircissement vient de la différence de sens entre dialecte, en français, et *dialect*, en anglais. Utiliser le français aurait probablement induit le même type d'incompréhensions, dans l'autre sens. Les enseignant·e·s, d'ailleurs, sont les seul·e·s à avoir formulé des critiques. Cela traduit sans aucun doute leur assise et posture académiques et leur légitimité institutionnelle. L'hypothèse que nous formulons pour corriger un tel écueil dans un éventuel futur travail serait d'avoir recours à un questionnaire bilingue, qui puisse permettre une plus grande plasticité linguistique. La meilleure option, toutefois, aurait été de compléter ce questionnaire par des entretiens. Par ailleurs, des incertitudes terminologiques ont surgi : dans certaines réponses, on ignore si la mention de la « France » renvoie uniquement à la Métropole ou si les territoires ultra-marins sont inclus. Un·e enseignant·e a par exemple répondu avoir visité la France, la Martinique et la Guadeloupe tandis que d'autres n'ont mentionné que la France. Cela signifie-t-il qu'ils·elles n'ont jamais visité ces territoires, ou bien qu'ils·elles les englobent dans la mention « France » ?

Enfin, nous n'avons pas recueilli suffisamment de témoignage d'apprenant·e·s pour mener une analyse précise de l'évolution des RL du français en fonction des niveaux d'apprentissage. On pourra en revanche comparer sur ce plan les réponses des apprenant·e·s avec celle des enseignant·e·s.

Chapitre 6. Méthode d'analyse et ingénierie

1. L'analyse et l'interprétation du questionnaire : la méthode

Pour l'analyse et l'interprétation des résultats, nous avons choisi de procéder par thème. Regrouper les réponses par thème permet une analyse conjointe des deux questionnaires (QA et QE). On pourra ainsi ponctuellement proposer des remarques comparatives. Dans une première partie, on analysera les réponses liées à la langue française directement. Que pensent les sondé·e·s du français comme langue ? Ensuite, on s'intéressera à la question de la France et de la place qu'occupe ce pays dans les RS et les RL des apprenant·e·s et des enseignant·e·s par rapport au français. Nous nous pencherons par ailleurs sur les motivations des apprenant·e·s pour l'apprentissage du français. Defrays (2001) a montré que la motivation (ou la démotivation) jouent un rôle essentiel dans l'apprentissage d'une langue : plus un·e apprenant·e est motivé, meilleure sera sa progression. Grâce au questionnaire que nous avons soumis aux apprenant·e·s et aux enseignant·e·s, on comprendra mieux ce qui les a poussé·e·s à apprendre le français. Enfin, on s'intéressera par ailleurs à la place et à l'importance que les sondé·e·s accordent au français et aux Français·es sur la scène internationale.

2. Création d'une aide à la préparation des cours

Enfin, nous livrerons un vademécum à destination des enseignant·e·s ainsi que quatre activités. Notre but est de proposer un document qui puisse être consulté lors de la préparation d'un cours. Le document est une feuille de route que l'enseignant·e doit suivre pour vérifier que son cours remplit un certain nombre de critères relatifs à la diversité du français dans l'enseignement. De plus, les activités proposées visent à faire réfléchir les apprenant·e·s sur leurs représentations. Les trois premières activités sont d'ordre réflexif. Elles s'inscrivent dans la perspective de Hawkins (1984) et de la prise de conscience métalinguistique (*language awareness*). Ensuite, nous proposons un exercice de mise en situation qui permettra aux apprenant·e·s de modifier leurs RL grâce à un contexte dans lequel ils·elles seront acteur·rice·s. Enfin, nous donnerons quelques pistes pour inciter les enseignant·e·s à inclure

systematiquement des ressources diverses issues de sources francophones variées, notamment par des activités en phonétique et en phonologie, mais aussi par des activités qui affrontent directement la problématique des stéréotypes. Notre but est de diversifier au maximum les activités et de donner aux enseignant·e·s et aux apprenant·e·s des outils concrets pour maximiser l'impact sur leurs représentations.

PARTIE 3

-

ANALYSE ET INTERPRÉTATIONS DES RÉSULTATS DE NOTRE ENQUÊTE

Remarques introductives

Tout d'abord, nous analyserons les résultats du test d'association verbale, qui sont fournis en anglais. Par ce test, on cherche à comprendre à quoi les apprenant·e·s et les enseignant·e·s associent spontanément la langue française. On évaluera ainsi le degré de formulation de stéréotypes. Ensuite, nous nous intéresserons aux motivations liées à l'apprentissage du français. Enfin, un chapitre sera consacré à la place des différents pays francophones dans la vie universitaire et académique des répondant·e·s.

Notre but ici est de montrer que le français jouit d'une bonne réputation et d'une place de choix dans l'écosystème des langues. On montrera que de nombreux stéréotypes de langue dits « positifs » sont à l'origine de cette situation. Par ailleurs, on verra comment ces stéréotypes excluent de nombreuses variétés linguistiques et cultures francophones. Cette étude nous servira de fondement pour la création d'un vademécum pour les enseignant·e·s et d'activités pédagogiques destinées à inclure plus de diversité dans les cours de français.

Chapitre 7. La langue française : test d'association d'idées

1. Les résultats sous forme de nuages de mots

Dans les deux questionnaires, une rubrique comportait un test d'association verbale formulé comme suit : « Écrivez trois mots ou idées qui vous viennent à l'esprit quand vous pensez à la langue française ». À partir de leurs réponses, nous avons créé deux nuages de mots. Nous avons inséré les mots en indiquant le nombre d'occurrences, afin de hiérarchiser les entrées : cette hiérarchisation est rendue au niveau visuel par une différence de taille entre les mots. Plus le mot est récurrent, plus gros il sera sur le nuage de mots. Comme pour le questionnaire, nous avons créé deux nuages de mots distincts : un pour les enseignant·e·s et un pour les apprenant·e·s. En plus de cette représentation graphique, nous avons regroupé les mots en différentes catégories pour mieux analyser les données et chercher les idéologies sous-jacentes.

2. Le QA



Graphique 4 : Nuage de mots I créé à partir du QA. Les mots les plus gros sont les plus récurrents.

Dans le QA, on peut observer une polarisation des réponses : j’ai pu synthétiser le corpus en regroupant les mots en sept catégories : beauté, complexité, élitisme/arrogance, romantisme, art, culture française et autre. Ce classement sert à distinguer entre les différentes réponses. Toutefois, on peut voir que les catégories sont perméables et que les termes peuvent parfois glisser d’une catégorie à l’autre.

Beauté	Complexité	Élitisme/ Arrogance	Romantisme	Art	Culture française	Autre
Beautiful	Sophisticated	Fancy	Romantic	Songs	Baguettes	Easy
Pretty	Sophistication	Pretentious	Romance	Creative	France	Gendered
Elegant	Complicated	Snobby	Sensuality		Paris	Historically relevant
Graceful	Intricate	Highly- respected			Café	Mine
	Confusing	Intellectual			Eiffel Tower	Global
	Quirky system	Bluntness				Harsh
	Complex	Arrogance				Guttural
		Elitist				Flows
		Bougie				

Tableau 3 : Résultats classés du test d’association verbale du QA.

D’après le classement que je propose, on peut voir que la langue française est associée à l’isotopie de la beauté. Vient ensuite l’idée de complexité. Ces deux associations sont les plus récurrentes dans nos résultats (la récurrence est matérialisée par la variation dans la grandeur des mots). Par ailleurs, la langue française est perçue comme élitiste. Voici les mots qui sont ressortis : « elitist », « snobby », « intellectual », « fancy », « arrogant » et « bougie » (*bourgeois*). Par ailleurs, on relève la notion de romantisme : « romantic », « romance », « sensuality ». Tous ces termes entrent, chacun dans leur catégorie, dans une relation paradigmatique : ils sont interchangeables.

En revanche, on relève des termes qui font partie d’un réseau particulier et qui entrent dans une relation syntagmatique : « café », « baguettes », « Paris », « Eiffel Tower ».

Sémantiquement, ces termes ne sont pas proches. Cependant, par ces termes, les apprenant·e·s évoquent le stéréotype sous la forme d'un « épisode typique » : tous les termes sont en effet associés à la culture française : le café comme lieu, la baguette comme met traditionnel, Paris comme capitale de la France et la Tour Eiffel comme symbole de Paris et de l'Hexagone. Les Parisien·ne·s mangent leur baguette au pied de la Tour Eiffel avant d'aller un café en terrasse.

3. *QE*

Voici le nuage de mots créé à partir du QE :



Graphique 5: Nuage de mots II créé à partir du QE. Les mots les plus gros sont les plus récurrents.

Dans le graphique 2, seul un mot se démarque (« gendered »). Cette différence, par rapport au graphique 1, tient au fait que le nombre de répondant·e·s est moins élevé (7 enseignant·e·s contre 32 apprenant·e·s ont répondu au questionnaire). Statistiquement, il y a donc moins de chance que les enseignant·e·s formulent une même idée. Étant tou·te·s anglophones (de naissance ou par acquisition), les répondant·e·s ont tou·te·s comme point de comparaison une langue moins genrée au niveau grammatical. Les adjectifs, notamment, sont invariables en genre et en nombre et les substantifs ne sont pas genrés. Au contraire, en français, chaque substantif est rattaché au genre masculin ou féminin — le genre neutre n’existait pas en français.

Beauté / Art	Complexité	Personnel / appropriation	Monde / diplomatie / Culture	Grammaire	Capital culturel
Beautiful sound	Complex	Mine	Diplomacy	Gendered	Prestige
Creative	Difficult	Familiar	Global	Romance language	Intellectual
		Family	Ubiquity		
			Politically and socially engaged		

Tableau 4 : Résultats classés du test d’association verbale du QE.

En outre, les thèmes remarquables chez les enseignant·e·s seraient les suivants : beauté, complexité, appropriation, monde, grammaire et capital culturel. On retrouve également l’idée d’arrogance, très associée à l’image des Français·es et surtout des Parisien·ne·s. Les catégories *grammaire* et *personnel* sont nouvelles par rapport aux réponses des apprenant·e·s : la première catégorie traduit sans doute le degré de connaissance de la langue française et renvoie surtout au terme *gendered*. En effet, les enseignant·e·s sont tou·te·s spécialiste de langue française (ou romane). 6 enseignant·e·s parmi les 7 ont étudié en PhD de French dans une université américaine; la dernière a étudié en master de didactique des langues, spécialité français langue étrangère à l’Université Rennes 2. Quant à la catégorie

personnel, elle traduit les liens affectifs que les enseignant·e·s ont avec le français : soit c'est leur langue maternelle (pour deux d'entre eux), soit c'est une langue apprise mais chérie. Par exemple, le français est parlé dans chacun des foyers des enseignant·e·s (soit avec les enfants, soit avec un·e partenaire). Enfin, les notions de prestige et d'intellectualisme renvoient sans doute aussi à la perception de soi.

Étant donné le nombre de participant·e·s, le QE laisse moins de place à la hiérarchisation. Si deux enseignant·e·s entrent le même mot, celui-ci ressort mécaniquement dans le graphique 2. Trois des répondant·e·s ont tenu à souligner le caractère genré de la langue, alors qu'ils·elles ont répondu au questionnaire de façon tout à fait individuelle. Nous formulons l'hypothèse que l'environnement académique de Williams joue un rôle dans ces réponses. En effet, la communauté est très engagée sur les questions d'égalité, de sexualité et de genre. À titre d'exemple, quand les apprenant·e·s se présentent, ils·elles indiquent leurs pronoms (he/him/his, she/her/hers ou they/them/theirs). Les membres de la communauté de Williams ajoutent par ailleurs leurs pronoms dans leur signature de courriel.

4. Hypothèses

Si l'on peut effectivement séparer les réponses en catégories distinctes, on notera toutefois la promiscuité des thèmes. Toutefois, on peut remarquer que les réponses des apprenant·e·s dessinent un horizon commun au français : la culture française. En effet, dans les réponses se dessine l'association systématique de la langue française avec la culture française chez les apprenant·e·s. Les Français·es (et plus spécifiquement les Parisien·ne·s) sont perçu·e·s comme sophistiqué·e·s, arrogant·e·s, romantiques, et ils·elles sont associées à la mode et à la haute couture — et on retrouve ainsi la notion de beauté, voire d'art. Les Français·es sont donc perçu·e·s comme le prototype des Francophones et la culture française est convertie dans les cadres mentaux en icône de la culture francophone. Deux des concepts de Irvine et Gal (2000) nous sont ici très utiles. On peut en effet parler d'icônisation pour désigner ce phénomène de polarisation qui consiste à associer la langue française à des traits culturels typiquement français — ou du moins perçus comme tels. On voit que les RS agissent à deux niveaux sur la perception des apprenant·e·s. En effet, dans les réponses des

apprenant·e·s, les Français·es apparaissent de manière stéréotypée (mode, snobisme, sophistication, intellectualisme, romantisme). Si l'on se situe ensuite au niveau des RL, on observe que la langue française est directement associée à ces stéréotypes. Ici, l'iconisation (*iconization*) agit donc moins au niveau micro-structurel (un trait ou comportement linguistique symbolisant le groupe social) qu'au niveau macro-structurel (avec association d'un groupe social à une langue). En effet, les RL se fixent sur des images et des symboles stéréotypés : *Tour Eiffel, baguettes, café, Paris*, et même *France* sont des mots que les apprenant·e·s associent à la langue française. Notre hypothèse est que l'association de la langue française à des symboles français et à des traits culturels français est l'indice de l'iconisation à l'œuvre : les Français·es deviennent le prototype du·de la locuteur·rice francophone. Si la langue française est associée spontanément à des éléments typiquement français — les symboles décrits plus haut —, alors les traits linguistiques français font également office de standard linguistique. On le verra d'ailleurs au chapitre 10, l'accent français est associé au français « général », variété par défaut.

Par ailleurs, la diplomatie d'influence tout comme le marché de l'enseignement et des programmes linguistiques mettent les pays en concurrence. La politique linguistique de la France est en cela très liée à son rayonnement culturel. En effet, s'il est vrai que le fait d'associer une langue à un pays est courant, la place de la France dans les représentations est prédominante. Le cas de l'anglais ou de l'espagnol est par exemple différent. Les États-Unis, l'Australie, la Nouvelle-Zélande, le Royaume-Uni, l'Irlande, l'Afrique du Sud, le Canada et l'Inde occupent sans doute des places plus ou moins égales dans les représentations des pays anglophones de la planète. Dans le cas de l'espagnol, l'Espagne est en concurrence avec tous les pays de l'Amérique latine, moins le Brésil, sur le plan de la langue espagnole dans le monde. Dans le cas de la langue française, il existe un très large réseau diplomatique français qu'il est difficile de surpasser. Qu'il s'agisse de l'AEFE, des services culturels des ambassades et des missions de coopération linguistique du français, des Alliances françaises, des Instituts français ou du CIEP, tou·te·s mettent en avant la France dans tous les programmes et événements liés à la langue française. En outre, on doit garder à l'esprit l'histoire coloniale de la France : le centralisme est hérité des structures impériales et coloniales. D'ailleurs, nul besoin d'extrapoler : on peut tout à fait lire cela dans les réponses

des apprenant·e·s et des enseignant·e·s. La langue française est en effet perçue comme comme « historiquement pertinente », « globale », « hautement respectée »³.

Par ailleurs, cette iconisation entraîne l'oblitération (*erasure*) de toutes les autres cultures francophones qui soient autres que française (ou métropolitaine, voire parisienne). En effet, dans les réponses des apprenant·e·s, nous n'avons aucune trace des cultures et pays francophones d'Afrique, d'Asie, d'Amérique du Nord ni des territoires français ultra-marins. Le nuage de mots créé à partir des réponses des apprenant·e·s montre en effet que l'image de la langue française est calquée sur l'image des Français·es. Toutefois, il est intéressant de remarquer que c'est une vision stéréotypée d'une culture qui nourrit une vision stéréotypée d'une langue. L'apprentissage du français pourra ainsi faire évoluer à la fois les RL (sur la langue française) et les RS (sur la culture française).

³ Les mots sont des traductions du corpus du graphique 1.

Chapitre 8. Motifs et motivation pour l'apprentissage du français

1. Les apprenant·e·s

La notion de motivation dans l'apprentissage des langues a été étudiée par Gardner et Lambert (1972). Ils établissent une distinction entre « motivation intégrative » (le fait d'avoir créé un rapport affectif avec la langue ou ses locuteur·rice·s) et « motivation instrumentale » (le fait de considérer la langue apprise comme un outil de communication). Billiez et Millet (2001) emploient le terme de « motif » pour comprendre les raisons pour lesquelles les apprenant·e·s choisissent d'apprendre une langue (de manière absolue ou par rapport à d'autres langues). En matière de motivation dans l'apprentissage, Defays (2001 : 142) distingue par ailleurs entre les causes (psychoaffectives) et les buts (socioculturels, scolaires, professionnels).

Nous avons demandé aux apprenant·e·s de répondre à la question suivante : « *If you choose to learn French, why did you do so? Try to give the most developed answer possible* » (« Si vous avez choisi d'apprendre le français, qu'est-ce qui a motivé votre choix ? Essayez de donner la réponse la plus développée possible »). 29 apprenant·e·s ont répondu à cette question (qui n'était pas obligatoire). Leurs réponses permettent de mettre en évidence certaines des motivations qui les ont poussé·e·s à apprendre le français, tout en nous donnant une idée de leur degré de motivation dans cet apprentissage.

Nous avons retranscrit ci-après les réponses des apprenant·e·s en anglais, numérotées dans l'ordre du questionnaire original. Pour la traduction, nous renvoyons le lecteur en annexe, à la page 98, où les réponses sont retranscrites avec leur traduction en note de bas de page. Dans le texte en anglais, nous avons mis en évidence des passages qui nous semblent cruciaux pour comprendre la ou les motivation·s des apprenant·e·s. De plus, nous avons classé les réponses en différentes catégories.

Dans un premier temps, on distinguera, à l'instar de Gardner et Lambert (1972), entre motivation intégrative et motivation instrumentale. Cette distinction nous aidera à mieux comprendre les raisons pour lesquelles les apprenant·e·s ont choisi le français.

Parmi les motivations intégratives, on retrouvera les assertions suivantes :

(2) My mother speaks French and as a Canadian, **I felt that I should learn French**. I also really **like** how the language sounds, its **elegance**.

(3) My father is a French teacher, and I always admired his ability to speak with Francophone people in their first language. He also taught me about French culture when I was growing up, and **I was very interested** in what I perceived to be **a language more elegant and more beautiful than English**. My opinion of French language and culture **today is more multi-faceted**, but **I still love speaking it** and learning about it.

(7) When I was about 13, I knew that **I wanted to learn a foreign language**. At the time, Rosetta Stone (a language-learning software) was free for military families, and since my dad was in the army at the time, I had my choice of many languages. I also happened to find a French band at around the same time and **really loved the way the language sounded**. I also associated French with the Lost Generation and romance and all of those stereotypes we Americans have...and so it began!

(8) I love **the culture and the style**.

(11) I have had **this odd fascination with the French language** for as long as I can remember, and immediately upon my arrival to college sought the opportunity to study it in a formal setting. There is just **something about speaking French that is wildly alluring**.

(12) Honestly, I chose to take 101/102 because **I wanted to take a modern language** and the girl I was dating over the summer **loved French**.

(14) **I have wanted to learn French** since I started learning Spanish, but it was not available in my middle school. **I really enjoy learning about linguistics**, especially as language relates to culture, and French intrigues me as a language that has interacted with and contributed to many other languages and cultures.

(20) **I've always wanted to learn another language** (since I was just spoken to in English and Spanish as a child). I figured that since I know Spanish, another romance language would be an easy transition. I also study/dance ballet (classical dance), **which the vocabulary is in French**. However, there is not one strong reason that drove me to French— it just occurred.

(21) **I have family that lives in Paris** so it is useful to be able to speak french with them.

(24) It was one of those things where the idea of learning French just came to mind and I decided to do it. **I've always liked the language**.

(29) French had been on my mind since the beginning of high school but I never had the time nor the opportunity to actually learn it. I now know

that the reason why **I have been so interested in French** is because, essentially, **the knowledge of it will enable me to better understand the influence French culture and language have over Turkey and Turkish.**

Les assertions 2, 3, 21 et 29 sont en rapport avec l'identité ou la famille : apprendre le français leur permet de mieux communiquer avec leur famille (exemple de cet apprenant dont la famille vit à Paris) ou de mieux comprendre leur propre culture (exemple : cette apprenant·e turque qui veut comprendre les influences de la langue et de la culture françaises sur sa culture d'origine). Dans la troisième assertion, l'apprenant·e voit le français comme une langue de distinction, qui permet d'accroître son capital culturel (« *I was very interested in what I perceived to be a language more elegant and more beautiful than English* »). On retrouve dans les assertions 7, 8 et 14 une attirance pour les cultures française et francophones, à travers notamment la musique et les arts (un·e apprenant·e a évoqué la Génération Perdue, en référence à ces artistes américain·e·s exilé·e·s à Paris). Enfin, dans les assertions 11 et 12, on note un amour inexplicable de la langue : dans un cas, l'apprenant·e nourrit une « étrange fascination » pour le français; dans l'autre, il·elle a choisi le français parce que son amour d'été adorait le français.

Parmi les motivations instrumentales, on retrouvera les assertions suivantes :

(1) **I would like to live in Europe** after graduation, and thought it would be good to know **one of the most important languages of Europe**, next to German and English.

(4) I chose French because I found it to be so **gorgeous** to listen to. Also, my sister speaks French and **we wanted to have a language in common** (other than English) to talk to each other so others couldn't understand.

(5) I had a choice between French, Spanish, Italian. I thought French was **most appealing** because of desserts.

(6) Generally speaking **I enjoy communicating with people in languages** outside my mother tongue, and French is just a **beautiful, gorgeous** language. My reasons are purely personal, not related to profession.

(9) My high school had foreign language options of Spanish, German, and French. I put some phrases into Google Translate, and thought **French sounded the best.**

(10) **In order to travel to Francophone countries and speak to native French speakers** without forcing them to converse in English.

(12) Honestly, I chose to take 101/102 because **I wanted to take a modern language** and the girl I was dating over the summer **loved French**.

(13) I'm interested in social economic problems in France that impact minorities. **I believe it's important to speak the language** of a group that I want to learn from.

(14) **I have wanted to learn French** since I started learning Spanish, but it was not available in my middle school. **I really enjoy learning about linguistics**, especially as language relates to culture, and French intrigues me as a language that has interacted with and contributed to many other languages and cultures.

(15) **I want to learn French to be able to travel to and be involved in French communities** around the world. I hope to go into politics and international affairs and realized that French might be a helpful skill in that area. I also hope to be able to read French philosophers eventually. I never had the opportunity to take a spoken language in high school, but have always valued learning about other cultures and regions of the world. I figured that college would be a good opportunity to immerse myself in another culture. **I also hope to study abroad in a French speaking region** and be able to use my skills then.

(16) Mostly simply to **gain a useful new skill**. I moved to Vancouver when I was 12, and not needing ESL meant I could start learning French, so being in French class also felt like a demonstration of my proficiency in English.

(17) **I enjoy learning foreign languages**, and I hope to be able to read literature in foreign languages. I picked French because by chance I have taken a little bit of French a long time ago.

(18) I chose to learn French for a variety of reasons: my father is a massive Francophile, and his enthusiasm for all things French rubbed off on me; **I was interested in going to Francophone countries** and wanted to be able to speak the area's primary language; I'd heard **French was a beautiful language**, and it was one of the two language options my school offered.

(19) To understand the **history, politics, art, and food associated with France and its colonies**.

(20) **I've always wanted to learn another language** (since I was just spoken to in English and Spanish as a child). I figured that since I know Spanish, another romance language would be an easy transition. I also study/dance ballet (classical dance), **which the vocabulary is in French**. However, there is not one strong reason that drove me to French— it just occurred.

(22) I want to work in Canada when I grow up and as a bilingual country, in the professional world **I will have to be fluent in both languages**.

(23) In high school, the languages offered were Spanish and French. I already knew Spanish, and **I wanted to learn a new language**. **I really like learning new languages** because I like to learn new things in their native language. For example, I like to read literature in the language it

was written, and I like to listen to songs in different languages and know what's being said.

(25) I began it when I was much younger because I had relatives who'd similarly studied it in schools; I kept up with it through high school and college in hopes of accessing French-speaking literature.

I'm an art history major and want to go into the art world/market so it would be **helpful**, plus its just **beautiful**.

(26) I chose to learn French because **I want to learn how to speak several different languages** and become proficient in them.

(27) **I would like to be a polyglot** because I like reading texts in their native languages and since I know Spanish I figured this would be the next easiest to learn.

(28) French is a very popular language on the African continent and in the world. **Being able to speak French will make it easier for me to interact with people across the African continent and worldwide** when speaking English is not an option.

Notons en premier lieu que ces motivations sont pour l'immense majorité liées à un désir de communication. Parmi celles-là, on retrouvera l'envie de vivre dans une région francophone (1, 10, 15 et 18). On note aussi un désir de communication entre pairs (4) ou avec des Francophones natif·ve·s (6, 13 et 28). Par ailleurs, des apprenant·e·s ont évoqué l'envie d'acquérir de nouvelles compétences. Par exemple, un·e apprenant·e a confié son envie de mieux comprendre le vocabulaire de la discipline artistique qu'elle exerce (6). Enfin, certain·e·s ont mentionné l'Histoire, les arts et la littérature : le français serait un moyen de mieux comprendre le passé ou de pouvoir lire les littératures francophones en langue originale.

Si les motifs du choix du français comme langue vivante sont de divers ordres chez les apprenant·e·s, on notera tout de même une très grande motivation, au sens strict, dans leur apprentissage. Un·e apprenant·e évoque un impératif d'ordre culturel (2) (à la limite de l'injonction morale — « *I felt like I should* ») et un·e autre indique l'obligation (22), pour travailler au Canada, d'être bilingue en français et en anglais. Nombreux·ses sont celles et ceux qui ont laissé entendre leur amour pour l'apprentissage des langues étrangères. Le degré de motivation est en effet très haut. Notons que les étudiant·e·s de Williams n'ont aucune obligation à suivre un enseignement de langue à Williams et qu'ils sont malgré tout plus d'un quart à suivre un enseignement délivré par le Center for Foreign Languages, Literatures and

Cultures. Nous avons relevé neuf occurrences du verbe *vouloir* (*want*), associé dans le contexte au désir d'apprendre le français. Nous avons aussi noté cinq occurrences de verbes traduisant la passion liée à l'apprentissage d'une langue étrangère (*enjoy, love, like*). Par exemple, un·e apprenant·e dit avoir « cherché l'opportunité d'étudier [le français] en contexte formel » (11). D'autres disent aimer ou désirer apprendre de nouvelles langues (4, 7, 12, 14, 15, 17, 20, 23, 24 et 26).

En outre, les réponses des apprenant·e·s ont montré que leur choix d'apprendre le français avait souvent pour origine des idéologies langagières : leurs choix sont motivés par leurs RL et leurs RS. Les différentes associations de la langue française avec des composantes culturelles et sociales ont un rôle important dans le choix du français comme langue vivante. En outre, on relève dans ces mêmes réponses, des traits particuliers associés à la langue française. Par exemple, la perception de la langue française est intimement liée au son (2, 4, 7 et 9), toujours positivement perçu. L'évaluation d'un son est affaire de subjectivité. On voit ici que les idéologies langagières ont un rôle important à jouer : un apprenant, par exemple, confie avoir choisi le français après avoir écouté des mots en allemand, espagnol et français sur Google Translate. D'après lui, parmi ces trois langues, « le français sonnait le mieux » (9). Par ailleurs, il est intéressant de remarquer que de nombreux·ses étudiant·e·s associent le son à quelque chose qui est finalement de l'ordre de l'apparence. Ils·elles évoquent en effet l'élégance de la langue, sa beauté (2, 3, 4, 5, 6, 11, 18 et 25). Les motivations des apprenant·e·s pour apprendre le français traduisent une vision idéologique de la langue : leur choix a été motivé par une représentation positive de la langue française fondée sur des stéréotypes. D'ailleurs, la réponse d'un·e apprenant·e le montre bien : « J'avais entendu dire (*I'd heard*) que le français était une belle langue » (18).

On notera aussi que la langue française est perçue comme importante (1, 15), notamment pour son rôle dans la diplomatie. On peut voir en (4) une évolution entre la perception première de la langue et la perception après un temps d'apprentissage (c'est un étudiant de troisième année qui est dans une classe très avancée) : son choix du français a d'abord été motivé par sa perception de la langue (une langue plus élégante que l'anglais) mais il dit aujourd'hui en avoir une vision beaucoup plus complexe (*multi-faceted*). Son commentaire prouve bien que les idéologies langagières évoluent et se complexifient au gré

de l'apprentissage. L'image stéréotypée d'une langue est remplacée par une vision beaucoup plus affinée de cette langue.

2. *Les enseignant·e·s.*

(1) I originally chose to learn French in part because of family connections (I had relatives who taught French at the university level) and in part because I viewed it as a language conducive to travel, intellectual pursuits, and creativity.

(2) Loved the sound and thought it was sophisticated.

(3) To be part of a global community of 200 million speakers. To read, learn, live, and understand deeply French and Francophone literature, film, history, politics, and culture. To travel and live in the French-speaking world. To form and continue important and meaningful relationships with my friends, partners, and family in France and Québec. To fight for the survival, flourishing, and future of the French language, in a world of Anglophone linguistic and cultural imperialism.

(4) I chose to start studying French in middle school, when I had the choice between French and Spanish. I chose French because my dad had studied it in high school, and while he had lost almost all his French, he had occasionally talked about learning it in school. Between French and Spanish, it was the language that interested me most at the time, likely because of the conversations I had had with my father.

(5) I did not choose to initially; my parents spoke it, I was exposed to it. Later at university I chose it because I wanted to study something I was good at.

Chez les enseignant·e·s, les motivations familiales arrivent en tête (1, 3, 4 et 5). Elles sont cependant diverses : un membre de la famille avait appris le français à l'école ou l'enseignait (1 et 4); le français permettait de maintenir des liens avec de la famille française ou francophone (3); ou encore les parents sont Francophones et le français est la langue maternelle de l'enseignante. Par ailleurs, le désir d'être en contact avec les cultures francophones semble également un moteur (1 et 3). On retrouve en 1 l'idée que le français est une langue créative et qu'elle est importante dans la recherche intellectuelle, et en 2 l'idée que le français sonne bien et que c'est une langue sophistiquée. Les motivations premières des apprenant·e·s et des enseignant·e·s semblent donc relativement proches.

Chapitre 9. La France comme pôle d'attraction privilégié de l'aire francophone

1. *Les apprenant·e·s, la France et les pays francophones : entre discours et réalité*

Comme nous l'avons vu dans le chapitre consacré aux motivations des apprenant·e·s, l'apprentissage du français est dans plusieurs cas un moyen de visiter des pays francophones. Rappelons les extraits suivants :

(1) I would like to live in Europe

(10) In order to travel to Francophone countries and speak to native French speakers

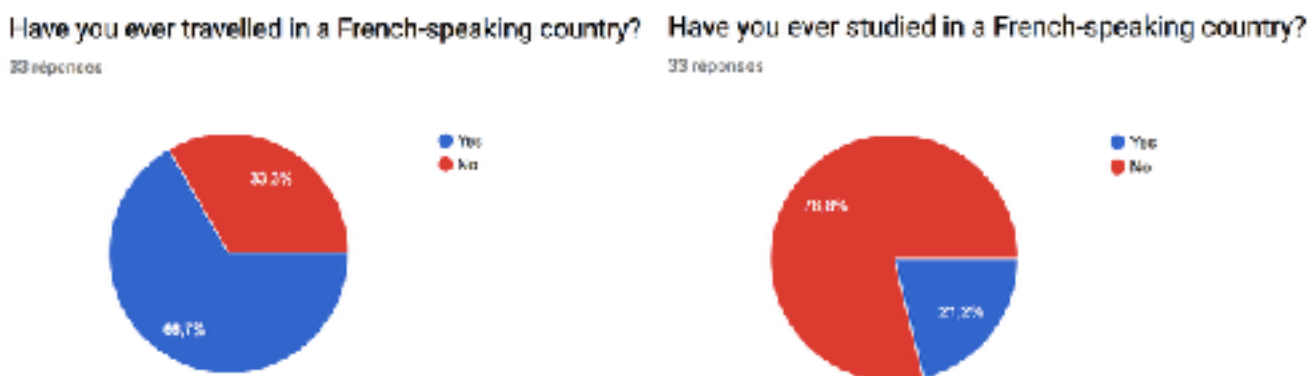
(15) I want to learn French to be able to travel to and be involved in French communities

(18) I was interested in going to Francophone countries

(28) Being able to speak French will make it easier for me to interact with people across the African continent and worldwide

On notera qu'il n'est pas fait mention de la France spécifiquement et que les pays qui attirent les apprenant·e·s sont regroupés sous la mention « Francophone countries » ou « French communities » — les seules mentions spécifiques concernent des continents : Europe et Afrique. Dans leur discours, les apprenant·e·s n'excluent donc pas à priori les pays francophones autres que la France. Après avoir étudié les motivations des apprenant·e·s, nous allons nous intéresser aux pays qu'ils·elles ont visité et dans lesquels ils·elles ont étudié. Nous leur avons en effet posé deux questions : « Avez-vous déjà visité un pays francophone ? » et « Avez-vous déjà étudié dans un pays francophone ? ».

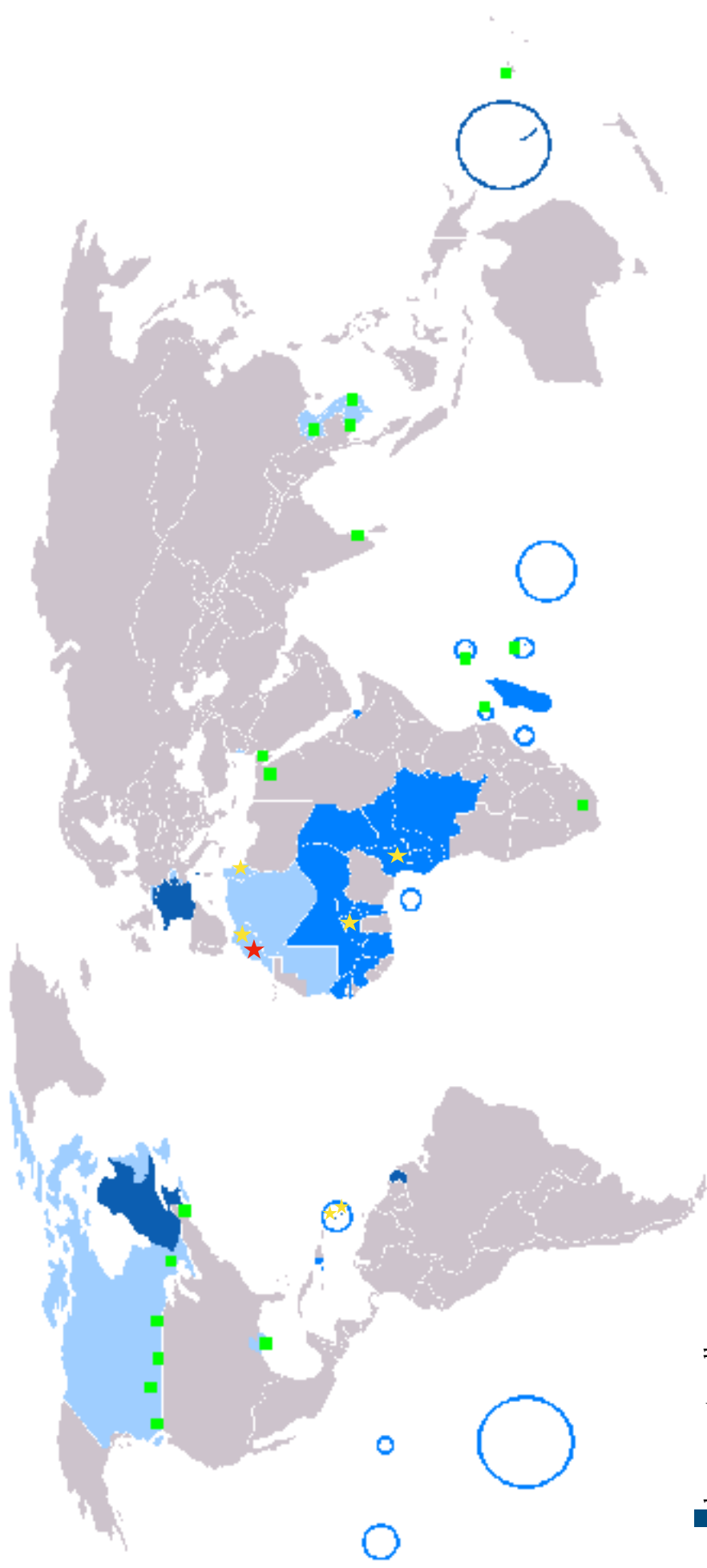
Les apprenant·e·s sont 22 à avoir répondu positivement à la première question. La tendance s'inverse largement quand il s'agit des études à l'étranger : le nombre d'étudiant·e·s ayant étudié dans un pays francophone est de 7.



Graphique 6 : « Avez-vous déjà voyagé ou étudié dans un pays francophone ? ». Question aux apprenant·e·s.

Cette différence s'explique par le fait qu'à Williams le système d'échange universitaire est accessible à partir de la troisième année, c'est-à-dire la *Junior Year*. Les *juniors* ont le choix d'aller étudier dans une autre université américaine (*Study Away*) ou d'aller étudier à l'étranger (*Study Abroad*). Pour étudier dans un pays étranger dont la langue n'est pas l'anglais, il faut postuler aux programmes d'échange du CFLLC. Pour pouvoir y postuler, il faut théoriquement avoir validé quatre cours dans la langue du pays d'accueil — ce qui explique que les étudiant·e·s partent durant leur troisième année d'étude : ils·elles ont ainsi pu valider les cours durant les quatre premiers semestres de leur scolarité à Williams.

À présent, il s'agit de s'intéresser aux destinations retenues par les apprenant·e·s, à la fois pour leurs voyages et pour leurs études. Pour cela, nous avons demandé à celles et ceux ayant répondu positivement aux questions précédentes de bien vouloir détailler leurs destinations. Nous avons reporté les réponses sur un planisphère. La légende indique les pays (ou région) dont le français est la langue maternelle, ceux dont c'est une langue administrative et enfin ceux dans lesquels le français occupe une place importante sans pour autant avoir de statut officiel. Enfin, on y trouve également les minorités francophones. Sur cette carte, nous avons reporté les destinations en utilisant des étoiles rouges et jaunes.



- langue maternelle
- langue administrative
- langue importante et/ou langue de culture
- minorités francophones
- ★ pays visité par au moins 1 enseignant-e
- ★ pays dans lequel au moins 1 enseignant-e a étudié

Carte : <http://francais.enseignement.over-blog.com/article-liste-despaysfrancophones-66242232.html>

On observe une concentration des destinations : France, Belgique, Suisse, Canada. En somme sur les 23 répondant·e·s, 17 sont allé·e·s en France et, parmi eux/elles, 4 précisent être allé·e·s à Paris; 2 apprenant·e·s sont allé·e·s en Belgique et l'un·e d'eux/elles précise être allé·e à Bruxelles; 10 apprenant·e·s sont allé·e·s au Canada et 4 d'entre eux/elles précisent être allé·e·s au Québec et/ou à Montréal. Parmi ceux/celles qui ne précisent pas où ils ont séjourné, on peut imaginer que certain·e·s n'ont visité que les capitales (ou capitales régionales) des pays concernés.

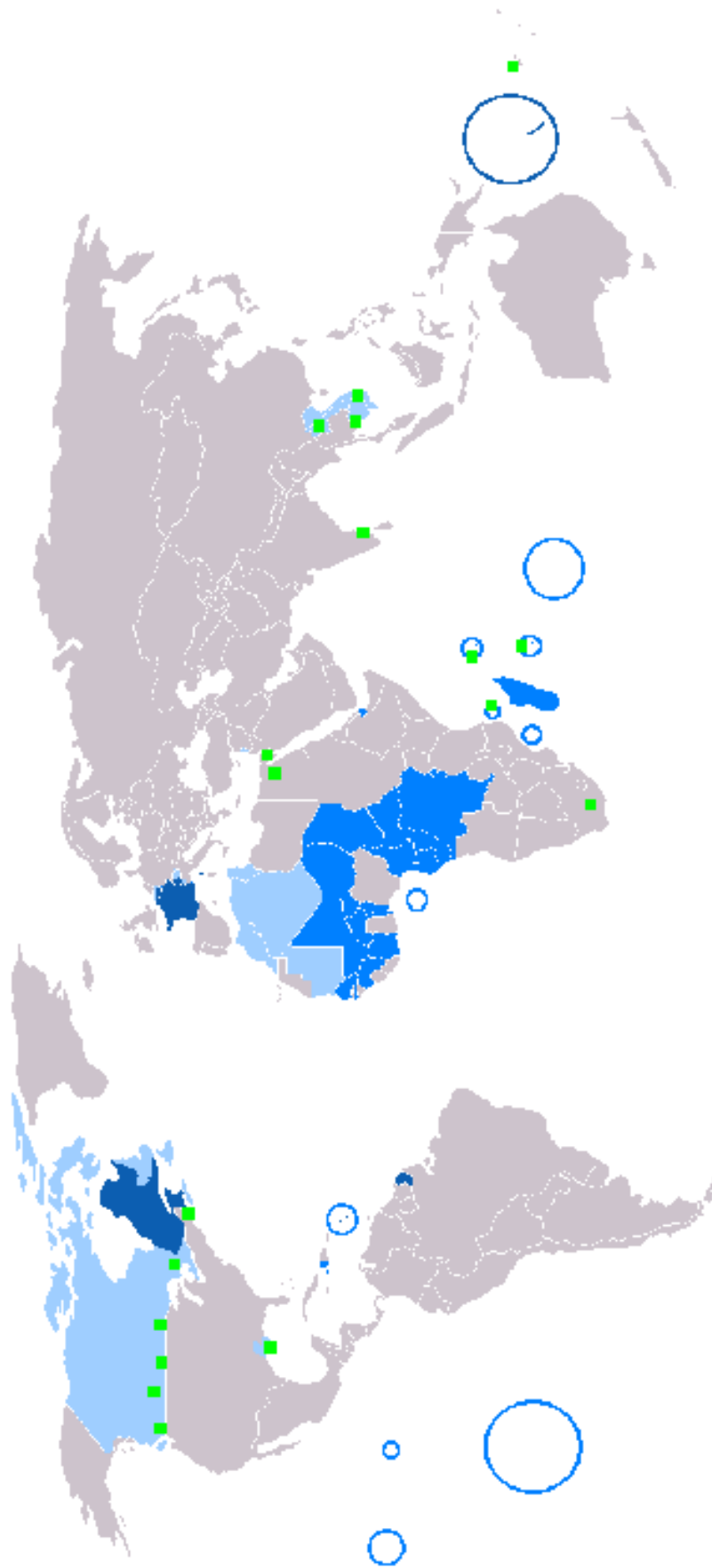
En ce qui concerne les destinations retenues pour un échange universitaire, nous retrouvons là aussi la France —5 apprenant·e·s—, la Suisse —1 apprenant·e— et le Canada (Québec) —2 apprenant·e·s. Le CFLLC a noué des accords avec des universités dans des pays francophones. Sur 26 programmes proposés, 18 ont lieu en France, dont 10 à Paris. Il n'est donc pas étonnant qu'en tête des destinations figure la France.

Programs of Study in French-Speaking Countries

N.B. - Please double-check application deadline on the line below

Country	City	Program	Y.U. / PA deadline	SFH deadline	Referring Students
Belgium	Brussels	CIEE	April 1	Oct. 15	
		LUI Paris Studies	April 1	Oct. 15	
France	Aix-en-Provence	Walesley/InAic	March 1	Oct. 1	Alexia C., Andrea R.
	Montreuil	Middlebury	March 15	Oct. 1	
	Grenoble	BU French Studies Program	March 15	Oct. 1	Jacob S.
	Nantes	IPS	May 15	Nov. 1	
	Folders	Middlebury	March 15	Oct. 1	
	Paris	Columbia University	check website	Oct. 1	
		CIEE / Paris Contemporary Studies	July 1	Nov. 1	
		CFLLC Programs Manual	May 15	Oct. 15	Kristin G.
		Hamilton College Program	Feb. 23	Oct. 1	Caroline W.
		IPS Paris	May 15	Nov. 1	
		Middlebury	March 15	Oct. 1	Elizabeth S.
		NYU	Feb. 15	Sep. 15	
		Smith College	Feb. 3	Feb. 1	
		Seward Knox College	Mar. 15	Oct. 15	Phaedra L.
		Tufts in Paris	Feb. 3	Feb. 3	
	Strasbourg	Strasbourg University	Mar. 15	Oct. 1	
		IFE Fieldwork and Internships	April 15	Oct. 15	
	Geneva	Cowlesman Intern	Feb. 3	Oct. 1	
Madagascar	Antananarivo	BIT Biodiversity and Natural Resource Management	May 15	Nov. 1	
Senegal	Dakar	Koblenz / Université Cheikh Anta Diop (UCAD)	check website	check website	
	Mulhdy	University of Minnesota (MOAD)	Dec. 1	April 1	
Switzerland	Geneva	HEP Geneva Program		Sep. 15	
		BU Geneva Internship Program	March 15	Sep. 15	
		Smith College	Feb. 3	Feb. 3-May 1	

Tableau 6 : Les programmes d'études dans les pays francophones.



- langue maternelle
- langue administrative
- langue importante et/ou langue de culture
- minorités francophones
- ★ pays visité par au moins 1 apprenant e
- ★ pays dans lequel au moins 1 apprenant a étudié

Carte : <http://francais.enseignement.over-blog.com/article-liste-despaysfrancophones-66242232.html>

2. *Les enseignant·e·s : des destinations plus diverses.*

Si les apprenant·e·s n'ont pas toujours précisé s'ils·elles avaient visité la France métropolitaine ou s'ils·elles incluaient les territoires ultra-marins, les réponses des enseignant·e·s nous donnent à penser qu'ils·elles auraient précisé le cas échéant. En effet, nous avons posé la même question aux enseignant·e·s. Il est intéressant de comparer la différence entre le QA et le QE.

Les enseignant·e·s ont indiqué avoir tou·te·s déjà voyagé dans des pays francophones. Par ailleurs, seule une enseignante a indiqué n'avoir jamais étudié dans un pays francophone (c'est une enseignante iranienne qui a pour première spécialité l'espagnol). En outre, l'âge et les ressources matérielles sont des critères importants à prendre en compte. En effet, les enseignant·e·s ont eu plus d'opportunités de voyager. Cependant, on notera une grande diversité de destinations francophones visitées par les enseignant·e·s. Nous les avons reportées sur une carte. Le Maghreb, l'Afrique de l'Ouest et l'Afrique centrale y font leur apparition, de même que les territoires français ultra-marins (Martinique et Guadeloupe).

Cependant, la France, la Suisse, la Belgique et le Québec représentent l'écrasante majorité des destinations choisies pour les voyages et les études des enseignant·e·s. Si l'on observe certes une plus grande diversité, ces quatre destinations restent les plus prisées (la France en tête). Cet élément est tout à fait déterminant dans l'enseignement du français. En effet, la représentativité des pays francophones dans la classe et les plans de cours sont aussi lié·e·s des connaissances des enseignants. Nous avons tenté de mesurer ce que l'on pourrait nommer *l'insécurité pédagogique*. Nous avons demandé aux enseignant·e·s s'ils·elles ressentaient un manque de légitimité à inclure du contenu issu de cultures qu'ils·elles ne connaissent pas. 2 enseignant·e·s ont répondu non : pour eux·elles, parler de cultures qui leur sont inconnues n'est pas un problème. 3 enseignant·e·s ont répondu « oui ». 1 enseignant·e a indiqué que visiter un pays francophone n'est pas suffisant pour se sentir légitime. 1 enseignant·e a précisé « tenter de pallier ce problème en recourant à une abondance de textes authentiques produits par ceux·celles qui vivent dans les pays francophones ». Il existe une insécurité pédagogique. Il faut donc donner plus de légitimité aux enseignant·e·s pour l'effacer et ainsi améliorer la représentation des cultures et des variétés linguistiques de l'espace francophone.

Chapitre 10. La diversité du français : mythes, réalités, forces et dynamiques

1. « *TOUT LE MONDE a un accent* ». *Entre standard, normes et variétés*

Dans notre questionnaire, nous avons posé la question suivante : « Is there a standard French? If yes, where would you say it is spoken? ». Nous voulions connaître l'avis des enseignant·e·s et des apprenant·e·s sur la notion controversée de « standard ». Voici les réponses :

1.1. *Les enseignant·e·s*

(E1) No, there are several Frenches but the idea of standard French is very prevalent.⁴

(E2) The notion of a "standard" French is a political construct that reflects power dynamics among different French-speaking countries. What is sometimes referred to as "standard" French is Parisian French.⁵

(E3) Yes on tv.⁶

(E4) While some argue that Parisian French is "standard" because of Paris's importance in the Francophone world (and a major center of film, television, and media disseminated across the French-speaking globe), I resist the idea of a "standard" French, in favor of a celebrating a diversity of French accents and differences. I'm annoyed when Parisians speak to Québécois saying "Vous avez un accent" or "Ah oui, j'entends l'accent" or "Vous parlez bien français, quand même." This is insulting and ridiculous. EVERYONE has an accent, even Parisians. It is the multiplicity of accents that makes French so rich and wonderful. ⁷

⁴ Non, il y a plusieurs français mais l'idée d'un français standard est très répandue.

⁵ La notion de français « standard » est une construction politique qui reflète des dynamiques de pouvoir dans les pays francophones. Quand on pense au français « standard », on se réfère au français parisien.

⁶ Oui, à la télévision.

⁷ Alors que certain·e·s disent que le français parisien est « standard » à cause de l'importance de Paris dans le monde francophone (c'est aussi un centre majeur cinématographique, télévisuel et médiatique qui est disséminé sur toute la planète francophone), je refuse l'idée de français « standard », au profit d'une célébration de la diversité des accents et des différences en français. Ça m'exaspère quand les Parisien·ne·s parlent à des Québécois en leur disant « Vous avez un accent » ou « Ah oui, j'entends l'accent » ou « Vous parlez bien français, quand même ». C'est insultant et ça n'a pas de sens. TOUT LE MONDE a un accent, même les Parisien·ne·s. C'est la multiplicité des accents qui fait du français une langue si riche et si merveilleuse.

(E5) What is generally acknowledged as “standard” French is the French that is spoken by the Parisian elite, which reflects broader power structures.⁸

(E6) Oui, Tours.

(E7) No, I do not believe in a standard language for any language.

La notion de standard et celle d’accent sont intimement liées quand on pense aux stéréotypes de langue. Nous avons posé aux enseignant·e·s la question suivante : « Pensez-vous qu’il existe un français standard ? Si oui, où est-il parlé ? » La télévision ou les médias ont été mentionné·e·s (E3). Dans le cas du français, la notion de français standard se définit par la négative : le français standard n’est pas le français régional, ni le français parlé hors de France. C’est un français dénué de marques dialectales (au niveau lexical, phonétique) et c’est aussi le français visé par l’École et utilisé dans toutes les communications officielles. On constate que plusieurs répondant·e·s ont mentionné Paris (E2, E4 et E5). E2 et E4 ont précisé ne pas adhérer à l’idée de français standard. Enfin, en E6, le français standard est celui de Tours. Paris et Tours sont en effet souvent concurrentes dans l’idée du français standard. Tours renvoie plutôt à l’idéologie du standard comme langue pure ; évoquer Paris, c’est au contraire mettre en avant les mécanismes concurrentiels en jeu dans la délimitation du français standard. D’ailleurs, 3 des répondant·e·s ont souligné que cette notion reflétait les dynamiques de pouvoir à l’œuvre dans l’espace francophone. En ce qui concerne les accents, Paris est là aussi au centre des préoccupations des enseignant·e·s. E4 a souligné avec force que « TOUT LE MONDE a un accent, même les Parisien·ne·s ».

1.2. Les apprenant·e·s

23 des 33 apprenant·e·s ont indiqué que, s’il existe un français standard, il est alors parlé en France (la majorité d’entre eux·elles précise Paris). Toutefois, les réponses des enseignant·e·s trahissent là encore la place prépondérante de la France et de Paris dans leurs connaissances. Par exemple, ils·elles sont tou·te·s capables de nommer des accents régionaux en France (« l’accent de Paris », « l’accent du Midi », « l’accent Ch’ti »). En revanche,

⁸ Ce qu’on entend généralement par français « standard » est l’accent parlé par les élites parisiennes, ce qui reflète de plus larges structures de pouvoir.

ils·elles n'ont pas conscience de la diversité des accents à l'intérieur d'autres pays ou régions francophones. Dans les réponses des apprenant·e·s se dessine une polarité claire entre France et Québec. En effet, 22 apprenant·e·s mentionnent le Québec. Ils·elles ont d'ailleurs conscience des stéréotypes négatifs concernant le français québécois, voire formulent des idées stéréotypées.

Ici, A1 pointe du doigt la différence entre le français du Québec et celui qui est enseigné en classe (on entrevoit ici le pouvoir normatif de l'École) :

(A1) I can tell that the French spoken in Québec is quite different than the French we learn in class.⁹

Là, A22 montre bien qu'elle a connaissance des stéréotypes à l'égard du français québécois et du français parisien.

(A22) I am familiar with the existence of different French accents in Canada/le Maghreb/variations in accent across France itself (though I couldn't necessarily give specific examples of said differences). I've also heard that Quebecois speakers have the reputation of speaking « unintelligible » French in the eyes of « standard French » speakers (ie. with a Parisian dialect), and that even within France the Parisian dialect is regarded as « superior ».¹⁰

A22 emploie le terme « réputation », qui montre qu'il s'agit bien d'une idée reçue. Par ailleurs, l'usage des guillemets traduit sa volonté de se distancer de ces stéréotypes. Justement, d'autres apprenant·e·s formulent ces stéréotypes. L'accent du Québec est perçu en A9 comme « plus discordant (*harsh*) que l'accent français habituel (*general*) » :

(A9) I know that the Quebec accent is more harsh than the general French accent. Specifically in France, the northern accent is comparable to the American Southern accent (in terms of stereotype).¹¹

⁹ Je sais que le français parlé au Québec est un bien différent du français que l'on apprend en classe.

¹⁰ Je sais qu'il existe différents accents français au Canada/Maghreb et des variations dans les accents à travers la France elle-même (même si je ne pourrais pas vraiment donner d'exemples spécifiques de ces différences). J'ai aussi entendu dire que les locuteur·rice·s québécois ont la réputation de parler un français « inintelligible » aux yeux des locuteur·rice·s qui parlent un français « standard » (c'est-à-dire la norme de Paris) et que même en France la norme parisienne est considérée comme « supérieure ».

¹¹ Je sais que l'accent du Québec est discordant que l'accent français habituel. En France plus précisément, l'accent du Nord est comparable à l'accent du Sud des États-Unis (en termes de stéréotypes).

En A21, il est vu comme « un désastre à comprendre » et en un·e autre apprenant·e dit encore qu'il est « bizarre » : « *Canadian French is weird* » (Le français du Canada est bizarre). Ces affirmations confirment les stéréotypes négatifs concernant le français du Québec. Merlo (2011 : 64) lie l'insécurité linguistique avec le réflexe de simplification — qui est à l'origine-même du stéréotype.

L'insécurité linguistique [...] est à mettre en relation avec les raccourcis qu'opèrent les locuteurs en procédant par simplifications réductrices, quand ils appréhendent la langue uniquement sous sa forme de langue normée et codifiée, calquée sur le modèle de la norme scolaire, elle-même privilégiée dans l'apprentissage linguistique formel.

Il mentionne l'école et corrobore ainsi l'intuition de cet·te apprenant·e selon qui le français du Québec n'est pas celui de la classe. Ces réflexions prouvent bien que la variation linguistique n'est pas enseignée en classe : le contexte scolaire impose un français « scolaire », c'est-à-dire institutionnel et légitime — en d'autres termes un français « standard ». Or, dans les faits, cette situation est tautologique : c'est en partie l'École (et par l'École nous entendons tout contexte scolaire, universitaire ou académique) qui, en excluant certaines variétés du français, contribue *de facto* à créer cette idée de standard linguistique, c'est-à-dire ce « français que l'on apprend en classe ». De la même façon, l'apprentissage d'une variété spécifique est justifié par l'idée qu'il faut apprendre un français compris par tou·te·s. C'est une situation qui est problématique, et qui « efface » (*erase*) là encore la majorité des parlers francophones. On pourrait prendre pour analogie la situation de l'allemand ou de l'arabe. Il existe en effet le *Hochdeutsch*, variation de l'allemand qui fait office de standard. En arabe, l'arabe standard moderne (ou *فصحى*, *fushâ*). Ces deux situations sont des exemples de diglossie : une variété de langue « haute » ou « standard » coexiste avec des formes dialectales — allemand bavarois, autrichien, alémanique, suisse, etc., et dialecte maghrébin, égyptien, syro-libanais... Or, si le français ne connaît pas de situation de diglossie, tou·te·s les répondant·e·s ont conscience de ce que la variété du français de France (ils·elles désignent avant tout Paris; certain·e·s citent également Tours) fait office de standard dans les cours de français.

2. *La diversité dans la classe*

Dans notre étude, nous avons tenu à interroger les enseignant·e·s et les apprenant·e·s sur leur ressenti quant à la diversité dans la classe de langue. Tout d'abord, intéressons-nous aux enseignant·e·s et au souvenir de leur propre apprentissage du français. Nous leur avons posé la question suivante : « Pendant mes études de français, je pense qu'on m'a suffisamment enseigné la diversité linguistique du français ».

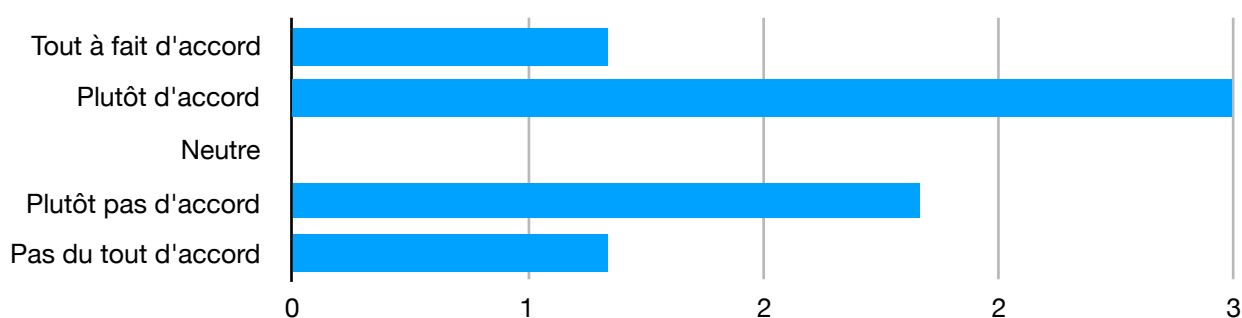


Tableau 6 : « Pendant mes études de français, je pense qu'on m'a suffisamment enseigné la diversité linguistique du français »

Le graphique montre une distinction claire entre deux groupes, mais il met surtout en évidence le fait que la prise en compte de la diversité culturelle et linguistique de l'espace francophone demeure un problème.

Rappelons que, sur les 6 enseignant·e·s ayant étudié le français à l'étranger, 5 d'entre eux·elles l'ont étudié en France (contre une personne au Maroc). Il est donc évident qu'ils·elles auront une bonne connaissance de la France, ce qui leur donne, sinon une légitimité certaine à parler de ce pays, au moins la capacité de parler de choses tangibles, vécues. Cette réalité est sans doute un premier frein à la diversité dans la classe. Justement, d'après les résultats de notre enquête, les enseignant·e·s éprouvent des difficultés à enseigner des points liés aux différentes cultures francophones (sur le plan artistique, pragmatique ou

bien encore sur le plan des us et coutumes — et moins sur le plan lexical ou phonétique). Là encore, un séjour prolongé en France favorise la culture française, au détriment d'autres pays francophones. Par ailleurs, sur 7 enseignant·e·s, 5 ont répondu faire une distinction systématique en France et pays francophones. Cette dichotomie place la France dans une position particulière — et privilégiée. La France devient le pays par défaut, par opposition au reste des pays francophones que la seule non-appartenance à la catégorie « France » rapproche. Pöll (2011 : 23) l'a bien montré : « Selon la vision traditionnelle, incarnée par la politique francophone de la France, il s'agit d'un réseau privilégiant les liens bilatéraux et accordant à l'Hexagone une place de choix. »

Du côté des apprenant·e·s, la situation est intéressante : ils·elles sont 21 sur 34 à déclarer que leurs enseignant·e·s les ont sensibilisé·e·s à la diversité linguistique du français. 7 ont répondu « Neutre »; les 6 derniers ont déclaré l'inverse. Pourtant, ils·elles sont 24 à souhaiter voir le cours intégrer une plus grande diversité linguistique dans les cours.

Remarques conclusives

Pour clore cette partie consacrée à l'analyse et à l'interprétation des résultats de notre enquête, on attirera l'attention de nos lecteur·rice·s sur un point en particulier : la langue française est quasi systématiquement rattachée à la France, et en particulier à Paris. Le Québec est mentionné également, mais la France sert toujours de comparant. Ce résultat guidera notre quatrième partie. Nous avons créé un vadémécum à destination des enseignant·e·s : il s'agit de vérifier que les aspects clés de la diversité linguistique et culturelle ont été pris en compte. Par ailleurs, on propose quatre activités, dont trois ont pour but d'affronter directement la question du stéréotype.

PARTIE IV

-

**PROPOSITION D'UN VADÉMÉCUM ET DE QUATRE ACTIVITÉS QUI
PRENNENT EN COMPTE STÉRÉOTYPES DE LANGUE ET DIVERSITÉ
LINGUISTIQUE ET CULTUREL DU MONDE FRANCOPHONE**

Remarques introductives

Les résultats de notre enquête ont montré que certain·e·s enseignant·e·s se sentent dépourvu·e·s quand il s'agit d'enseigner les pratiques culturelles et artistiques des pays francophones autres que la France. La connaissance de la France par les enseignant·e·s s'explique sans doute par le fait que ce pays a été le lieu de formation de 5 d'entre eux·elles (sur 6 ayant étudié dans un pays francophone), au moins en partie. Ils·elles se disent plus enclins à enseigner la variété phonétique et lexicale, même si une certaine insécurité pédagogique demeure.

Dans cette quatrième partie, nous proposons un vademécum à destination des enseignant·e·s pour les aider à construire un cours qui prenne en compte les différences culturelles et linguistiques des différents pays de l'espace francophone, ainsi que les stéréotypes de langue attribués au français. On propose ainsi divers·es exercices et activités avec le temps nécessaire à leur réalisation (temps donné à titre indicatif, le but principal étant l'adaptabilité des propositions). De plus, nous indiquons des sources et liens vers des contenus d'origines diverses pour aider les enseignant·e·s à mieux représenter la diversité du français dans leur cours.

Chapitre 11. Vadémécum

Voici un vadémécum à disposition des enseignant·e·s. Il doit pouvoir servir lors de la préparation d'un cours de FLE : le but est de donner aux enseignant·e·s un canevas pour la préparation de leurs cours. Il doit moins être un carcan qu'une invitation à inclure plus de diversité dans ses cours. Il suit les préconisations du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR). Les encadrés en bleu sont des citations issues du CECR (le numéro correspond à la page).

- J'ai conscience du niveau de culture générale et de connaissance du monde de mes apprenant·e·s et je sais quel niveau je veux qu'ils·elles atteignent.
- Dans le cours d'aujourd'hui, j'ai intégré des éléments de culture générale et de connaissance du monde, en mettant l'accent sur les pays francophones et les liens qu'ils entretiennent avec le reste du monde.

82

La connaissance factuelle du ou des pays dans lesquels la langue en cours d'apprentissage est parlée est de première importance pour l'apprenant.

- J'ai intégré du contenu portant sur la vie quotidienne, les relations interpersonnelles, les valeurs, croyances et comportements, le langage du corps, le savoir-vivre et/ou les comportements rituels d'une communauté francophone particulière.

82

[...] Il est probable qu[e la connaissance de la société et de la culture] n'appartiennent pas au savoir antérieur de l'apprenant et qu'elles sont déformées par des stéréotypes.

- J'ai conscience des besoins de mes apprenant·e·s en termes d'aptitudes et de savoir-faire et j'ai pris en compte ces besoins dans mon cours.

Exemple : De nombreux apprenant·e·s de Williams vont étudier à l'étranger. Je peux les sensibiliser à différents systèmes de notation en utilisant la notation américaine d'un côté et la notation française de l'autre (93 % (A) → 15 / 20)

- ❑ Je cherche à mieux connaître mes apprenant·e·s à travers les activités proposées en classe. Cela permet de personnaliser l'apprentissage et de cerner notamment les attitudes et les motivations de mes apprenant·e·s.
- ❑ Je sensibilise les apprenant·e·s à la formation des sons dans l'appareil phonatoire, ce qui permet de développer leur conscience phonétique et linguistique.
- ❑ J'ai intégré à mon cours des éléments lexicaux venant de **variétés linguistiques francophones diverses** et j'ai indiqué leur origine.
- ❑ Je sensibilise les apprenant·e·s aux différents accents.
- ❑ J'ai inclus un texte issu d'une source francophone authentique.
- ❑ J'ai inclus un document audio ou vidéo issu d'une source francophone authentique.

La musique est notamment un bon moyen de développer la sensibilité aux sons de la langue française.
- ❑ Plus de la moitié des sources utilisées provient de médias non français.

Je peux utiliser les ressources de TV5 Monde, qui offre une réelle diversité en termes de représentations des cultures francophones.
- ❑ Au moins la moitié des sujets abordés concernent des pays francophones autres que la France.
- ❑ Parmi les sujets qui concernent la France, au moins la moitié concernent une autre région que l'Ile-de-France (Paris).
- ❑ Je vais sensibiliser mes apprenant·e·s aux variations lexicales et phonétiques en fonction de mots de vocabulaire introduits dans mon cours.

ex. 1. Travail, job. Au Québec, le mot *job* est féminin. En France, il est féminin.
ex. 2. En France, on emploie le terme *distributeur automatique de billets* (DAB).
Au Maroc, on emploie le mot *guichet*.

Chapitre 12. Propositions pédagogiques

Dans cette section, on proposera diverses activités pour aider les apprenant·e·s à prendre conscience de leurs représentations. Ces activités ont pour but de parler directement des stéréotypes liés à la langue française. Par ailleurs, on proposera des contenus authentiques issus de diverses sources francophones. On privilégiera la vidéo, dans la mesure où les documents sonores sont un moyen efficace pour faire émerger les représentations des apprenant·e·s et faire évoluer leur rapport à la diversité linguistique. En effet, comme l'écrit Merlo (2017 : 10) :

l'exploitation en classe de tous types de documents oraux dans lesquels la langue utilisée n'est pas celle d'un français hexagonal relativement neutre a ses avantages : elle se révèle être un excellent déclencheur pour l'émergence des représentations des apprenants. Il n'est pas rare en effet de se retrouver face à des discours puristes revendiquant l'apprentissage d'un « bon français », c'est-à-dire d'un français de France épuré de toute marque diatopique, et remettant parfois en cause la légitimité des choix didactiques de l'enseignant.

Notons que les trois premières activités ont été pensées pour des classes de niveaux 103 à 106 de Williams College (niveau A2.2 à B2.2 du CECR). La dernière activité est adaptée pour les niveaux débutants, mais elle est bien sûr adaptable aux niveaux supérieurs (questions, informations sur les cartes d'identité, création d'un dialogue, etc.). Chacune des activités s'inscrit dans une proposition pédagogique et doit en ce sens être adaptée au niveau de la classe. Ce sont également des supports qu'il convient de compléter avec d'autres ressources (notamment lexicales), en fonction des besoins qui émergent lors des activités.

Activité 1 : Le test d'association verbale

Objectif

Le but de cette activité est d'aider les apprenant·e·s à prendre conscience de leurs propres représentations. Cela les aidera aussi à voir que les idées qu'ils·elles formulent sont proches voire similaires de celles que formulent leurs pairs. L'activité doit être adaptée au niveau des apprenant·e·s. Il est possible, par exemple, de la réaliser en tout début d'apprentissage, en anglais : cela permettra aux apprenant·e·s d'avoir conscience dès le départ de leurs représentations.

L'activité

Étape 1 : Demander aux apprenant·e·s d'associer la langue française à un mot. (3')

Vous pouvez adapter les énoncés en fonction du niveau.

« Associer un mot à la langue française. »

« Donnez un mot qui vous fait penser à la langue française. »

« Sur un papier, écrivez un mot que vous associeriez spontanément à la langue française. »

Le + : Vous pouvez utiliser des sites internet tels que Direct Poll, Vevox, Slido ou Polleverywhere pour créer un sondage interactif et faire voter vos élèves sur leur ordinateur ou leur téléphone.

Étape 2 : Les apprenant·e·s regroupent les termes en différentes catégories. (8')

Demander aux apprenant·e·s de rapprocher les termes similaires pour faire émerger des **grandes catégories**. Vous pouvez noter tous les mots au tableau et les regrouper ensuite en fonction des suggestions guidées des apprenant·e·s.

Voici les catégories qui pourraient ressortir : beauté, complexité, élitisme, romantisme, culture française, art.

Étape 3 : Discussion.

Par groupes de deux ou trois, les apprenant·e·s discutent des mots qu'ils·elles ont choisi et des catégories qui sont ressorties (5'). Puis l'enseignant·e anime la mise en commun (5').

Activité 2 : L'humour sur Internet, un vecteur de stéréotypes

Objectif

Le but de cette activité est d'étudier les idéologies langagières présentes dans l'humour à travers l'exemple des mèmes et autres illustrations présentes sur Internet. Là encore, les apprenant·e·s prendront conscience de leurs propres représentations. Les mèmes et illustrations utilisé·e·s sont des exemples ; que les enseignant·e·s n'aient pas la moindre hésitation à utiliser d'autres images qu'ils·elles auraient trouvées sur les réseaux sociaux.

L'activité

Étape 1 : Les illustrations

Montrez aux apprenant·e·s les images suivantes et demandez-leur de réfléchir aux idées qu'elles illustrent concernant la langue française.



Image 1 : « Tout est dans le silence »



Image 3 : « T'es de Paris ? Parce que tu me rends fou-folle. »



Image 2 : « *Prononce toutes les lettres d'un mot* On fait pas ça chez nous »

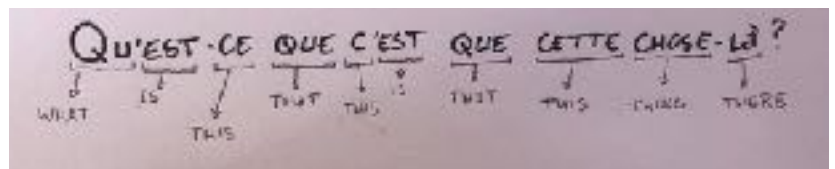


Image 4 : « Qu'est-ce que c'est que cette chose-là ? »

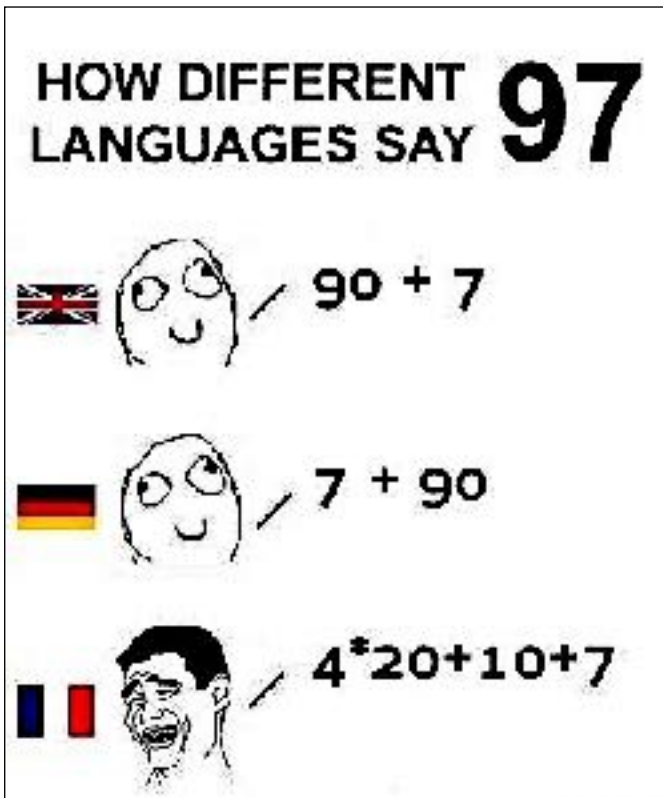


Image 5 : « Comment on dit 97 en différentes langues. »



Image 6 : « Tu ou Vous : »

Étape 2 : Questions.

- 1) Connaissez-vous d'autres langues dans lesquelles il existe plusieurs formes d'adresse, comme le *tu* et le *vous* ? Diriez-vous que ces langues sont *difficiles* et *complexes* ?
- 2) Pouvez-vous expliquer les images 1 et 2 ? Ressentez-vous des difficultés particulières à lire et prononcer le français ?
- 3) Êtes vous d'accord avec la traduction de « Qu'est-ce que c'est que cette chose-là ? »

Étape 3 : Mise en commun.

Mettez les discussions en commun. Les illustrations renvoient à l'idée de complexité (images 1, 2, 4, 5 et 6) et de romantisme (3). Ces images permettent aux apprenant·e·s de formuler divers commentaires sur la langue française et de faire émerger les représentations.

Étapes 4 : Apports supplémentaires.

Après la mise en commun, vous pourrez donner aux apprenant·e·s quelques précisions sur les plans phonétique ou pragmatique par rapport aux différentes images, en fonction de leur niveau.

Ex. 1 : Au Québec, le tutoiement est très fréquent dans les situations où le vouvoiement serait de mise en français. À l'inverse, le vouvoiement est fréquent au Maghreb (le français étant majoritairement appris en contexte scolaire).

Ex. 2 : L'histoire phonétique d'une langue montre systématiquement une simplification du système, qui ne coïncide pas forcément avec une simplification orthographique : c'est pour cette raison que le français ne s'écrit pas toujours comme il s'entend...

Activité 3 : Les stéréotypes de nationalité dans la publicité

Objectif

L'objectif de cette activité est de comparer deux publicités créées pour deux compagnies aériennes de pays francophones : Air France et Air Transat. Ces deux clips promotionnels sont intéressants car ils mettent en avant des stéréotypes de nationalité.

Activité

Étape 1 : Discussion

Par groupe de deux ou trois, les apprenant·e·s dressent la liste des stéréotypes connus qui concernent les Français·es d'une part et les Canadien·ne·s (ou Québécois·es) d'autre part.

Étape 2 : Visionnage

Demandez aux apprenant·e·s d'être attentif·ve·s aux stéréotypes dans les vidéos.

Visionnez successivement les deux vidéos sur YouTube.

- Publicité Air France : https://www.youtube.com/watch?v=_yACKInj9eg
- Publicité Air Transat : <https://www.youtube.com/watch?v=3uzUeojAB1w>

Étape 3 : Discussion de classe

Dressez la liste des stéréotypes que les apprenant·e·s ont relevé dans les vidéos.

Pistes de réflexion : la vidéo d'Air France présente différents stéréotypes et aspects culturels de France : le romantisme des Français·es; la mode; la pâtisserie; le ballet...

La vidéo d'Air Transat illustre l'insécurité linguistique des Québécois·es. La variété linguistique du français parlée au Québec est moquée par le passager. C'est pourtant une publicité d'une compagnie québécoise dont le siège est à Montréal.

Activité 4 : Mise en situation

Objectif

L'objectif est de confronter les apprenant·e·s à différentes cultures et de les mettre dans la peau de locuteur·rice·s issu·e·s de divers pays francophones. Cette mise en situation, sous la forme du jeu de rôle, reproduit une situation de communication et un dialogue à l'aide d'un canevas bien précis, tout en laissant les apprenant·e·s libre de compléter leurs réponses.

Cette quatrième activité présente des personnalités jeunes, ce qui permet aux apprenant·e·s de mieux s'identifier. De plus, l'attention est mise sur la diversité des profils : deux hommes, deux femmes; quatre pays; plusieurs langues; diverses professions; etc. Dans les fiches, nous avons ajouté des particularités d'ordre sociolinguistique (le tutoiement vs le vouvoiement). De plus, les termes de vocabulaire changent pour le mot *emploi*, pour surprendre les apprenant·e·s, les étonner et les faire s'interroger sur ces changements.

L'activité

Les apprenant·e·s se posent des questions sur leurs personnages respectifs, en fonction de leurs connaissances (en gras, les questions invitent à développer les réponses).

Vous pouvez tout à fait préparer une fiche à remplir sur le modèle des fiches d'identité, à la place des questions.

Voici des exemples de questions :

- Comment t'appelles-tu / vous appelez-vous ?
- Quelle est ta / votre date de naissance ?
- Quelles langues sont parlées dans ton / votre pays ? **Que penses-tu de cette situation ?**
- Quel est ton /votre plat préféré ? **Et pourquoi ?**
- Quelle est la devise de ton / votre pays ? **Qu'est-ce que cela signifie ? Est-ce que cette devise est importante pour toi / vous ?**
- Qu'est-ce que tu fais dans la vie ? (travail)

Fiche 1

Nom : El Hassan

Prénom : Moulay

Date de naissance : 8 mai 2003

Lieu de naissance : Rabat, Maroc

Mon travail : Prince Héritier

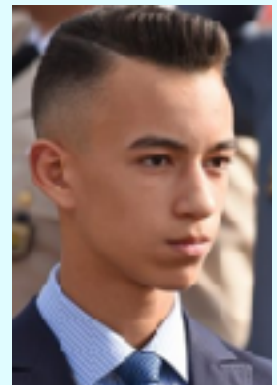
Langues principales parlées dans mon pays :

Arabe standard moderne, arabe marocain, français et amazighe

La devise de mon pays : Dieu, la Patrie, le Roi

Plat préféré : Le couscous du vendredi et le thé marocain.

Forme d'adresse la plus fréquemment utilisée, peu importe le contexte : *vous*



Fiche 2

Nom : Lalande

Prénom : Lenni-Kim

Date de naissance : 8 septembre 2001

Lieu de naissance : Montréal, Canada

Ma job : Chanteur, danseur et acteur

Langues principales parlées dans mon pays :

Français et anglais.

La devise de mon pays (ou région) : Je me souviens

Plat préféré : La poutine et les bagels de Montréal

Forme d'adresse la plus fréquemment utilisée : *tu*



Fiche 3

Nom : Letissier

Prénom : Héroïse Adélaïde

Date de naissance : 1^{er} juin 1988

Lieu de naissance : Nantes, France

Mon job : Chanteuse (Christine and the Queens)

Langues principales parlées dans mon pays :

Français.

La devise de mon pays : Liberté, Égalité, Fraternité

Plat préféré : La fondue bourguignonne (et la pizza!)

Forme d'adresse la plus fréquemment utilisée : *tu* pour les relations proches; *vous* autrement



Fiche 4

Nom : Nakamura

Prénom : Aya

Date de naissance : 10 mai 1995

Lieu de naissance : Bamako, Mali

Mon emploi : Chanteuse

Langues principales parlées dans mon pays de naissance (Mali) :

Français (langue officielle), bambara (très importante) et 12 autres langues nationales.

Langues principales parlées dans mon pays de résidence (France) :

Français.

La devise de mon pays : Un peuple, un but, une foi

Plat préféré : La fondue bourguignonne (et la pizza!)

Forme d'adresse la plus fréquemment utilisée : *tu* principalement



Remarques conclusives

Les activités suivent deux orientations. La première a pour vocation de sensibiliser les apprenant·e·s aux stéréotypes de langue : ce sont les trois premières activités. C'est une perspective héritée du mouvement *Language Awareness* de Hawkins. Elle vise, par des activités métalinguistiques, à développer l'esprit critique des apprenant·e·s vis-à-vis de leurs représentations et de leur apprentissage. La deuxième orientation, qui correspond à l'activité 4, s'inscrit dans la perspective des travaux du Conseil de l'Europe, et en particulier du Cadre de référence, qui place la communication et l'action au cœur de l'apprentissage.

CONCLUSION

Cette étude a permis de mettre en évidence les idéologies langagières d'un groupe d'apprenant·e·s et de leurs enseignant·e·s eu égard à la langue française. Nous avons montré que ces idéologies étaient principalement liées à la France métropolitaine, et en particulier à Paris. Ce phénomène, appelé iconisation, a des conséquences sur le plan de la représentation des cultures francophones non françaises. Dans notre travail, nous avons tenté d'identifier les sources de cette iconisation. Ces sources sont liées : d'une part la France métropolitaine est mieux connue des apprenant·e·s comme des enseignant·e·s ; d'autre part l'intérêt pour les pays francophones autres que français est relatif, dans la mesure où la France bénéficie de larges externalités positives en termes d'image culturelle — les instances diplomatiques hexagonales travaillent en ce sens, et les retombées sur le plan diplomatique, culturel et économique sont réelles.

Notre objectif était double : d'abord, comprendre les idéologies langagières et vérifier leur stabilité dans le temps. Ensuite, créer des activités qui puissent aider les apprenant·e·s (et les enseignant·e·s) à prendre conscience des idéologies langagières liées à la langue française. Dans la mesure où l'exposition à la diversité permet d'amenuiser les stéréotypes, nous avons également créé un vadémécum qui permettra aux enseignant·e·s de proposer des plans de cours qui prennent systématiquement en compte la diversité des cultures et des variétés francophones.

BIBLIOGRAPHIE

Abdallah-Preteceille, M. (1985). Identité culturelle, mythe ou réalité? In : Actes du séminaire *Pour une approche interculturelle de la pédagogie*, document photocopié, CPR Marrakech/ CPR Meknès.

Abdallah-Preteceille, M. (2006). *Les Métamorphoses de l'identité*. Paris : Economica.

Austin, J. (1962). *Quand dire, c'est faire*. Éditions du Seuil, Paris, 1970 pour la traduction française (par Gilles Lane). De Austin, J. *How to do things with Words*. Oxford : Éditions J.O. Urmson.

Baggioni, D. & Moreau, M-L. (1997). Norme. In : Moreau M.-L. (dir.), *Sociolinguistique. Les concepts de base* (p. 217-223). Liège : Mardaga.

Bourdieu, P. (1982), *Ce que parler veut dire*. In : Bourdieu, P. (2001) *Langage et pouvoir symbolique*. Paris : Seuil, coll. « Points-Essais ».

Catroux, M. (2002). « Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique ». In : Cahiers de l'APLIUT, vol. XXI, 3. Disponible en ligne <https://journals.openedition.org/apliut/4276>

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2001). Paris : Editions Didier.

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2001). Version complémentaire. Paris : Editions Didier.

Chaudenson, R., Mougeon, R. & Beniak, E. (1993). *Vers une approche panlectale de la variation du français* (139 pages). Paris : Didier Erudition.

Gardner, R. C. et Lambert, W. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Massachusetts : Newbury House.

Goffman, E. (1982). *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*, New York: Pantheon Books.

Gueunier, N., Genouvrier, E., Khomsi, A. (1978). *Les Français devant la norme*. Paris : Champion.

Himeta, M. (2005). La notion de représentation en didactique des langues. In : *Revue Enseignement du français au Japon*, Volume 33, 2005, Pages 69-86. En ligne : <http://sjdf.org/pdf/ÉtÉâÉiÉX33-069-086.pdf>

Irvine, J. & Gal, S (2000). Language Ideology and Linguistic Differentiation. In : Paul V. Kroskrity (éd.), *Regimes of language: ideologies, politics, and identities* (p. 35-84), Santa Fe : School of American Research Press.

Irvine, J. (1989). When Talk Isn't Cheap: Language and Political Economy. In : *American Ethnologist*, Vol. 16, No. 2. Éd : Michael Hathaway & Stacy Pigg.

Labov, W. (1966). *The Social Stratification of English in New York City Department Stores*. Washington, D.C. : Center for Applied Linguistics.

Merlo, J.-O. (2017). *Diatopie et représentations linguistiques des enseignants de langue étrangère : regards croisés sur les enseignants de français en Italie et au Tessin et les enseignants d'italien en Belgique francophone, France et Suisse romande* (Thèse de Doctorat, Linguistique. Université Grenoble Alpes).

Morsly, D. (1990). Attitudes et représentations linguistiques. In : *La Linguistique*, Vol. 26, Fasc. 2, « Linguistique et “facteurs externes” » (pp. 77- 86), Paris : PUF, 1990.

Morteza M. (1983), *La linguistique*. Paris : Seghers, 1983.

Moscovici, S. (1963). Attitudes and Opinions. In : *Annual Review of Psychology*, vol. 14, p. 231-260. Paris : CNRS.

Pöll, B. (2001). *Francophonies périphériques. Histoire, statut et profil des principales variétés du français hors de France*. Paris : L'Harmattan, coll. « Espaces Discursifs ».

Pustka, E., Bellonie, J.-D., Chalier, M. & Jansen, L. (2019). « C'est toujours l'autre qui a un accent » : le prestige méconnu des accents du Sud, des Antilles et du Québec. In : Glottopol, *Revue de Sociolinguistique en Ligne*, n° 31, p. 27-52.

Tajfel, H. & Turner, J.C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In : S. Worchel & W. Austin (éd.), *Psychology of intergroup relations* (2e éd., pp. 7-24). Chicago : Nelson-Hall.

Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories: Studies in social psychology*. Cambridge, UK : Cambridge university press.

Tirvassen, R. (1994). L'école mauricienne génère-t-elle ou gère-t-elle l'insécurité linguistique ? In : Bavoux, C. (éd.), *Français régionaux et insécurité linguistique*, L'Harmattan / Université de la Réunion, Actes de la deuxième table ronde du Moufia.

SITOGRAFIE

Base de Données Lexicographiques Panfrancophone (BDLP) : <http://www.bdlp.org>

TV 5 Monde : <http://www.tv5monde.com>

Conseil de l'Europe : <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>

SIGLES ET ABRÉVIATIONS UTILISÉES

CECR : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

ACTFL : American Council on the Teaching of Foreign Languages

RS : Représentations sociales.

RL : Représentations linguistiques.

QE : Questionnaire enseignant·e·s

QA : Questionnaire apprenant·e·s

TABLEAU DES ILLUSTRATIONS

Graphique 1 : Données sur les enseignant·e·s	31
Graphique 2 : Organisation du CFLLC	32
Tableau 1 : Les années universitaires américaines	34
Tableau 2 : Les équivalences des classes de français à Williams avec les échelles du CECR et de l'ACTFL	34
Graphique 3 : Données sur les apprenant·e·s	35
Graphique 4 : Nuage de mots I créé à partir du QA	46
Tableau 3 : Résultats classés du test d'association verbale du QA	47
Graphique 5 : Nuage de mots II créé à partir du QE	48
Tableau 4 : Résultats classés du test d'association verbale du QA	49
Graphique 6 : « Avez-vous déjà voyagé ou étudié dans un pays francophone »	61
Carte 1 : Les apprenant·e·s et les destinations francophones	62
Tableau 5 : Les programmes d'études dans les pays francophones	63
Carte 2 : Les enseignant·e·s et les destinations francophones	65
Tableau 6 : « Pendant mes études de français, je pense qu'on m'a suffisamment enseigné la diversité linguistique du français »	70
Image 1 : « Tout est dans le silence »	79
Image 2 : « *Prononce toutes les lettres d'un mot* On fait pas ça chez nous »	79
Image 3 : « T'es de Paris ? Parce que tu me rends fou·folle »	79
Image 4 : « Qu'est-ce que c'est que cette chose-là ? »	79
Image 5 : « Comment on dit 97 en différentes langues »	80
Image 6 : « Tu ou Vous »	80
Fiche 1 : Moulay El Hassan	83
Fiche 2 : Lenni-Kim Lalande	84
Fiche 3 : Héloïse Adélaïde Letissier	84
Fiche 4 : Aya Nakamura	85

TABLEAU DES ANNEXES

Annexe 1. Les questions posées dans le QA et le QE	95
Annexe 2. Les motivations des apprenant·e·s	98
Annexe 3. Les motivations des enseignant·e·s.	103

ANNEXES

Annexe 1. Les questions posées dans le QA et le QE

Apprenant·e·s :

- 1) What is/are your nationality/ies?
- 2) Are you?
 - Freshman
 - Sophomore
 - Junior
 - Senior
- 3) Where did you grow up? In a...
 - Village
 - Small city
 - Big city
- 4) What is your mother tongue?
- 5) What language(s) do you speak at home?
- 6) Do you speak any other language?
- 7) Where did you first learn French?
- 8) [If you are taking a French class at Williams] In which French class are you enrolled now?
- 9) Have you ever travelled in a French-speaking country?
- 10) If yes, where?
- 11) Have you ever studied in a French-speaking country?
- 12) Write three words/ideas that come to your mind when you think about French language.
- 13) If you choose to learn French, why did you do so? Try to give the most developed answer possible.
- 14) Are you familiar with different French accents? If yes, what do you know about it?
- 15) Is there a "standard French"? If yes, where do you think it is spoken?
- 16) Without checking on the Internet, could you tell in which regions of the world French is spoken?
- 17) French is one of the six official languages in the UN. What do you think about it?
- 18) In middle high school, my French teachers have drawn my attention to regional linguistic diversity (i.e that French is spoken (differently) in different regions of the world).
- 19) In Williams, my French teachers have drawn my attention to French linguistic diversity.

Strongly disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly agree
-------------------	----------	---------	-------	----------------

Strongly disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly agree
-------------------	----------	---------	-------	----------------

I would like to be spend more time talking about linguistic diversity.

Strongly disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly agree
-------------------	----------	---------	-------	----------------

20) In my French class, we have at least once tackled the issue of language stereotypes.

Strongly disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly agree
-------------------	----------	---------	-------	----------------

21) I would like to address directly the issue of language stereotypes (YES/NO).

22) Sometimes, I feel like my teachers in middle high school or at Williams are unintentionally conveying stereotypes about French language, when addressing topics related to French-speaking countries.

Strongly disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly agree
-------------------	----------	---------	-------	----------------

23) I feel like the French book I use in class is not conveying stereotypes at all.

Strongly disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly agree
-------------------	----------	---------	-------	----------------

Enseignant·e·s :

- 1) What are your nationality/ies?
- 2) How long have you been working at Williams?
 - More than 10 years
 - Between 2 years and 10 years
 - Less than 10 years
 - Prefer not to say
- 3) Where did you grow up? In a...

- Village
- Small city
- Big city

- 4) What is your mother tongue?
- 5) What language(s) do you speak at home?
- 6) Do you speak any other language?
- 7) Where did you first learn French?
- 8) ave you ever travelled in a French-speaking country?
- 9) If yes, where?
- 10) Have you every studied in a French-speaking country?
- 11) If yes, where?
- 12) Write three words/ideas that come to your mind when you think about French language.
- 13) If you choose to learn French in your life, why did you do so? Try to give the most developed answer possible.
- 14) Are you familiar with different French accents? If yes, what do you know about it?
- 15) Is there a "standard French"? If yes, where do you think it is spoken?
- 16) Could you tell in which regions of the world French is spoken?

17) French is one of the six official languages in the UN. What do you think about it?

18) In my French studies, I think I have been taught enough about linguistic diversity.

19) I feel like French studies could embrace more linguistic and cultural diversity regarding the study of French.

20) In academic papers or academic programs, do you feel like francocentrism is an issue regarding French language?

21) Do you sometimes feel like you don't have the legitimacy to talk about Francophone countries you haven't been to?

22) I definitely teach my students a lot about those areas of linguistic diversity

Phonetic variations	Lexical variations	Pragmatical cultural variations	Artistic cultural variations
---------------------	--------------------	---------------------------------	------------------------------

23) I could definitely teach my students a lot more about those areas of linguistic diversity

Phonetic variations	Lexical variations	Pragmatical cultural variations	Artistic cultural variations
---------------------	--------------------	---------------------------------	------------------------------

24) In my courses, I always make a difference between France on the one hand and Francophone countries in the other hand. (YES/NO)

25) I am aware of language stereotypes (positive or negative) towards French language. [e.g. stereotypes towards sociolinguistic variations] (YES/NO)

26) What are the main stereotypes you know about French language and linguistic diversity?

27) In my courses, I try not to mention those stereotypes. (YES/NO)

28) I think addressing those stereotypes directly could be a good way to challenge them.

Strongly disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly agree
-------------------	----------	---------	-------	----------------

29) I am aware that francophone regions of the world have different French dialects. (YES/NO)

Annexe 2. Les motivations des apprenant·e·s

(1) **I would like to live in Europe** after graduation, and thought it would be good to know **one of the most important languages of Europe**, next to German and English.¹²

(2) My mother speaks French and as a Canadian, **I felt that I should learn French**. I also really **like** how the language sounds, its **elegance**.¹³

(3) My father is a French teacher, and I always admired his ability to speak with Francophone people in their first language. He also taught me about French culture when I was growing up, and **I was very interested** in what I perceived to be **a language more elegant and more beautiful than English**. My opinion of French language and culture **today is more multi-faceted**, but **I still love speaking it** and learning about it.¹⁴

(4) I chose French because I found it to be so **gorgeous** to listen to. Also, my sister speaks French and **we wanted to have a language in common** (other than English) to talk to each other so others couldn't understand.¹⁵

(5) I had a choice between French, Spanish, Italian. I thought French was **most appealing** because of desserts.¹⁶

(6) Generally speaking **I enjoy communicating with people in languages** outside my mother tongue, and French is just a **beautiful, gorgeous** language. My reasons are purely personal, not related to profession.¹⁷

(7) When I was about 13, I knew that **I wanted to learn a foreign language**. At the time, Rosetta Stone (a language-learning software) was free for military families, and since my dad was in the army at the time, I

¹² « Je voudrais vivre en Europe après ma remise de diplôme, et j'ai pensé que ce serait bien de connaître l'une des langues des plus importantes d'Europe, aux côtés de l'allemand et de l'anglais. »

¹³ « Ma mère parle français et, en tant que Canadienne, je me suis dit que je devrais apprendre le français. C'est aussi que j'aime vraiment les sons de la langue, son élégance. »

¹⁴ « Mon père est enseignant de français et j'ai toujours admiré sa capacité à parler avec les Francophones dans leur langue maternelle. Quand j'étais jeune, il m'a aussi enseigné la culture française et j'étais très intéressé par ce que je percevais comme une langue plus élégante et plus belle que l'anglais. Aujourd'hui, ma vision de la langue et de la culture française est beaucoup plus complexe, mais j'aime toujours parler et apprendre la langue. »

¹⁵ « J'ai choisi le français parce que je trouvais la langue tellement belle à l'oreille. De plus, ma sœur parle français et on voulait avoir une langue en commun (autre que l'anglais) pour se parler sans que les autres ne comprennent. »

¹⁶ « Je devais choisir entre français, espagnol ou italien. Je trouvais que le français était la langue la plus séduisante grâce aux desserts. »

¹⁷ « En général, j'aime communiquer avec les gens dans une langue qui ne soit pas ma langue maternelle. Le français est juste une langue très belle. C'est un choix tout à fait personnel, qui n'a rien de professionnel. »

had my choice of many languages. I also happened to find a French band at around the same time and **really loved the way the language sounded**. I also associated French with the Lost Generation and romance and all of those stereotypes we Americans have...and so it began!¹⁸

(8) I love **the culture and the style**.¹⁹

(9) My high school had foreign language options of Spanish, German, and French. I put some phrases into Google Translate, and thought **French sounded the best**.²⁰

(10) **In order to travel to Francophone countries and speak to native French speakers** without forcing them to converse in English.²¹

(11) I have had **this odd fascination with the French language** for as long as I can remember, and immediately upon my arrival to college sought the opportunity to study it in a formal setting. There is just **something about speaking French that is wildly alluring**.²²

(12) Honestly, I chose to take 101/102 because **I wanted to take a modern language** and the girl I was dating over the summer **loved French**.²³

(13) I'm interested in social economic problems in France that impact minorities. **I believe it's important to speak the language** of a group that I want to learn from.²⁴

(14) **I have wanted to learn French** since I started learning Spanish, but it was not available in my middle school. **I really enjoy learning about linguistics**, especially as language relates to culture, and French intrigues

¹⁸ « Quand j'avais 13 ans, j'ai su que je voulais apprendre une langue étrangère. À cette période là, Rosetta Stone (une logiciel pour l'apprentissage des langues) était gratuit pour les familles de militaires, et comme mon père était dans l'armée j'avais un large choix de langues. Je suis aussi tombé sur un groupe français à la même période et j'ai vraiment aimé les sonorités de la langue. J'associais aussi le français à la Génération Perdue et à la romance et à tous ces stéréotypes que nous avons nous les Américains... et c'est ainsi que tout a commencé. »

¹⁹ « J'aime la culture et le style. »

²⁰ « Mon lycée offrait l'espagnol, l'allemand et le français comme options de langue vivante. J'ai écrit des phrases sur Google Translate et j'ai préféré les sons du français. »

²¹ « Pour voyager dans des pays francophones et parler avec des Francophones natif·ve·s sans qu'ils·elles soient obligé·e·s d'échanger en anglais. »

²² « Pour autant que je me souviens, j'ai toujours eu cette étrange fascination pour le français, et à mon arrivée à l'université j'ai immédiatement cherché à l'apprendre dans un contexte formel. Y a un truc avec le fait de parler français qui est juste trop séduisant. »

²³ « Honnêtement, j'ai choisi de prendre 101/102 parce que je voulais prendre une langue vivante et la fille avec qui je sortais l'été adorait le français. »

²⁴ « Je m'intéresse aux problèmes sociaux économiques en France qui ont des conséquences sur les minorités. Je crois que c'est important de parler la langue d'une groupe duquel je veux tirer des savoirs. »

me as a language that has interacted with and contributed to many other languages and cultures.²⁵

(15) **I want to learn French to be able to travel to and be involved in French communities** around the world. I hope to go into politics and international affairs and realized that French might be a helpful skill in that area. I also hope to be able to read French philosophers eventually. I never had the opportunity to take a spoken language in high school, but have always valued learning about other cultures and regions of the world. I figured that college would be a good opportunity to immerse myself in another culture. **I also hope to study abroad in a French speaking region** and be able to use my skills then.²⁶

(16) Mostly simply to **gain a useful new skill**. I moved to Vancouver when I was 12, and not needing ESL meant I could start learning French, so being in French class also felt like a demonstration of my proficiency in English.²⁷

(17) **I enjoy learning foreign languages**, and I hope to be able to read literature in foreign languages. I picked French because by chance I have taken a little bit of French a long time ago.²⁸

(18) I chose to learn French for a variety of reasons: my father is a massive Francophile, and his enthusiasm for all things French rubbed off on me; **I was interested in going to Francophone countries** and wanted to be able to speak the area's primary language; I'd heard **French was a beautiful language**, and it was one of the two language options my school offered.²⁹

²⁵ « Je veux apprendre le français depuis que j'ai commencé à apprendre l'espagnol, mais ce n'était pas enseigné dans mon collège. Je m'intéresse vraiment beaucoup à la linguistique, surtout dans la mesure où la langue est liée à la culture, et le français m'intrigue car c'est une langue qui a interagi avec d'autres langues et cultures tout en contribuant à leur évolution. »

²⁶ « Je veux apprendre le français pour pouvoir voyager et m'investir dans des communautés francophones à travers le monde. J'espère entrer en politique et dans les affaires internationales, et j'ai réalisé que le français pourrait être une compétence utile dans ce domaine. J'espère aussi être capable un jour de lire la philosophie française. Je n'ai pas eu l'opportunité de prendre une langue vivante au lycée, mais j'ai toujours valorisé la connaissance d'autres cultures et d'autres régions du monde. J'ai réalisé que l'université allait constituer une occasion de m'immerger dans une autre culture. J'espère aussi étudier dans un pays francophone et être capable de mobiliser mes compétences. »

²⁷ « Surtout pour simplement avoir de nouvelles compétences utiles. J'ai emménagé à Vancouver quand j'avais 12 ans. Ne pas avoir besoin de cours d'anglais seconde langue m'a permis de commencer le français, et être dans la classe de français était aussi la preuve que je maîtrisais l'anglais. »

²⁸ « J'adore apprendre des langues étrangères, et j'espère pouvoir lire de la littérature en langue originale. J'ai choisi le français parce que j'ai la chance d'avoir appris un peu de français il y a quelques temps. »

²⁹ « J'ai choisi d'apprendre le français pour de multiples raisons. Mon père est un immense francophile et son enthousiasme pour tout ce qui touche au français a déteint sur moi. Je voulais aller dans des pays francophones et je voulais parler la langue locale. J'avais entendu dire que le français était une belle langue et c'était l'une des deux langues dans les choix offerts par mon école. »

(19) To understand the **history, politics, art, and food associated with France and its colonies.**³⁰

(20) **I've always wanted to learn another language** (since I was just spoken to in English and Spanish as a child). I figured that since I know Spanish, another romance language would be an easy transition. I also study/dance ballet (classical dance), **which the vocabulary is in French.** However, there is not one strong reason that drove me to French— it just occurred.³¹

(21) **I have family that lives in Paris** so it is useful to be able to speak french with them.³²

(22) I want to work in Canada when I grow up and as a bilingual country, in the professional world **I will have to be fluent in both languages.**³³

(23) In high school, the languages offered were Spanish and French. I already knew Spanish, and **I wanted to learn a new language. I really like learning new languages** because I like to learn new things in their native language. For example, I like to read literature in the language it was written, and I like to listen to songs in different languages and know what's being said.³⁴

(24) It was one of those things where the idea of learning French just came to mind and I decided to do it. **I've always liked the language.**³⁵

(25) I began it when I was much younger because I had relatives who'd similarly studied it in schools; I kept up with it through high school and college in hopes of accessing French-speaking literature. I'm an art history major and want to go into the art world/market so it would be **helpful**, plus its just **beautiful.**³⁶

³⁰ « Pour comprendre l'histoire, la politique, l'art, et la nourriture associée avec la France et ses colonies. »

³¹ « J'ai toujours voulu apprendre une autre langue (dans la mesure où, quand j'étais enfant, on me parlait seulement en anglais et espagnol). J'ai réalisé que, vu que je parlais espagnol, une autre langue romaine serait une transition facile. J'ai aussi appris et étudié le ballet (danse classique), dont le vocabulaire est en français. Cependant, il n'y a pas *une* raison qui fait que j'ai choisi le français — c'est juste arrivé comme ça. »

³² « J'ai de la famille qui vit à Paris donc c'est très utile d'être capable de parler en français avec eux. »

³³ « Je veux travailler au Canada plus tard et, comme c'est un pays bilingue, je devrai être bilingue pour évoluer dans le monde professionnel. »

³⁴ « Au lycée, les langues proposées étaient l'espagnol et le français. Je parlais déjà espagnol, et je voulais apprendre une nouvelle langue. J'aime vraiment apprendre de nouvelles langues parce que j'aime apprendre de nouvelles choses dans leur langue maternelle. Par exemple, j'aime lire la littérature en langue originale, et j'aime écouter des chansons dans différentes langues et savoir ce qui est dit. »

³⁵ « Ça fait partie de ces choses qui vous viennent à l'esprit comme ça : l'idée d'apprendre le français m'est venue et j'ai décidé de le faire. J'ai toujours aimé cette langue. »

³⁶ « J'ai commencé quand j'étais beaucoup plus jeunes parce que j'avais de la famille qui l'avait étudié à l'école. J'ai continué au lycée puis à l'université dans l'espoir d'accéder à la littérature francophone. Je me spécialise en histoire de l'art et j'ai envie de continuer dans le monde et le marché de l'art donc ça sera utile, et en plus c'est une langue tellement belle. »

(26) I chose to learn French because **I want to learn how to speak several different languages** and become proficient in them.³⁷

(27) **I would like to be a polyglot** because I like reading texts in their native languages and since I know Spanish I figured this would be the next easiest to learn.³⁸

(28) French is a very popular language on the African continent and in the world. **Being able to speak French will make it easier for me to interact with people across the African continent and worldwide** when speaking English is not an option.³⁹

(29) French had been on my mind since the beginning of high school but I never had the time nor the opportunity to actually learn it. I now know that the reason why **I have been so interested in French** is because, essentially, **the knowledge of it will enable me to better understand the influence French culture and language have over Turkey and Turkish.**⁴⁰

³⁷ « J'ai choisi d'apprendre le français parce que je voulais apprendre à parler plusieurs langues différentes jusqu'à les maîtriser parfaitement. »

³⁸ « J'aimerais être polyglotte parce que j'aime lire les textes en langue originale et, comme je parle espagnol, je me suis dit que ce serait la langue la plus facile à apprendre ensuite. »

³⁹ « Le français est une langue très populaire sur le continent africain et dans le monde. Savoir parler français me permettra d'interagir plus facilement avec les gens à travers l'Afrique et le monde quand l'anglais ne sera pas une option. »

⁴⁰ « J'avais le français en tête depuis le début du lycée et je n'avais jamais eu le temps ni l'occasion de réellement l'apprendre. Maintenant, je sais que la raison pour laquelle je suis si intéressé par le français c'est que, pour une grosse part, la connaissance de la langue me permettra de mieux comprendre l'influence qu'a eue la culture et la langue françaises sur la Turquie et sur le turc. »

Annexe 3. Les motivations des enseignant·e·s.

(1) I originally chose to learn French in part because of family connections (I had relatives who taught French at the university level) and in part because I viewed it as a language conducive to travel, intellectual pursuits, and creativity.⁴¹

(2) Loved the sound and thought it was sophisticated.⁴²

(3) To be part of a global community of 200 million speakers. To read, learn, live, and understand deeply French and Francophone literature, film, history, politics, and culture. To travel and live in the French-speaking world. To form and continue important and meaningful relationships with my friends, partners, and family in France and Québec. To fight for the survival, flourishing, and future of the French language, in a world of Anglophone linguistic and cultural imperialism.⁴³

(4) I chose to start studying French in middle school, when I had the choice between French and Spanish. I chose French because my dad had studied it in high school, and while he had lost almost all his French, he had occasionally talked about learning it in school. Between French and Spanish, it was the language that interested me most at the time, likely because of the conversations I had had with my father.⁴⁴

(5) I did not choose to initially; my parents spoke it, I was exposed to it. Later at university I chose it because I wanted to study something I was good at.⁴⁵

⁴¹ Au départ, j'ai choisi d'apprendre le français en partie pour des raisons familiales (j'avais de la famille qui enseignait le français au niveau universitaire) et en partie parce que je le voyais comme une langue propice au voyage, à la recherche intellectuelle et à la créativité.

⁴² J'aimais le son et je trouvais que c'était sophistiqué.

⁴³ Pour faire partie d'une communauté globale de 200 millions de locuteur·rice·s. Pour lire, apprendre, vivre et comprendre profondément la littérature, les films, l'histoire et la culture françaises et francophones. Pour voyager et vivre dans le monde francophone. Pour former et développer des relations importantes et riches de sens avec mes ami·e·s, mes partenaires et ma famille en France et au Québec. Pour se battre pour la survie, la prospérité et le futur de la langue française, dans un monde où règne l'impérialisme anglophone culturel et linguistique.

⁴⁴ J'ai choisi d'étudier le français au collège, quand j'avais le choix entre le français et l'espagnol. J'ai choisi le français parce que mon père l'avait étudié au lycée, et même s'il avait perdu presque tout son français, il parlait occasionnellement de son expérience d'apprentissage à l'école. Entre le français et l'espagnol, c'était la langue qui m'intéressait le plus à l'époque, sans doute à cause des conversations que j'avais eues avec mon père.

⁴⁵ Au départ, je n'ai pas choisi de l'apprendre. Mes parents le parlait et j'y étais exposée. Plus tard, j'ai choisi le français à l'université parce que je voulais étudier ce dans quoi j'étais bonne.

